

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



1

2020

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 1(3), 2020
Երևան

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

Номер 1(3), 2020
Ереван

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

No 1(3), 2020
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., ՇՊՀ, ՀՀ

Խմբագրակազմ՝

Ազարյան Ռ. Ն.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Բերմուս Ա. Գ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Դոնի Ռոստովի

Հարավային դաշնային համալսարան, ՌԴ

Գրիգորյան Ա. Կ.

ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Գևորգյան Պ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ

Ժուկ Ա. Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Բելառուսի

պետական մանկ. համալսարան, Բելառուս

Լոդատկո Ե. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի ազ-

գային 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 ազ-

գային համալսարան, Ուկրաինա

Հոպֆներ Յ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Գրացի համալ-

սարան, Ավստրիա

Մադալինսկա-Միչալսկ Ի.

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

մալսարան, Լեհաստան

Պետրոսյան Հ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

Պլաչինդա Տ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ազգային

ավիացիոն համալսարան, ք. Կրապիվնից-

կի, Ուկրաինա

Պողիմովա Լ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՄՄՊՀ, ՌԴ

Սիմոնյան Ա. Հ.

պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ.

անդամ, ԵՊՀ, ՀՀ

Редакционный совет научного журнала:

Главный редактор:

Арутюнян Н.К.

доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА

Заместитель главного редактора:

Мардоян Р.А.

доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА

Члены редакционного совета:

Азарян Р.Н.

доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

Бермус А.Г.

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

Геворгян П.Г.

доктор пед. наук, проф., ВГУ, РА

Григорян А.К.

канд. физ.-мат. наук, доцент, ЕГУ, РА

Жук А. И.

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

Карапетян И.К.

доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

Кондрашова Л.В.

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

Лодатко Е.А.

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

Мадалинска-Мичалак И.

доктор пед. наук, проф., Варшавский
университет, Польша

Петросян Г.Г.

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

Плачинда Т.С.

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

Подымова Л.С.

доктор пед. наук, проф., МПГУ, РФ

Симонян А.Г.

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

Харадзе Е.М.

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

Хопфнер Й.

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

Editorial board of the scientific review:

Editor-in-Chief:

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

Deputy Chief Editor:

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

Members of Editorial Board:

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

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

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

Grigoryan A. K. 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., Brusov State University, RA

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

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

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

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

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

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

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

Խմբագրության հասցեն՝
ՀՀ, 0025, Երևան, Արևմտյան 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.yсу.am
publishing.yсу.am

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

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

Էլ. փոստ՝
education21@ysu.am

Эл.почта:
education21@ysu.am

E-mail:
education21@ysu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
14.05.2020
Հանձնված է տպագրության՝
08.06.2020

Число печати: 100
Включено в раздел:
14.05.2020
Сдано в печать:
08.06.2020

Printout: 100
Submitted to the section:
14.05.2020
Submitted to the printing:
08.06.2020

Խմբագրությունը կարող է հրապարակել նյութեր՝ համափառ չլինելով հեղինակների տեսակետներին:

Редакция может публиковать материалы, не соглашаясь с мнением авторов.

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

Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

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

Սույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Աթայան Կ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ. ԵՊՀ, ՀՀ
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
Գյուլբուդաղյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Ե.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Կ.	կենսաբ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Միքայելյան Տ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Չատինյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

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 Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, 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
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
Оганнесян А.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Оганнесян К.	канд. биол. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Чатинян А.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, РА

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

Secretary of the Journal:

Lusine Hayrapetyan,
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
Gyulbudakhyan V.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Hakobyan G.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, 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
Mikaelyan T.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ	13
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	13
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	13
Գյուլբուղայան Վաղարշակ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ	13
Խաչատրյան Ռոբերտ, Մովսիսյան Տաթև ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵԲԿՏ-ԻՆ ԻՆՏԵԳՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ	22
Ղազարյան Արևիկ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹԸ ԴԱՍԱԽՈՍ- ՈՒՍԱՆՈՂ ՄԵՆԹՈՐԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ	39
Артеменок Екатерина, Пунчик Вероника ЭКОСИСТЕМА СРЕДЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	48
ԲԱԺԻՆ 2. ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	60
РАЗДЕЛ 2: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	60
SECTION 2: COMPARATIVE PEDAGOGY	60
Հարությունյան Նազիկ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	60
Аветисян Мери СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПАНИИ И ИТАЛИИ	70
ԲԱԺԻՆ 3. ՀՍՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	79
РАЗДЕЛ 3: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	79
SECTION 3: SPECIAL PEDAGOGY	79
Азарян Роберт, Меликян Лусине ПРОФИЛАКТИКА БЛИЗОРУКОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ	79

Денискина Венера, Азарян Кристина ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	85
Кручинин Владимир ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	91
Яйлоян Анна, Баласанян Гаяне КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	96
ԲԱԺԻՆ 4. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ	101
РАЗДЕЛ 4: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ.....	101
SECTION 4: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES.....	101
Ալեքսանյան Աննա ԲԵԼԱՌՈՒՄԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՆԵՐԴՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	101
Кузьменко Василий, Солодовник Анастасия РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ УКРАИНЫ.....	114
Позняк Александра ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛИЗАЦИЯ В БЕЛОРУССКИХ ШКОЛАХ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ	124
Slyusarenko Nina, Soter Mariya MODERN MEANS OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE	138
ԲԱԺԻՆ 5. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ.....	149
РАЗДЕЛ 5: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ.....	149
SECTION 5: TEACHING AND UPBRINGING.....	149
Այվազյան Էդվարդ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	149
Աշիկյան Արմենուհի ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՐԺԵՀԱՄԱԿԱՐԳՆ ՈՒ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ.....	160
Բեքմեզյան Աստղիկ ԳԵՂԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ	167

Էլոյան Նարեկ

ՏՈՒՐԻԶՄԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ	178
---	-----

Հակոբյան Գրետա

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ	187
--	-----

Հայրապետյան Լուսինե

ԳՐՔԱԲՈՒԺՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԵՎ ԱՇԱԿԵՐՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՓՈԽԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ	196
--	-----

Борисов Вячеслав, Борисова Светлана

ИЗУЧЕНИЕ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ КОЖИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПОДГОТОВКИ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ	209
---	-----

Жук Александр

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ КЛАСТЕРА	216
---	-----

Манасян Карине

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМ БАЗОВОЙ СЕРДЕЧНО-ЛЕГОЧНОЙ РЕАНИМАЦИИ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ	228
---	-----

Перерва Виктория

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ И НОМЕНКЛАТУРНАЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ	236
--	-----

Nevzorov Roman

MAIN COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF GROUND-BASED TRAINING FOR COMBAT FLIGHTS OF FUTURE PILOTS OF TACTICAL AVIATION	247
---	-----

ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Գյուլբուդաղյան Վաղարշակ

ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը քաղաքակիրթ աշխարհում ավելի ու ավելի է ընդլայնվում ու արժևորվում, կարևորվում է նրա դերը հասարակական կյանքում: Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթությունն անմասն չէ այս զարգացումներից և ընդհանուր առմամբ համաքայլ է ընթանում միջազգային զարգացումներին: Այստեղից էլ բխում են թեմայի արդիականությունը և կարևորությունը:

Բանալի բառեր - բարձրագույն կրթություն, կրթության համակարգ, կրթության միջազգային հոչակագիր, կրթության ժողովրդավարացում, միջպետական համագործակցություն, գիտակրթաարտադրական միավորում, կրթություն ամբողջ կյանքում, ուսուցում, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ:

Հիմնախնդիրը՝ բարձրագույն մասնագիտական կրթության միջազգային զարգացման առանձնահատկությունները և դրանց համապատասխան՝ ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության զարգացման առանձնահատկությունների համադրելիությունը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Միջազգային ասպարեզում կարևորվում են ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի փաստաթղթերը հիմնախնդրի վերաբերյալ, հատկապես 21-րդ դարի համար ընդունված կրթության հոչակագիրը: Հիմնախնդրին անդրադարձել են նաև ռուս մանկավարժներ Յուննա Սորոկոպուդը [6], Տ. Լոմակինան [5] և այլք: Հայ իրականության մեջ այս խնդրին ավելի քիչ են անդրադարձել: 2017 թվականին լույս է տեսել մեր հեղինակած «Բարձրագույն կրթության զարգացման միտումները Հայաստանում» հոդվածը [1, էջ 377-384]:

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել բարձրագույն կրթության զարգացման միջազգային առանձնահատկությունները, դրանք համեմատել ՀՀ բարձրագույն

կրթության համակարգում առկա առանձնահատկությունների հետ, ընդգծել Հայաստանի բարձրագույն կրթության համահունչ զարգացումը միջազգային զարգացումներին, որի արդյունքում տեղի է ունենում բարձրագույն կրթության միջազգային տարածքին ինտեգրում:

Հետազոտության **նպրույթն** այն է, որ նմանատիպ համեմատական վերլուծություն մեզանում կատարվում է առաջին անգամ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Բարձրագույն կրթությունը դարերի պատմություն ունի և զարգացման ուրույն ուղի է անցել, սակայն նրա դերն ազգերի ու պետությունների կյանքում կտրուկ մեծացել է վերջին հարյուրամյակի ընթացքում: Գնահատելով կրթության և մասնավորապես բարձրագույն կրթության դերը՝ պետություններն աստիճանաբար առավել մեծ ուշադրություն են դարձնում կրթությանը՝ շեշտադրելով դրա ռազմավարական նշանակությունը: Ինչպես նկատում է ՅՈՒ. Սորոկոպուդը [6, էջ 5], վերջին ժամանակներում աշխարհում մեծացել է բարձրագույն կրթությունն ստացածների թիվը, բարձրացել է նրանց կարգավիճակը, ընդլայնվել են նրանց վերապահված գործառույթները, բարձրագույն կրթության համակարգերն առավել ճկուն են դարձել, որոշակիացել են գիտության, արդյունաբերության ու մշակույթի ձեռքբերումներին համապատասխան զարգանալու միտումները:

Բարձրագույն կրթության զարգացման միջազգային դրսևորումներին մոտ է կանգնած նաև Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը: Հայաստանը նույնպես ընդգծված կարևորություն է տալիս բարձրագույն կրթությանը, հետամուտ է դրա որակական և քանակական շարունակական աճին:

Կրթության և մասնավորապես բարձրագույն կրթության դերն ավելի ընդգծվեց, երբ ստեղծվեց միջազգային կառույց, որի նպատակներից մեկը միջազգային մակարդակում բարձրագույն կրթության խնդիրներով զբաղվելն է: Խոսքը ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի մասին է, որը հիմնադրվեց և սկսեց գործել Փարիզում 1945 թվականին նույեմբերից: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն (Միավորված ազգերի գիտական, կրթական և մշակութային կազմակերպություն) ՄԱԿ-ի մասնագիտացված գործակալություն է, որի նպատակն է «նպաստել խաղաղության և անվտանգության պահպանմանը՝ զարկ տալով միջազգային համագործակցությանը կրթության, գիտության և մշակույթի բնագավառներում բարեփոխումների իրականացման միջոցով» [4]:

Հատկապես կարևորվում է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ 1998 թվականին ընդունած հռչակագիրը՝ ուղղված 21-րդ դարի բարձրագույն կրթության փոփոխությանն ու զարգացմանը [4]: Այդ փաստաթղթում նշվում է, որ աշխարհում ուսանողնե-

րի թիվն աճել է մի քանի անգամ՝ 60-ականների 13 միլիոնից 90-ականներին հասնելով 82 միլիոնի: Հռչակագրում արձանագրվում է նաև, որ Բարձրագույն կրթությունը դարերի ընթացքում բազմիցս ցույց է տվել իր կենսունակությունն ու հարմարվելու, զարգանալու, հասարակության մեջ փոփոխություններ և առաջընթաց գրանցելու կարողությունը: Հասարակության մեջ տեղի ունեցող կարևոր փոփոխությունները տանում են դեպի գիտելիքների կարևորության գիտակցումը և դրանց վրա հենվելու անհրաժեշտությունը, այնպես որ ներկայումս բարձրագույն կրթությունն ու գիտական հետազոտությունը մշակութային, սոցիալ-տնտեսական զարգացման հիմնական բաղադրիչներն են:

Այս տեսանկյունից համաշխարհային հռչակագրում առանձնացվում են բարձրագույն կրթությանը բնորոշ մի շարք խնդիրներ, որոնցից են կրթության ոլորտում միջպետական համագործակցության խորացումը, կրթության ժողովրդավարացումը, որն աշխարհի շատ երկրներում իրականանում է «ընտրյալների համար կրթությունից դեպի կրթություն՝ բոլորի համար» սկզբունքով, բարձրագույն մասնագիտական կրթության մարդասիրացումը և համակարգչայնացումը (լրատվության փոխանցման մատչելիություն), նորարարությունների տարածումը տարբեր երկրներում՝ պահպանելով արդեն իսկ ձևավորված ազգային առանձնահատկությունները:

Հայաստանի Հանրապետությունը անկախացումից անմիջապես հետո ներգրավվեց տարբեր համաձայնագրերում, այդ թվում դարձավ նաև Միավորված ազգերի կազմակերպության անդամ: Կարճ ժամանակահատվածում Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը բարեփոխումների միջոցով սկսեց մոտենալ միջազգային չափանիշներին՝ աստիճանաբար ինտեգրվելով միջազգային բարձրագույն կրթության համակարգին: Բարձրագույն կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունների գործունեության ու հետագա զարգացման հնարավորությունների ստեղծման ու նաև բարձրագույն կրթության պահանջարկը բավարարելու նպատակով Հայաստանի բարձրագույն կրթությունն անցում կատարեց դեպի անվճար և վճարովի հիմունքներով կրթություն տրամադրելուն, իսկ դրան հաջորդեց բարձրագույն կրթության անցումը երկաստիճան համակարգին (բակալավրիատ և մագիստրատուրա), որը կարևոր քայլ էր միջազգային կրթության համակարգին ինտեգրվելու ճանապարհին:

Հետագայում «Կրթության մասին» [3] և «Բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներում [2] արդեն սահմանվեցին բակալավրի և մագիստրոսի որակավորման աստիճանները՝ պահպանելով նաև դիպլոմավորված մասնագետի որակավորումը: Տրամաբանական է, որ այս փոփոխություն-

ները թելադրեցին ուսումնական նոր պլանների ու ծրագրերի ստեղծման, այդ ոլորտներում որոշ փաստաթղթերի խմբագրման անհրաժեշտություն, որը մեծ ծավալի աշխատանք էր: Ժամանակի պահանջներից ելնելով՝ բուհական մասնագիտացումները փոփոխության ենթարկվեցին, համալրվեցին նոր ու շուկայական հարաբերություններում առավել մրցունակ մասնագիտություններով: Լուրջ փոփոխություններ գրանցվեցին նաև բուհերի կառավարման համակարգում. այն ապակենտրոնացվեց: Ստեղծվեցին բուհական խորհուրդներ (հետագայում՝ հոգաբարձուների խորհուրդներ), որոնց վերապահված է բուհի ռեկտորի ընտրության, նրա գործունեության նկատմամբ վերահսկողության գործառույթը: Այս ընթացքում ավելացան նաև Հայաստանի միջազգային պարտավորությունները. 2005 թ. Նորվեգիայի Բերգեն քաղաքում Հայաստանը ստորագրեց Բոլոնյան հռչակագիրը՝ դրանով իսկ մեծ քայլ կատարելով համաեվրոպական կրթական դաշտ մտնելու, նրան ինտեգրվելու համար:

Վերը նշված հիմնական փոփոխությունները Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը հասցրին այնպիսի մակարդակի, որում բարեփոխումների հիմնական մասն արդեն կատարված փաստ է, բովանդակային և ձևական համապատասխանություն է տիրում արևմտյան երկրների բարձրագույն կրթության հետ: Սակայն ինտեգրման գործընթացը շարունակական բնույթ է կրում, և ներկայումս արդեն նկատելի են հատկապես բովանդակային զարգացման առանձնահատկություններ, որոնք համահունչ են բարձրագույն կրթության զարգացման միջազգային առանձնահատկություններին: Փորձենք առանձնացնել բարձրագույն կրթության զարգացման այն խնդիրները, միտումները, որոնք ընդգծված են նաև ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վերը նշված հռչակագրում:

Եվ այսպես, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի գործառույթներից և բարձրագույն կրթության միջազգային զարգացման խնդիրներից մեկը կրթության ոլորտում միջպետական համագործակցության խորացումն է: Հայաստանում իրականացվում է նույն քաղաքականությունը: Անկախության շրջանում Հայաստանի Հանրապետությունը՝ իբրև առանձին միավոր, կրթության ոլորտում համագործակցության վերաբերյալ միջպետական համաձայնագրեր կնքեց և՛ արևմտյան, և՛ արևելյան երկրների հետ:

Այժմ արդեն ակնհայտ է, որ միջպետական համաձայնագրերը դրականորեն են ազդում բարձրագույն կրթության որակի վրա: Հարյուրավոր երիտասարդ կադրեր պատրաստվել ու վերապատրաստվել են արտերկրում, իսկ Հայաստանի բուհերն էլ իրենց հերթին ընդունում և կադրեր են պատրաստում արտերկրի համար: Հայաստանում միջպետական համաձայնագրերով բացվել են

մի շարք համալսարաններ կամ մասնաճյուղեր, որոնք դրական ազդեցություն ունեն կրթության որակի վրա՝ բերելով նոր շունչ, նոր մտածողություն, նոր տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ:

Հաջորդ առանձնահատկությունը, որն ընդգծվել է միջազգային հարթակում, բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգչայնացումն է (լրատվության փոխանակման մատչելիությունը): Ինչպես նշում է ՅՈՒ. Սորոկոպուդը, համակարգիչներն օգտագործվում են ոչ միայն հաշվողական և գրաֆիկական աշխատանքների համար, այլև իբրև լրատվական համակարգերում ընդգրկման, մանկավարժական վերահսկողության, իբրև լրատվության փոխանցման և ինտերակտիվ համագործակցության կազմակերպման միջոց [5, էջ 7]: Համացանցի առկայությունը, տեղեկատվության ակտիվ փոխանցումները թույլ են տալիս զարգացում ապահովել ոչ միայն տեղական մակարդակում, այլև դուրս գալ միջազգային ասպարեզ՝ ընդգրկելով անհամեմատ ավելի մեծ լսարան:

Հայաստանի Հանրապետությունը տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտը հռչակել է տնտեսության զարգացման գերակա ճյուղ, և տարեցտարի ավելի է մեծացնում տնտեսությունում այդ ոլորտի տեսակարար կշիռը: Բարձրագույն կրթությունը ստացողների մեջ գնալով ավելանում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների մասնագետների թիվը, որին նպաստում է նաև բարձր վճարվող աշխատատեղերի առկայությունը: Սակայն եթե մենք կարող ենք Հայաստանում SS ոլորտի հաջողություններ արձանագրել, ապա ուսուցման ընդհանուր համակարգչայնացումը երկրում դեռևս բավարար չէ, թեև այս ուղղությամբ ձեռնարկվում են ակտիվ քայլեր:

Հաջորդ առանձնահատկությունը գիտաուսումնաարտադրական համալիրների ստեղծումն է՝ իբրև գիտության, կրթության ու արտադրության ինտեգրման յուրահատուկ ձև: Նմանատիպ համալիրների կենտրոնական օղակը կրթությունն է, մասնավորապես բարձրագույն կրթությունը: Գիտական մասն ապահովում է գիտական աճի համար անհրաժեշտ պայմանները, իսկ արտադրական մասը ներառում է փորձնական արտադրություն, ներդրումային ֆիրմաներ, կոնստրուկտորային բյուրոներ և այլն: Ի դեպ, դեռևս Խորհրդային Հայաստանում գործում էին գիտաուսումնաարտադրական միավորումներ՝ ի դեմս քիմիական արդյունաբերության հսկաների, որոնք նմանատիպ համագործակցության հաջողված օրինակ էին:

Ներկայումս Հայաստանում գիտաուսումնաարտադրական համալիրների ստեղծումը մեծ մասամբ կապվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զար-

գազման հետ: Վերջին տարիներին տեղեկատվական տեխնոլոգիաների միջազգային խոշոր ընկերությունները, որոնք գործունեություն են ծավալել նաև Հայաստանում, հաջողությամբ կիրառում են գիտություն-կրթություն-արտադրություն, արդյունավետ մոդելը: Մասնավորապես «Մայքրոսոֆթ» և «Սինոփսիս» ընկերությունները համաձայնության են եկել Հայաստանի առաջատար բուհերի հետ և ակտիվորեն մասնակցում են տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտում մասնագիտացող ուսանողների կրթության գործընթացին, կազմակերպում են նրանց ուսումնական պրակտիկան, հանդես են գալիս նորագույն դասընթացներով, իսկ լավագույն կադրերին աշխատանք են առաջարկում իրենց ընկերություններում: Նկատենք, որ այս համագործակցության արդյունքում գործընթացին մասնակցող բոլոր կողմերը բավարարված են, և աշխատանքն էլ ավելի որակյալ է կատարվում: Իրավամբ, SS ոլորտի զարգացման համար Հայաստանում կան անհրաժեշտ բոլոր պայմանները, իսկ գիտության, արտադրության ու կրթության միասնականացումը կարող է ապահովել բարձր արդյունք:

Բարձրագույն կրթության միջազգային առանձնահատկություններից է կրթության ժողովրդավարությունը, որն անմիջականորեն կապվում է տվյալ հասարակության ժողովրդավարացման աստիճանի հետ: Կրթության ժողովրդավարությունն առաջին հերթին բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստանալու հնարավորության առկայությունն է երկրի բոլոր քաղաքացիների համար, «կրթություն՝ բոլորի համար» սկզբունքի կիրառումը՝ երկրների մեծ մասում, մասնագիտության և կրթության ձևի ընտրության հնարավորությունը:

Հայաստանի Հանրապետությունում ևս բարձրագույն կրթությունը զարգանում է ժողովրդավարացման ճանապարհով: Բարձրագույն կրթության համակարգում հրաժարվել են բուհի կառավարման վարչահրամայական մոդելից, ուսանողներին տրվել է ինքնավարություն, ապահովվում է նրանց մասնակցությունը բուհի կառավարման, վերահսկողության գործընթացին: Ժողովրդավարացման ճանապարհին կարևոր քայլ էր կրթության ազատականացումը, որի արդյունքում պետական բուհերին զուգահեռ հիմնվեցին նաև ոչ պետական բուհեր՝ հավասարազոր մրցակցային դաշտում գործելու հնարավորությամբ: Բարձրագույն կրթության ժողովրդավարացման կարևորագույն բաղադրիչներից մեկի՝ կրթության հասանելիության ապահովման ձևերից մեկը ուսանողական վարկերի տրամադրումն է ցածր տոկոսներով, երբեմն էլ՝ անտոկոս: Հայաստանում ևս ստեղծվել են համապատասխան վարկեր, որոնք պայմանների

մեղմացման արդյունքում աստիճանաբար ավելի հասանելի են դառնում հասարակության բոլոր խավերի համար:

Կրթության ժողովրդայնացմանը սերտորեն առնչվում է վերջին տարիներին ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում որդեգրված «կրթություն ամբողջ կյանքի ընթացքում» կամ «ցկյանս կրթություն» կարգախոսը: Լինելով միջազգային կարգախոս՝ այն հատկապես արդիական է Հայաստանի իրականության մեջ: Քաղաքական ուղղվածության և տնտեսավարման կտրուկ փոփոխությունը երկրում ստեղծեցին այնպիսի իրավիճակ, երբ մի շարք մասնագիտություններ աշխատաշուկայում կորցրին իրենց արդիականությունը, և դրա փոխարեն առաջացավ այլ մասնագիտությունների պահանջարկ: Անհրաժեշտություն զգացվեց վերապատրաստման կամ վերաորակավորման միջոցով արագորեն տիրապետելու նոր մասնագիտության, հետևաբար կարևորվեց բարձրագույն կրթության համակարգում ևս փոփոխություններ կատարելու խնդիրը:

Եվս մեկ կարևոր առանձնահատկություն է բարձրագույն կրթության հումանիտարացումը, որը նախևառաջ բարձրագույն կրթության մեջ մարդու ու մարդկայինի առաջնահերթության, կրթության մեջ հումանիտար բաղադրիչի շեշտադրումն է: Ընդ որում, դա վերաբերում է բոլոր՝ հումանիտար, ճշգրիտ և բնագիտական մասնագիտություններին: Բարձրագույն կրթության ոլորտում այս միտումը նկատվում է, սակայն որոշ երկրներում, այդ թվում՝ Հայաստանում, այն թույլ է արտահայտվում:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության համակարգը վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում կրել է լուրջ փոփոխություններ և դրսևորում է զարգացման այնպիսի առանձնահատկություններ, որոնք համահունչ են միջազգային զարգացումներին և հանգեցնում են միջազգային, հատկապես եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգին ինտեգրմանը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Գյուլբուդաղյան Վ., Բարձրագույն կրթության զարգացման միտումները Հայաստանում, «Կրթության հիմնախնդիրները 21-րդ դարում», միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, Երևան, 2017:

2. «Բարձրագույն մասնագիտական և հետբուհական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 2004:

3. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 1999:

4. Делор Ж., Международная комиссия по образованию для XXI века – <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114766>.

5. Ломакина Т., Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке – <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23130/>.

6. Сорокопуд Ю., Педагогика высшей школы, Ростов-на-Дону, 2011.

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Гюлбудагян Вагаршак
ЕГУ, Армения

Аннотация

Высшее профессиональное образование, проходя уникальный путь своего развития, имеет многовековую историю. Однако за последнее столетие его роль в жизни наций и государств резко возросла. Придавая стратегическое значение образованию, государства постепенно уделяют больше внимания его развитию.

К международным проявлениям высшего образования приблизилось также высшее образование Республики Армения. Здесь также уделяют особое внимание высшему образованию, следя за его качественным и количественным непрерывным ростом.

Значение роли образования на международной арене стало более заметным, когда в ноябре 1945 года начало действовать специализированное учреждение ООН – ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры). Особенно важную роль сыграла декларация, направленная на изменение и развитие высшего образования XXI века, принятая в 1998 году ЮНЕСКО.

Всемирная декларация ЮНЕСКО выделяет ряд вопросов или задач, касающихся развития высшего образования, которые существуют и в Армении. К ним относится углубление межгосударственного сотрудничества в сфере образования, что характерно также для высшего образования Армении. После получения независимости Армения подписала многочисленные межгосударственные соглашения и посредством реформ приблизилась к международным стандартам.

Следующей особенностью является компьютеризация высшего образования. Общая компьютеризация обучения в Армении все еще находится на неудовлетворительном уровне, однако в этом направлении предпринимаются серьезные и активные шаги.

На международной арене очевидно создание научно-производственных комплексов как своеобразной формы интеграции науки, образования и производства. К успешной попытке создания подобных комплексов в Армении относится сотрудничество сферы ИТ с ведущими университетами страны в последние годы.

Одной из международных особенностей высшего образования является демократия образования и доступность получения образования для всех граждан страны. В Армении высшее образование развивается также по пути демократизации. С этой целью в Армении был предпринят ряд мер, а также приняты соответствующие законы. Народность образования тесно связана с лозунгом «образование на протяжении всей жизни». Будучи международным лозунгом, он актуален и для высшего образования Армении.

Последней заметной особенностью является гуманитаризация высшего образования, реализация которой очевидна при рассмотрении сферы образования. Однако в некоторых странах, включая Армению, она выражена наиболее слабо.

Таким образом, можно прийти к выводу, что высшее образование Республики Армения в течение последних трех десятилетий, подвергаясь серьезным изменениям, проявляет такие особенности и тенденции своего развития, которые соответствуют международному развитию и приводят к интеграции в международное высшее образование.

Список использованной литературы

1. Гюлбудагян В., Тенденции развития высшего образования в Армении, Сборник материалов международной конференции «Проблемы образования в XXI веке», Ереван, 2017.

2. Закон РА «О высшем профессиональном и послевузовском образовании», Ереван, 2004.
3. Закон РА «Об образовании», Ереван, 1999.
4. Делор Ж., Международная комиссия по образованию для XXI века – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114766>.
5. Ломакина Т., Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке – <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23130/>.
6. Сорокопуд Ю., Педагогика высшей школы, Ростов-на-Дону, 2011.

MANIFESTATIONS OF INTERNATIONAL PECULIARITIES OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN ARMENIA

Gyulbudaghyan Vagharshak

YSU, Armenia

Summary

History of Tertiary Level Education spans many centuries and has its own way of development. However, its role in the lives of nations and countries has drastically increased during the last century. Taking into consideration strategic importance of education, countries have gradually paid more attention to its development.

Higher education of the Republic of Armenia is in line with the manifestations of international higher education. Thus, higher education and continual growth of its quality and quantity are of great significance in Armenia.

In the international arena the role of education has been more emphasized since November 1945, when UN specialized agency - UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) started its activity. The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, adopted by UNESCO's World Conference on Higher Education on 9 October 1998 with the aim of setting global standards on the ideals and accessibility of higher education, became the forerunner for new changes and development of higher education.

A number of issues peculiar to the development of higher education are focused on in the World Declaration adopted by UNESCO and their manifestations are also existent in Armenia. One of these issues deals with strengthening of interstate cooperation in the sphere of education, and it is peculiar to the higher education of Armenia, too. After gaining independence, Armenia signed numerous interstate agreements and came closer to the international standards through reforms.

Computerization of higher education is another peculiarity. Though the level of computerization of the higher education is not sufficient in Armenia yet, serious and active steps are made towards it.

In the international arena the establishment of scientific and work-study institutions has become a unique form of integrity of science, education and work. In Armenia the evidence of a successful attempt to establish such institutions is cooperation of IT sphere with the leading universities of the country over the past few years.

Democratization of education, i.e. existence of opportunity for every citizen of the country to receive education, is also one of peculiarities of international higher education. In Armenia higher education also tends to democratization. With this aim a number of measures have been undertaken and certain laws have been adopted. The slogan «Lifelong learning» is closely connected with democratization of education. This international slogan is also relevant to higher education of Armenia.

The last significant peculiarity is humanitarization of higher education, implementation of which is evident worldwide; still, in some countries including Armenia it is expressed faintly.

Thus it can be concluded that over the last three decades higher education of the Republic of Armenia has undergone drastic changes. It demonstrates peculiarities and trends of development which are in line with the international developments and they lead to integration with the international higher education.

Reference:

1. Gyulbudagyan V., Development Trends of Higher Education in Armenia, Proceedings of the International Conference " Issues of Education in the XXI Century, Yerevan, 2017.
2. RA Law On higher professional and postgraduate education, Yerevan 2004.
3. RA Law "On education", Yerevan, 1999.
4. J. Delors, International Commission on education for the twenty-first century <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114766>
5. Lomakina T., Priority directions of professional education development in the XXI century. <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23130/>
6. Sorokopud Yu., Higher school Pedagogy, Rostov-on-don, 2011.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 02.04.2020

Принято к публикации: 28.04.2020

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 02.04.2020

Was accepted for publication: 28.04.2020

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Greta Hakobyan

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵԲԿՏ-ԻՆ ԻՆՏԵԳՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Խաչատրյան Ռոբերտ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Մովսիսյան Տաթև

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածություն: Վերջին քսանամյակում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում տեղի ունեցող շարունակական բարեփոխումները հիմնականում պայմանավորված են ոլորտի միջազգայնացմամբ, մասնավորապես՝ Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցությամբ և Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին (ԵԲԿՏ) ՀՀ ինտեգրման հանձնառությամբ: ԵԲԿՏ ստեղծումը նպաստեց ազգային (պետական) մակարդակում Բոլոնիայի գործընթացի

պահանջներին համահունչ կրթական քաղաքականությունների, ռազմավարությունների մշակմանն ու հետևողական իրականացմանը, օրենսդրական դաշտում մեծածավալ փոփոխությունների իրականացմանը՝ այսպիսով նպատակ ունենալով խթանել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի աստիճանական զարգացումն ու հետագա կատարելագործումը: Հարկ է նշել, որ իրականացվող կրթական բարեփոխումներն ուղղված էին բարձրագույն կրթության կառավարման և բովանդակության մշակման նոր մոտեցումների որդեգրմանն ու դրանց արդյունավետ կիրառմանը, բարձրագույն կրթության որակի և ուսանողակենտրոն կրթական միջավայրի ձևավորմանն ու շարունակական բարելավմանը:

Կրթական բարեփոխումների այս համատեքստում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում դեռևս առկա են առանցքային հիմնախնդիրներ, որոնք խոչընդոտում են համակարգի գործունեության շարունակական բարելավումը, կայուն զարգացումը և ԵԲԿՏ-ին ՀՀ լիակատար ինտեգրումը: Մասնավորապես ներկայումս արդիական են կրթական գործընթացների հաշվետվողականության ու թափանցիկության բարձրացման, որակավորումների փոխձանաչման, ակադեմիական շարժունության ընդլայնման, որակի ապահովման գործընթացների կատարելագործման, բուհերի գործունեության ցուցանիշների չափելիության ապահովման և այլ հիմնախնդիրներ, որոնք պայմանավորված են ինչպես գլոբալացման մարտահրավերներով և աշխատաշուկայի հարափոփոխ պահանջներով, այնպես էլ ԵԲԿՏ գործիքակազմի (Որակավորումների ազգային շրջանակ (ՈԱՇ), դիպլոմի հավելված, Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգ (ԿՓԵՀ), Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղենիշներ (ՈԱԵՉՈՒ)) ոչ լիարժեք կիրառմամբ: Այսպիսով, ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման (այսուհետ՝ ՈԱ) կատարելագործման արդի հիմնախնդիրները շարունակում են տարբեր հետազոտողների ուսումնասիրության առարկան հանդիսանալ, քանի որ ՈԱ համակարգին ներկայացվող պահանջները բազմաբովանդակ և հարափոփոխ են՝ պայմանավորված ազգային և միջազգային կրթական դաշտերում տեղի ունեցող դինամիկ զարգացումներով: Հաշվի առնելով վերոնշյալ կրթական խնդիրների հաղթահարման հարցում բուհերի հավատարմագրման առանցքային նշանակությունը՝ սույն հոդվածում նաև ներկայացվում են ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացների 2-րդ շրջափուլի փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրության արդյունքները:

Բանալի բառեր - որակի ապահովում, ԵԲԿՏ գործիքակազմ, ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում, հավատարմագրման գործընթացի հիմնախնդիրներ:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը ՀՀ-ում ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացների կատարելագործման անհրաժեշտությունն է, ինչպես նաև բուհերի որակի ներքին ապահովման համակարգերի բա-րելավման հանձնառությունը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատա-րակությունների կարճ վերլուծություն: Սույն հետազոտության համար տեսա-մեթոդաբանական հիմք են ծառայել բարձրագույն կրթության որակի ապահով-մանն առնչվող մասնագիտական գրականությունը, Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում ընդունված ու կիրառվող պաշտոնական փաստաթղթերը, մի-ջազգային կառույցների ուսումնասիրությունները: Տեղեկատվական հիմք են հանդիսացել ՀՀ քսան բուհերի ինքնավերլուծությունները և ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման փորձագիտական զեկույցները:

Ըստ մասնագիտական գրականության վերլուծության արդյունքների՝ ներ-կայումս բարձրագույն կրթության համակարգերի համադրելիության, հատկա-պես ՈԱ համակարգերի կատարելագործման և դրանց մրցունակության ապա-հովման նպատակով կարևորվում են միջազգային չափանիշներին համապա-տասխան ՈԱ գործընթացների կազմակերպումն ու իրականացումը՝ հաշվի առնելով ազգային (պետական) կրթական համակարգերի առանձնահատկու-թյունները: 2005 թվականից ի վեր ստանձնելով Բոլոնիայի գործընթացի պա-հանջները կատարելու պարտավորությունները և հետամուտ լինելով կրթու-թյան ոլորտում տեղի ունեցող բարեփոխումների ընթացքին՝ ՀՀ կառավարու-թյունը նույնպես շարունակում է մեծածավալ քայլեր ձեռնարկել այդ ուղղու-թյամբ: Ուշագրավ է, որ սույն հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրված մի շարք փաստաթղթերի վերլուծությունները վկայում են ՀՀ և ԵԲԿՏ անդամ մյուս երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերում առկա համանման խնդիրների մասին [1], [2], [5], [7], ինչից կարելի է ենթադրել, որ վեր հանված խնդիրները մեծ մասամբ պայմանավորված են ՀՀ-ում ԵԲԿՏ գործիքակազմի ոչ լիարժեք կիրառմամբ:

Մասնագիտական գրականությունում գոյություն ունեն «հավատարմա-գրում» հասկացության տարբեր ձևակերպումներ, որոնց հիմքում բուհի շարու-նակական բարելավման սկզբունքն է [4], [5]: Սա նշանակում է, որ Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում հավատարմագրման գործընթացները նպատա-կառուղված են բուհերի կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը, մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի բարելավմանը, կրթության

որակի մշակույթի ձևավորմանը, ամրապնդմանը, զարգացմանն ու տարածմանը, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության համակարգում բուհերի գործունեության թափանցիկության, հաշվետվողականության և մրցունակության ապահովմանը:

Հոդվածի նպատակը: Հոդվածի նպատակն է վեր հանել և դասակարգել ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման հիմնախնդիրները՝ դրանք դիտարկելով ԵԲԿՏ գործիքների գործնական կիրառման տեսանկյունից:

Հետազոտության նորույթը: Նորովի լուսաբանվել են ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգային հիմնախնդիրները, և հիմնավորվել է ՀՀ բուհերի ՈԱ համակարգերի կատարելագործման անհրաժեշտությունը:

Հաշվի առնելով ԵԲԿՏ-ում տեղի ունեցող շարունակական բարեփոխումները, մասնավորապես՝ բուհերի գործունեության ցուցանիշների արդյունավետության չափման և հաշվետվողականության ապահովման, որակավորումների փոխանցման, ակադեմիական շարժունության ընդլայնման, կրթական գործընթացների թափանցիկության բարձրացման, ինչպես նաև ՈԱ գործընթացների կատարելագործման հիմնախնդիրների լուծման կարևորությունը՝ ՀՀ բուհերում ԵԲԿՏ գործիքակազմի կիրառման արդյունավետությունը գնահատելու և փաստացի իրավիճակը պարզելու նպատակով իրականացվել են ուսումնասիրություններ 11 ուղղություններով: Սույն հետազոտության համար ուղենիշ են հանդիսացել ՈԱՇ-ում, ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցում (2015 թ.), կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի կողմից մշակված կրեդիտային համակարգով ուսուցման գործընթացի կազմակերպման օրինակելի կարգում (2007 թ.) (այսուհետ՝ Օրինակելի կարգ) և ՈԱԵԶՈԻ-ում (2015 թ.) ներկայացված հիմնական պահանջները: Սույն ուսումնասիրության շրջանակում նաև դիտարկվել է, թե բուհերը և փորձագիտական խմբերը որքանով են ուղղորդվել վերոնշյալ ուղեցույցներով հավատարմագրման գործընթացներում:

Մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի (ՄԿԾ) վերանայում: ՄԿԾ-ների մշակման, մշտադիտարկման, գնահատման և վերանայման նպատակով բուհերում առկա են համապատասխան հայեցակարգային փաստաթղթեր (կարգեր, որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների կիրառման վերաբերյալ մեթոդական ուղեցույցներ, ՄԿԾ-ների մշակման այլ մեթոդական ուղեցույցներ): ՄԿԾ-ների արդյունավետության չափման համար հիմք են հանդիսանում աշխատաշուկայի վերլուծությունները, բուհերի շահակիցների շրջանում անցկացված հարցումները, հանդիպում-քննարկումները, ֆոկլուս խմբերը,

ուսանողների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների վերաբերյալ գործատուների արձագանքներն ու հետադարձ կապը, փորձագետների կողմից ներկայացված խորհրդատվությունները: ՄԿԾ-ների վերանայման արդյունքում բուհերի կողմից իրականացվել են որոշ բարելավումներ (օր.՝ ուսումնական պլանների, կրթական (ուսումնառության) վերջնարդյունքների, դասավանդման, ուսումնառության, գնահատման մեթոդների ընտրության մոտեցումների վերանայումներ և այլն), սակայն, ըստ փորձագետների, ՀՀ բուհերում նշված հայեցակարգային փաստաթղթերը դեռևս լիարժեք չեն կիրառվում ինստիտուցիոնալ մակարդակում: Մասնավորապես, ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացներում ներգրավված փորձագետների դատողությունները և բուհերին տրամադրված խորհրդատվությունները փաստում են, որ ՄԿԾ-ների վերանայման ընթացքում լիովին չեն կիրառվում հիմնականում աշխատաշուկայի և շահակիցների թիրախային կարիքների վերլուծությունները: Բացի այդ, տարբեր գործընթացներում ցածր է արտաքին շահակիցների ներգրավվածությունը, իսկ ներքին շահակիցների հետ համագործակցությունը հիմնականում սահմանափակվում է ոչ պարբերական հարցումներով և հանդիպումներով: Փորձագիտական խմբերի դիտողություններից է նաև տարբեր գործընթացներում ՊԻԳԲ (պլանավորում-իրականացում-գնահատում-բարելավում) որակի կառավարման սկզբունքի ոչ լիովին կիրառումը: Բազմաթիվ գործընթացներ դեռևս անցում չեն կատարել գնահատման և բարելավման փուլերին: Նշված խնդիրն ակնառու է հատկապես վերահավատարմագրված բուհերի դեպքում, քանի որ փորձագետների կողմից կրկին մատնանշվել են այնպիսի խնդիրներ (օր.՝ դասավանդման, ուսումնառության, գնահատման մեթոդների և կրթական վերջնարդյունքների անհամապատասխանություն, ՈԱ գործընթացների ոչ լիարժեք իրականացում), որոնց լուծման ուղղությամբ բուհերը պետք է քայլեր ձեռնարկած լինեին նախքան հավատարմագրման 2-րդ փուլի մեկնարկը: Հարկ է նաև նշել, որ ՀՀ բուհերը ջանքեր են գործադրում իրենց ՄԿԾ-ները ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային բուհերի նմանատիպ այլ ճանաչված կրթական ծրագրերին բովանդակային առումով համահունչ դարձնելու ուղղությամբ, այդուհանդերձ, փորձագետների դիտարկմամբ ՀՀ բուհերի ՄԿԾ-ների բովանդակային փոփոխությունները հիմնականում չեն կատարվել բենչմարքինգի (համեմատական վերլուծության) արդյունքների հիման վրա: Ուշագրավ է, որ բենչմարքինգի իրականացման փորձի պակասն առկա է ՀՀ գրեթե բոլոր բուհերում, ինչը վկայում է այն մասին, որ ՀՀ բուհերը դեռևս չունեն բենչմարքինգի իրականացման համար մշակված հստակ քաղաքականություններ,

ինչն էլ խոչընդոտում է գործընթացի արդյունավետ, համակարգային կազմակերպումն ու իրականացումը:

Կրթական վերջնարդյունքներ: Կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպման համար հիմք են ծառայում ՀՀ պետական կրթական չափորոշիչները, ՀՀ ՈԱՇ-ը, մասնագիտական ոլորտային կազմակերպությունների կողմից սահմանված չափանիշները և պահանջները, տարբեր մեթոդական ուղեցույցները, բուհերի շահակիցների շրջանում իրականացված վերլուծությունները, կրթության կազմակերպիչների և կառավարիչների փորձառությունը: Վերջիններիս հիման վրա ՄԿԾ-ները վերանայվել են և վերակազմվել վերջնարդյունքահենք մոտեցմամբ՝ ձևակերպված գիտելիք-կարողություն-հմտություն բաղադրիչներով: Փոփոխություններ են կատարվել նաև ուսումնական պլաններում (օր.՝ կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերումն ապահովելու նպատակով կրեդիտների ավելացում կամ պակասեցում): Այդուհանդերձ, փորձագետների գնահատմամբ կրթական վերջնարդյունքները հիմնականում չափելի և հստակ ձևակերպված չեն, իսկ դրանց մշակման գործընթացներում խիստ ցածր է գործատուների մասնակցությունը: Սույն ուսումնասիրության արդյունքների համաձայն՝ ՀՀ բուհերը չունեն նաև ՄԿԾ-ների և ՈԱՇ կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանեցման գործիքներ:

Պասալանդման (ուսուցման) և ուսումնառության մեթոդներ: ՀՀ բուհերի ՄԿԾ-ներում ներկայացվում են դասավանդման և ուսումնառության տարբեր մեթոդներ: Տեսական գիտելիքների ձեռքբերման նպատակով կիրառվող հիմնական մեթոդներն են ինտերակտիվ դասախոսությունները, հրավիրյալ դասախոսների դասախոսությունները, գործընկերային դասավանդումները, սեմինար-քննարկումները, ներկայացումները, բանավեճերը, իսկ գործնական մասնագիտական գիտելիքների ձեռքբերման նպատակով կիրառվող մեթոդների դեպքում՝ լսարանային առաջադրանքները, անհատական, թիմային/խմբային և լաբորատոր աշխատանքները, մտային քարտեզագրումը, ուսանողների կողմից դեկլավարվող քննարկումները, դեպքերի ուսումնասիրությունները, նախագծերի մշակումը, պրակտիկումները, պրակտիկաները, կուրսային, դիպլոմային աշխատանքների, մագիստրոսական թեզերի պատրաստումը և պաշտպանությունը: Թվարկված մեթոդների ընտրությունը պայմանավորված է ՄԿԾ-ների առանձնահատկություններով և կրթական վերջնարդյունքներով, մատուցվող նյութի բովանդակությամբ ու ծավալով, ուսանողների ընդունակություններով և նախնական գիտելիքների մակարդակով: Նշված մեթոդների արդյունավետության չափման հիմք են քննությունների ընթացքում ուսանողների առաջադի-

մության վերլուծության արդյունքները, բուհերի ՈԱ կառույցների կողմից իրականացվող հարցումների վերլուծության և դասընթացների մշտադիտարկման արդյունքները: Թեպետ ՀՀ բուհերում առկա են ուսանողակենտրոն ուսուցումը խթանող մեթոդներ, ըստ փորձագիտական խմբերի գնահատման՝ ընտրված մեթոդները և կրթական վերջնարդյունքները ոչ միշտ են փոխկապակցված, ինչը խոչընդոտում է ՄԿԾ-ներով նախանշված կրթական վերջնարդյունքների լիարժեք ձեռքբերումը:

Գնահատման համակարգ: Ուսանողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ստուգման ու գնահատման նպատակով ՀՀ բուհերում առկա են համապատասխան փաստաթղթեր (կարգեր, ձեռնարկներ, ուղեցույցներ): Գնահատման ձևերը, չափանիշները և մեթոդները ներկայացվում են նաև ՄԿԾ-ներում, մոդուլների, դասընթացների առարկայական նկարագրերում և մասնագրերում: Բուհերում հիմնականում գործում են ընթացիկ, միջանկյալ և ավարտական գնահատման ձևերը: Որպես գնահատման մեթոդներ են կիրառվում թեստերը (փակ և բաց հարցերով), էսսեների պատրաստումը՝ ըստ տրամադրված թեմաների, գնահատման ռուբրիկները, գործընկերային գնահատումները, ինքնագնահատումները, հետազոտական նախագծերի իրականացումը, կուրսային և դիպլոմային աշխատանքները, մագիստրոսական թեզերը, ամփոփիչ ատեստավորումը: Գնահատման համակարգի արդյունավետությունը բացահայտելու նպատակով անցկացվում են հարցումներ ուսանողների և դասախոսների շրջանում, իրականացվում են ուսանողների առաջընթացի ուսումնասիրություններ, կազմակերպվում են հանդիպումներ ներքին շահակիցների հետ: Թեև ՀՀ բուհերի գնահատման համակարգերում կատարվել են որոշ դրական փոփոխություններ գնահատման մեթոդների բազմազանեցման, բազմաբաղադրիչ գնահատման գործառնման, գնահատման մեթոդների ու կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանեցման ուղղությամբ, ՀՀ բուհերում գնահատման համակարգի գործառնման արդյունավետության ապահովումը շարունակում է մնալ առաջնային խնդիրներից մեկը: Սա հիմնականում պայմանավորված է նրանով, որ գնահատման մեթոդները կրթական վերջնարդյունքների հետ դեռևս լիովին փոխկապակցված չեն, ինչն էլ թույլ չի տալիս արդյունավետորեն գնահատել կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերումը: Բացի այդ, փորձագետների պնդմամբ ուսանողների գնահատումը հիմնված է առավելապես գիտելիքների ձեռքբերման, քան կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ու զարգացման վրա: Այսինքն՝ ՀՀ բուհերում գնահատումը դեռևս լիարժեք ուսանողակենտրոն բնույթ չունի, քանի որ հետադարձ կապն ուղղված

է ավելի շատ գնահատականների նշանակմանը, քան կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման խթանմանը: Մյուս կողմից, ՀՀ բուհերում լրջագույն խնդիր է ակադեմիական ազնվության պահպանմանն առնչվող հայեցակարգային փաստաթղթերի և մեխանիզմների բացակայությունը կամ դրանց առկայության պարագայում՝ այդ փաստաթղթերի ու մեխանիզմների անարդյունավետ կիրառումը: Փորձագետների գնահատմամբ բուհերում առկա չէ ակադեմիական ազնվության պահպանմանն ուղղված հստակ քաղաքականություն, իսկ գրագողության կանխարգելման մեխանիզմներն արդյունավետորեն չեն կիրառվում՝ այդպիսով վտանգելով գնահատման օբյեկտիվությունն ու գնահատման համակարգի ընդհանուր արդյունավետությունը: Այսպիսով, ՀՀ բուհերում մինչ օրս չի ձևավորվել ակադեմիական ազնվության պահպանման համընդհանուր ընկալում և համակարգային մոտեցում, ինչը բոլոր փորձագիտական խմբերի հիմնական դիտողություններից է: Հարկ է նաև նշել, որ ՀՀ բուհերում չի գործում հայալեզու աշխատանքների գրագողության ստուգման միասնական համակարգ:

Նախընթաց կրթության ճանաչում¹: ՀՀ բուհերը քայլեր են ձեռնարկում ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցի և կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի կողմից սահմանված օրինակելի կարգի դրույթներին համապատասխան արդյունավետ կրթական գործընթաց կազմակերպելու և իրականացնելու ուղղությամբ, սակայն փորձագետների դիտարկումներից կարելի է ենթադրել, որ բուհերը լիովին չեն կիրառում նշված փաստաթղթերը: Ուշագրավ է, որ ինքնավերլուծություններում և փորձագիտական գեկույցներում բացակայում են նախընթաց կրթության ճանաչման գործընթացների կազմակերպման, իրականացման և արդյունավետության վերաբերյալ ամբողջական տեղեկություն, ինչը հավանաբար պայմանավորված է նրանով, որ 2011 թվականից մինչ օրս ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշները չեն վերանայվել: Թեպետ ԵԲԿՏ-ին բուհերի ինտեգրվելու տեսանկյունից գործընկերային գնահատման նպատակով ընդգրկված միջազգային փորձագետների կողմից նշվել է, որ ՀՀ բուհերում առկա չէ նախընթաց կրթության ճանաչման քաղաքականություն, և որ բուհերն ընդհանուր առմամբ արդյունավետ չեն իրականացնում կրեդիտների ճանաչման գործընթացները, միջազգային փորձագետների դիտարկումներն արտացոլված չեն ամփոփ գնահատման մեջ: Այս համատեքստում հարկ է նշել,

¹ Նախընթաց կրթության ճանաչումը ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կամ ինֆորմալ կրթությամբ ձեռք բերված այն վերջնարդյունքների վավերացումն է, որոնք ձեռք են բերվել մինչև վավերացման պահանջը [4, էջ 75]:

որ առավել քան երբևէ կարևոր է ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների վերանայման անհրաժեշտությունը, քանի որ նախընթաց կրթության ճանաչման գործընթացների ոչ հետևողական իրականացումը և այդ գործընթացների վերաբերյալ պատշաճ տեղեկության չտրամադրումը հակասում են ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցի (Մաս 4, Մաս 5.2) և 2015 թ. ՈԱԵԶՈԻ (1.4 չափորոշիչ) պահանջներին:

Ակադեմիական շարժունություն: Ակադեմիական շարժունությունն ապահովելու նպատակով ՀՀ բուհերում առկա են կանոնակարգեր, պայմանագրեր, համաձայնագրեր, ինչպես նաև գործում են շարժունության տարբեր ծրագրեր: Թեպետ ՀՀ բուհերը համագործակցում են ամերիկյան, եվրոպական, ասիական և ԱՊՀ տարածաշրջանի երկրների բուհերի հետ, նշված փաստաթղթերը և ծրագրերը ոչ միշտ են նպաստում ակադեմիական շարժունությանը: Փորձագետների գնահատմամբ ակադեմիական շարժունությունը խոչընդոտող հիմնական գործոններ են օտար լեզվի իմացության ցածր մակարդակը, օտարալեզու ՄԿԾ-ների և դասընթացների բացակայությունը, կրեդիտային համակարգի ոչ արդյունավետ կիրառումը, ՄԿԾ-ներում ու ուսումնական պլաններում շարժունության պատուհանների² բացակայությունը: Ինքնավերլուծություններում և փորձագիտական զեկույցներում նաև բացակայում են ԵԲԿՏ-ում շարժունության ապահովման հիմնական գործիքներից մեկի՝ դիպլոմի հավելվածի կիրառման արդյունավետության վերաբերյալ տեղեկությունները: Մասնավորապես ներկայացված չեն, թե դիպլոմի հավելվածները որքանով են համադրելի ՀՀ և միջազգային այլ բուհերի կողմից թողարկվող դիպլոմի հավելվածների հետ: Հետևաբար հստակ չէ, թե որքանով են համադրելի շնորհվող որակավորումները, կամ որքանով են դրանք նպաստում ուսանողների շարժունությանը: Սույն հետազոտության շրջանակում ՀՀ բուհերի կողմից թողարկվող դիպլոմի հավելվածների ուսումնասիրության արդյունքները փաստում են, որ ՀՀ բուհերի մեծ մասը դեռևս չի կիրառում Փարիզի կոմյունիկետով (2018 թ.) հաստատված դիպլոմի հավելվածի վերանայված տարբերակը, ինչն էլ ուսանողների շարժունության և որակավորումների փոխձանաչման հիմնական խոչընդոտներից է: Ուստի, կարելի է ենթադրել, որ ՀՀ բուհերի կողմից տրամադրվող դիպլոմի հավելվածները պարբերաբար չեն մշտադիտարկվում և չեն գնահատվում դրանց արդյունավետ կիրառման համար պատասխանատու կառույցի՝ Ակադեմիա-

² Շարժունության պատուհանն ուսանողների միջազգային շարժունության համար նախատեսված ժամանակահատված է, որը ներառված է կրթական ծրագրի ուսումնական պլանում [3, էջ 73]:

կան փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի (ԱՓՇՏԱԿ) կողմից:

ԿՓԵՀ տեղեկատվական փաթեթի առկայություն: Բուհերում կրեդիտային համակարգի կիրառման, կրթական գործընթացների թափանցիկության և հաշվետվողականության ապահովման կարևորագույն նախապայմաններից է ԿՓԵՀ տեղեկատվական փաթեթը, ինչը թույլ է տալիս ամբողջական պատկերացում կազմել բուհի գործունեության վերաբերյալ: Ուշագրավ է, որ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ինքնավերլուծություններում և փորձագիտական զեկույցներում բոլորովին անդրադարձ չի կատարվում ԿՓԵՀ տեղեկատվական փաթեթին և դրա որակի ապահովմանը: Իսկ ՀՀ բուհերի կայքէջերի ուսումնասիրության արդյունքների համաձայն՝ դրանցից ոչ բոլորն ունեն կայքում տեղադրված փաթեթներ՝ չնայած նրան, որ դրա առկայությունը ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցի և Օրինակելի կարգի հիմնական պահանջներից է: Հարկ է նշել, որ ՀՀ բուհերում ԿՓԵՀ տեղեկատվական փաթեթների բացակայությունը և/կամ դրանց չիրապարակումը հետագայում խոչընդոտելու են ԿՓԵՀ որականիշի (ECTS Label) ձեռքբերմանը, քանի որ վերջինս շնորհվում է միայն այն բուհերին, որոնք պատշաճորեն պահպանում են ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցի բոլոր կանոնները:

Ուսանողների համակազմ: Ուսանողների համալրման նպատակով ՀՀ բուհերում կիրառվում են տարբեր մեխանիզմներ՝ հայտարարություններ, բուկլետներ, կայքէջեր, ուսանողի ուղեցույցներ, ֆեյսբուքյան էջեր, ռադիո, գովազդային վահանակներ, բաց դռների օրեր և այլ միջոցներ: Դիմորդների ընդունելությունը կանոնակարգվում է ՀՀ օրենսդրությամբ ու բուհերի ներքին իրավական ակտերով և իրականացվում է հանրապետական միասնական և/կամ բուհերում անցկացվող ներքին քննությունների, հարցազրույցների արդյունքներով, վճարովի և անվճար հիմունքներով: Սույն ուսումնասիրության արդյունքների համաձայն՝ ՀՀ-ում ուսանողների հեռացումները հիմնականում պայմանավորված են ուսանողների վատ առաջադիմությամբ, ուսման վարձավճարը չմուծելով, անհարգելի բացակայություններով, սեփական դիմումի ներկայացմամբ: Թեպետ բուհերում առկա են ուսանողների կարիքների վերհանման մեխանիզմներ (հարցումներ, ֆոկուս խմբեր, հանդիպում-քննարկումներ), փորձագետների գնահատմամբ դրանք լիովին չեն նպաստում հատկապես հեռակա ուսուցման համակարգում սովորողների, օտարերկրյա և հատուկ կարիք ունեցող ուսանողների թիրախային կարիքների վերհանմանը: Փորձագիտական զեկույցներում բուհերին տրամադրված խորհրդատվություններից կարելի է նաև եզրա-

կացնել, որ ՀՀ բուհերի մեծ մասը չի իրականացրել շրջանավարտների և գործատուների բավարարվածության, պրակտիկաների կազմակերպման արդյունավետության գնահատման, շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ վերլուծություններ, որոնք կհավաստեին բուհի ընդհանուր գործունեության արդյունավետությունը: Փորձագետների պնդմամբ ՀՀ բոլոր բուհերում խիստ ցածր է ուսանողների մասնակցությունը գիտահետազոտական աշխատանքներում և որոշումների կայացման գործընթացներում, ինչն էլ խոչընդոտում է ուսանողների վերլուծական և որոշումների կայացման կարողությունների զարգացումը:

Պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի գործունեություն: ՀՀ բուհերում առկա են ՊԴ կազմի ձևավորման, ընտրության քաղաքականություն և ընթացակարգեր: ՊԴ կազմ ընտրելիս հիմք են ընդունվում թեկնածուի որակավորումը, գիտական աստիճանը և կոչումը, մասնագիտական և մանկավարժական հմտությունները, ՄԿԾ-ների առանձնահատկությունները, աշխատանքային փորձը: ՊԴ կազմի մասնագիտական գիտելիքները և հմտությունները, ՊԴ կազմի ուսումնամեթոդական հմտությունները, դասախոսների գիտահետազոտական գործունեությունը, վերապատրաստումների մասնակցության ցուցանիշները, գիտական աշխատանքների ղեկավարման և հարակից այլ կարողությունները գնահատելու նպատակով ՀՀ բուհերում կիրառվում են հարցումներ, կազմակերպվում են դասալսումներ, իրականացվում են գործընկերային գնահատումներ ու ինքնագնահատումներ: Վերլուծությունների արդյունքների հիման վրա կազմակերպվում են ՊԴ կազմի մասնագիտական զարգացմանն ուղղված միջոցառումներ՝ վերապատրաստումներ, սեմինար-քննարկումներ, միջազգային ծրագրերին, գիտահետազոտական աշխատանքներին և գիտաժողովներին մասնակցության հնարավորություններ: Սակայն հստակ չէ, թե այդ միջոցառումների արդյունքներն ինչպես են ներդրվել ուսումնական գործընթացներում և որքանով են նպաստել ուսանողների առաջադիմությանը: Հարկ է նշել, որ ՊԴ կազմի մասնագիտական զարգացմանն ուղղված միջոցառումները ընդհանուր առմամբ պետք է ոչ միայն նպաստեն դասախոսների անհատական զարգացմանը, այլև խթանեն ուսանողների ակտիվ մասնակցությունը գիտահետազոտական և այլ աշխատանքներում:

Ուրակի ապահովում: ՈԱ գործընթացները կանոնակարգելու նպատակով ՀՀ բուհերում առկա են հայեցակարգային հիմնարար փաստաթղթեր՝ բուհի կանոնադրություն, ռազմավարական ծրագիր, ՈԱ քաղաքականություն, կարգեր, ՈԱ ձեռնարկներ, ՈԱ ստորաբաժանումների կանոնադրություններ: Սույն հե-

տագոտության արդյունքները փաստում են, որ առկա է որակի ներքին ապահովման (այսուհետ՝ ՈՆԱ) համակարգի վերանայման անհրաժեշտություն: ՈԱ գործընթացներում ցածր է արտաքին շահակիցների մասնակցության մակարդակը, իսկ ներքին շահակիցների դեպքում մասնակցությունը սահմանափակվում է հարցումների անցկացմամբ, հանդիպում-քննարկումներով, որոնց վերլուծության արդյունքները հաճախ չեն տրամադրվում շահակիցներին: Այսինքն՝ հետադարձ կապի մեխանիզմներն անարդյունավետ են և հետևաբար բարելավման կարիք ունեն: Ըստ փորձագետների գնահատումների՝ թույլ է ՈՆԱ կառույցների դերակատարությունը բուհերի այլ ստորաբաժանումների գործունեության գնահատման գործընթացներում: Ուստի, ՈԱ գործընթացները չեն նպաստում ՀՀ բուհերի ռազմավարական ծրագրերով սահմանված նպատակների լիակատար իրականացմանը: Փորձագետների գնահատմամբ ուշագրավ է նաև ՈԱ գործառույթների վերաբերյալ բուհերի աշխատակիցների տեղեկացվածության և փորձի պակասը, ինչը վկայում է այն մասին, որ կառույցների աշխատակիցների կատարողականի գնահատում և կարիքների թիրախային վերլուծություններ չեն իրականացվում ՀՀ բուհերում, հետևաբար հատուկ վերապատրաստումներ նույնպես չեն իրականացվում նշված խնդիրների վերացման նպատակով:

Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ինքնավերլուծություններ և փորձագիտական զեկույցներ: Մտահոգիչ են նաև ՀՀ բուհերի ինքնավերլուծությունների և արտաքին գնահատման զեկույցների պատրաստման գործընթացները: Նշվածը բացատրվում է նրանով, որ զեկույցները չեն պարունակում ամբողջական տեղեկատվություն բուհերի ընդհանուր գործունեության վերաբերյալ (քանակական և որակական ցուցանիշների վերլուծություններ), ինչը նվազեցնում է հավատարմագրման չափանիշների գնահատման օբյեկտիվությունը և, ընդհանուր առմամբ, հավատարմագրման գործընթացի արդյունավետությունը: Գրեթե բոլոր ինքնավերլուծություններում ներկայացված տեղեկությունը հիմնականում նկարագրական բնույթի է: Սույն հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ և՛ բուհերը, և՛ փորձագետները գնահատելիս ոչ միշտ են առաջնորդվել համակարգային և ինստիտուցիոնալ արժեք ներկայացնող փաստաթղթերով (ՈԱՇ, ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույց, Օրինակելի կարգ և ՈԱԵԶՈԻ) և հաշվի չեն առել ՈԱ ոլորտում տեղի ունեցող վերջին զարգացումները: Ուստի, հարկ է նշել, որ բուհերի գործունեության խորքային ուսումնասիրություններ չիրականացնելը և զեկույցներում բավարար տվյալներ չներկայացնելը վտանգում են ՀՀ բուհերի և ՀՀ-ում որակի արտաքին գնահատում իրակա-

նացնող միակ կառույցի՝ «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամի (ՈԱԱԿ) հեղինակությունը և ոլորտի հետագա զարգացումը:

Եզրակացություն: Ամփոփելով հետազոտության արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգում առկա վերոնշյալ խնդիրները խոչընդոտում են բուհերի գործունեության շարունակական բարելավումը, նվազեցնում շնորհված որակավորումների արժանահավատությունը և ԵԲԿՏ-ին ՀՀ ամբողջական ինտեգրումը: Ընդհանուր առմամբ քննարկված հիմնախնդիրները վկայում են կրթության ոլորտի սուբյեկտների միջև թույլ համագործակցության, միջազգային փորձի ոչ թիրախային ուսումնասիրության, կրթական գործընթացներին արտաքին շահակիցների սահմանափակ մասնակցության, ՈԱ գործընթացների հանդեպ ոչ լիակատար վստահություն չձևավորելու մասին՝ այսպիսով հակասելով Բոլոնիայի գործընթացի գաղափարախոսությանը: Հետևաբար, վեր հանված հիմնախնդիրների լուծումը պահանջում է առավել խորքային վերլուծությունների իրականացում՝ կրթության ոլորտի բոլոր սուբյեկտների ակտիվ մասնակցությամբ:

Սույն հետազոտության շրջանակում վեր հանված խնդիրների լուծման նպատակով ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի տարբեր սուբյեկտներին ներկայացվում են հետևյալ առաջարկությունները:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ

1. ՄԿԾ-ների պլանավորման, մշակման, գնահատման և բարելավման գործընթացներում հիմք ընդունել պետության առաջնահերթությունները, ոլորտի ռազմավարական նշանակություն ունեցող հիմնարար փաստաթղթերը, ոլորտային հիմնախնդիրների լուծումը խթանող ԵԲԿՏ համապատասխան կոմյունիկները, առանցքային շահակիցների կարիքներն ու ակնկալիքները, ինչպես նաև մեթոդական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերը՝ ԿՓԵՀ օգտագործողի ուղեցույցը, ՈԱԵԶՈԻ-ն, կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի կողմից հաստատված օրինակելի կարգը, Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերի շրջանակներում մշակված ՈԱՇ-ի և ՈՈՇ-ի վերաբերյալ մեթոդական ուղեցույցները,

2. ՊԴ և վարչական կազմերի համար կազմակերպել վերապատրաստումներ ԵԲԿՏ գործիքակազմի կիրառմանն առնչվող թեմաներով՝ ներկայացնելով նշված ուղեցույցների ու մեթոդական այլ փաստաթղթերի հիմնադրույթների կիրառելիության ձևերը,

3. ՄԿԾ-ների բարելավման գործընթացներում մեծացնել բուհերի առանցքային շահակիցների ներգրավվածության մակարդակը, մասնավորապես, ըստ

թողարկվող մասնագիտությունների, պարբերաբար կազմակերպել քննարկում-հանդիպումներ՝ բացահայտելու և վերլուծելու նրանց թիրախային կարիքները,

4. բենչմարքինգի իրականացման մեթոդաբանությունը կիրառել ՀՀ բուհերի առանցքային ոլորտներում և կրթության կազմակերպման բոլոր մակարդակներում,

5. պարբերաբար վերանայել դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդները, մշակել դրանց և կրթական վերջնարդյունքների լիարժեք համապատասխանեցման գործիքներ,

6. մշակել ակադեմիական ազնվության պահպանման ինստիտուցիոնալ քաղաքականություններ, դրանցից բխող ներքին կանոնակարգեր, ինչպես նաև գործառնել հայալեզու տեքստերի գրագողության ստուգման միասնական համակարգ,

7. ներքին և արտաքին շարժունություն ապահովելու նպատակով մշակել նախընթաց կրթության ճանաչման քաղաքականություն, ինչպես նաև քայլեր ձեռնարկել բուհերի միջև կրկնակի և համատեղ որակավորում շնորհող ՄԿԾ-ների ներդրման և իրագործման ուղղությամբ,

8. բուհերի կողմից թողարկվող դիպլոմի հավելվածները համապատասխանեցնել դիպլոմի հավելվածի՝ Փարիզի կոմյունիկետով (2018 թ.) հաստատված տարբերակին,

9. մշակել և հրապարակել ԿՓԵՀ տեղեկատվական փաթեթ, պարբերաբար գնահատել դրա որակը՝ հետագայում ԿՓԵՀ որականիշ ստանալու նպատակով,

10. վերանայել ՀՀ ՈԱՇ բարձրագույն կրթության երեք մակարդակներում ուսումնառելու համար ընդունելության պահանջները՝ հիմնվելով բացառապես ուսանողի մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների, գործնական հմտությունների, օտար լեզվի գերացանց իմացության, դիմորդների փորձառության ու նպատակայնության վրա,

11. իրականացնել շրջանավարտների զբաղվածության խորքային վերլուծություններ, վեր հանել ու դասակարգել ՄԿԾ-ների նպատակայնությունը և թիրախային խնդիրները,

12. ապահովել ուսանողների և դասախոսների ներգրավվածությունը գիտահետազոտական աշխատանքներում խրախուսման հստակ մեխանիզմների կիրառման միջոցով,

13. ապահովել ՈԱ կառույցների աշխատակիցների մասնագիտական զարգացման և կատարելագործման շարունականությունը,

14. վերլուծել և դուրս բերել բուհերի ՈԱ համակարգի հետագա զարգացման հիմնական խոչընդոտները, թերությունները և դրանց վերացման հետագա միջոցառումները ներառել ռազմավարական ծրագրերում:

**«Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն»
հիմնադրամ**

1. իրազեկվածության բարձրացման և որակի մշակույթի տարածման նպատակներով կազմակերպել և իրականացնել ՈԱԱԿ համակարգողների, ՈՆԱ կառույցների պատասխանատուների և փորձագետների վերապատրաստումներ՝ ԵԲԿՏ գործիքակազմի արդյունավետ կիրառմանն առնչվող թեմաներով,

2. հետևողական լինել ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ինքնավերլուծությունների ուսումնասիրության ու արտաքին գնահատման գեկույցների պատրաստման հարցերում՝ շեշտադրելով բովանդակային վերլուծությունը,

3. վերանայել ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման չափանիշները, ընթացակարգերը՝ դրանք համապատասխանեցնելով 2015 թ. ՈԱԵԶՈԻ պահանջներին և հիմք ընդունելով որակի ապահովման ոլորտում տեղի ունեցող վերջին զարգացումները,

4. մեկնարկել ծրագրային հավատարմագրման գործընթացի աշխատանքները՝ նախապես ուսումնասիրելով ԵԲԿՏ-ում Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիայի (ENQA) կողմից ճանաչված և Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական գրանցամատյանում (EQAR) գրանցված որակի ապահովման գործակալությունների լավագույն փորձը,

5. մշակել ՄԿԾ-ների արտաքին գնահատման մոդել՝ շեշտադրելով ԵԲԿՏ գործիքակազմի գործնական կիրառման անհրաժեշտությունը յուրաքանչյուր ՄԿԾ-ում,

6. ԱՓՇՏԱԿ-ից հավաքագրել տվյալներ դիպլոմի հավելվածի կիրառման արդյունավետության վերաբերյալ՝ հավատարմագրման գործընթացներում դրանք կիրառելու նպատակով,

7. հավատարմագրման գործընթացների թափանցիկության և գնահատումների արժանահավատության բարձրացման նպատակով ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գրանցամատյանում ավելացնել նաև բուհերի ինքնավերլուծությունները և բարելավման պլանների գնահատման արդյունքները,

8. վերանայել ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման վկայականի ձևաչափը՝ դրանում ներառելով արտաքին գնահատմանը ներկայացված երեք ՄԿԾ-ների անվանումները:

ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն (ՀՀ ԿԳՄՍ)

1. ՀՀ կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի ենթակայության ներքո ստեղծել ՈԱՇ-ի արդյունավետ կիրառման պատասխանատու կառույց, որը պարբերաբար զեկույցներ կներկայացնի բուհերում ՈԱՇ-ի կիրառման արդյունավետության մասին,

2. ՈԱԱԿ-ի, ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու կառույցի, ԱՓՇՏԱԿ-ի, բուհերի և ոլորտի հիմնական շահակիցների հետ քննարկման արդյունքում մշակել և հաստատել որակավորումների ոլորտային շրջանակները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, Արցախի պետական համալսարան, Բարձրագույն կրթություն. հիմնախնդիրներ և հեռանկարներ. Աշխատաժողովի նյութեր, Երևան, «Տնտեսագետ» հրատարակչություն, 2017:

2. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, ՀՀ բուհերի համակարգային խնդիրները. հավատարմագրում անցած ՄՈԻՀ-երի փորձագիտական զեկույցների համեմատական վերլուծություն, Երևան, 2018:

3. Council for Higher Education Accreditation. Accreditation Serving the Public Interest. Washington DC. 2015. p. 2.

4. European Commission. ECTS User's Guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015.

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

6. European Consortium for Accreditation. Accreditation in the Higher Education Area. 2005. p. 4.

7. Organisation for Economic Cooperation and Development. 2019. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris.

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ АККРЕДИТАЦИИ ВУЗОВ РА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В ЕПВО

Хачатрян Роберт

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Мовсисян Татев

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Аннотация

Ключевые слова: обеспечение качества, инструментарий ЕПВО, институциональная аккредитация, проблемы процесса аккредитации.

Данная исследовательская статья содержит оценку значимости аккредитации вуза в качестве индуктора, лежащего в основе механизмов обеспечения качества высшего обра-

зования. В статье представлен теоретический и практический анализ краеугольных вопросов, связанных с повышением продуктивности и качества образования. Затронуты проблемы институциональной аккредитации вузов РА с точки зрения практического применения инструментов ЕПВО (Национальная рамка квалификаций, Европейская система накопления и перевода кредитов, Приложение к диплому, Стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования). Указанные проблемы препятствуют оптимизации, устойчивому развитию и полной интеграции вузов РА в ЕПВО. Следовательно, их решение требует систематического, всестороннего и глубокого анализа при активном участии вузов и соответствующих регулирующих органов.

Список использованной литературы

1. Армянский государственный экономический университет, Арцахский государственный университет, Материалы семинара «Высшее образование. Проблемы и перспективы», Ереван, Изд-во «Тнтесает», 2017.
2. Национальный центр обеспечения качества профессионального образования, Системные проблемы вузов РА. Сравнительный анализ экспертных докладов профессиональных учебных заведений, прошедших аккредитацию, Ереван, 2018.
3. Совет по аккредитации высшего образования. Аккредитация, служащая общественным интересам, Вашингтон, 2015, с. 2.
4. Европейская комиссия. Руководство пользователя ECTS. Люксембург: Издательское бюро Европейского Союза, 2015.
5. Европейская комиссия, ЕАСЕА, Эвридика, Европейское пространство высшего образования в 2018 году: Отчет о реализации Болонского процесса. Люксембург: Издательское бюро Европейского Союза. 2018.
6. Европейский консорциум по аккредитации. Аккредитация в сфере высшего образования. 2005. с. 4.
7. Организация экономического сотрудничества и развития, «Взгляд на образование 2019. Показатели ОЭСР», Изд-во ОЭСР, Париж, 2019.

PROBLEMS OF THE INSTITUTIONAL ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE RA IN THE CONTEXT OF THEIR INTEGRATION INTO THE EHEA

Khachatryan Robert

Brusov State University, Armenia

Movsisyan Tatev

Brusov State University, Armenia

Summary

In this article accreditation of higher education institutions (HEIs) is considered as one of the most significant and applicable mechanisms for ensuring the quality of higher education. The article also analyzes issues related to the enhancement of quality assurance processes, both from theoretical and practical perspectives. Particularly, the problems of the institutional accreditation of HEIs of the RA are discussed in terms of the practical use of the EHEA tools. The problems presented in this article are viewed as obstacles that prevent the continuous improvement, sustainable development of the HEIs and the full integration of the RA into the EHEA.

Key words. Quality assurance, EHEA toolkit, institutional accreditation, problems of the accreditation process.

References:

1. Armenian state University of Economics, Artsakh state University, Higher education. Problems and prospects: Materials of the seminar, Yerevan, Tntesaget publishing house, 2017.
2. National center of ensuring professional education quality, Systemic problems of Armenian universities. Comparative analysis of expert reports of accredited professional educational institutions, Yerevan, 2018.
3. Council for Higher Education Accreditation. Accreditation Serving the Public Interest. Washington DC. 2015. p. 2.
4. European Commission. ECTS User's Guide. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015.
5. European Commission, EACEA, Eurydice, The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018.
6. European Consortium for Accreditation. Accreditation in the Higher Education Area. 2005. p. 4.
7. Organisation for Economic Cooperation and Development. 2019. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 05.05.2020

Принято к публикации: 07.05.2020

Рецензент: канд.пед. наук, ассистент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 05.05.2020

Was accepted for publication: 07.05.2020

Reviewer: Ph.D., Assistant Lusine Hayrapetyan

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹԸ ԴԱՍԱԽՈՍ-ՈՒՍԱՆՈՂ ՄԵՆԹՈՐԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Որակյալ կրթության ապահովման անհրաժեշտ նախադրյալներից մեկն էլ սովորողների ստեղծագործական ակտիվությունն է, նրանց կառուցողական քննադատությունը, կրթական միջավայրում մոտիվացումը, կրթական կարիքների գնահատումը և փոփոխվող, իրավիճակային պայմաններում հարմարումը: Մանկավարժական գործունեության ընթացքում ստանձնած սոցիալական դերերով պայմանավորված դասախոս-ուսանող հարաբերությունները բազմամակարդակ, բազմաբնույթ են: Դրանք ձևավորվում

են հաղորդակցական և ախտորոշման տարբեր մոդելների հիման վրա: Ժամանակակից պայմաններում դասախոս-ուսանող հարաբերությունների զարգացողական բնույթը նորովի մեկնարկման ակնկալիքով ինքնատիպ է մենթորային հարաբերությունների դիտարկմամբ: Այդ հարաբերությունների ձևավորման և հետագա պլանավորման ընթացքում կանորվում է մենթորի ախտորոշման գործառույթը:

***Բանալի բառեր** - Մենթոր, մենթի, մենթորային հարաբերություններ, մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ, կրթական միջավայր, կրթական պահանջմունքներ, մենթորային հարաբերությունների գնահատման մոդել, ախտորոշման մոդել:*

Հիմնախնդիրը: Բուհում գործող մենթորական ինստիտուտը հնարավորություն կտա նոր որակ, հաղորդակցման մշակույթ ձևավորելու դասախոս-ուսանող հարաբերությունների զարգացմանը, որը հնարավոր է և արդյունավետ, եթե մենթորը (դասախոս) մենթորության տարբեր փուլերում առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտում և կիրառվող գործիքակազմում տիրապետի ախտորոշման գործառույթին:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Մենթորային հարաբերությունների ձևավորման նախադրյալները դիտարկվում են անտիկ շրջանից: Մենթորության տիպանմուշի յուրօրինակ ձևաչափ է Սոկրատեսի փոխհարաբերությունները աշակերտների հետ: Պատմական տարբեր ժամանակներում տվյալ փուլի մարտահրավերները, արժեքային համակարգը, հասարակության, սոցիալական շերտերի պահանջները, հաղորդակցական մոդելներն իրենց կնիքն են թողնում մարդկանց սոցիալականացման ընթացքում կենսաբանական և սոցիալ-մշակութային ծրագրերի զարգացման, հետևաբար նաև մարդկային փոխհարաբերությունների վրա: Նշվածի արտացոլումը դրսևորվում է նաև սովորող-սովորեցնող միջանձնային փոխհարաբերություններում: Դասախոսները իրենց մանկավարժական գործունեության ընթացքում իրավիճակային կամ երկարաժամկետ ձևավորում են մենթորային հարաբերություններ ուսանողների հետ՝ փորձելով օգնել, աջակցել զգացմունքային և հոգեբանական, մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերել: Մենթորային այդ հարաբերությունները համակարգային բնույթ չեն կրում, և չենք կարող ասել, որ գործում է մենթոր-մենթի ինստիտուտը: Վերջին տարիներին ՌԴ տարբեր բուհերում ակտիվացել են ուսումնասիրությունները. Ե. Իգնատևան, Յ. Վ. Ռյաբկովան, Օ. Ն. Շիլովան, Մ. Գ. Երմո-

լանան, Տ. Վորոտինցևան և Ե. Նեդելինան փորձում են հիմնավորել մենթորական ինստիտուտի անհրաժեշտությունը, իրականում (ոչ ձևական բնույթ կրող) մենթորների գործունեության կարևորությունը:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններում մանկավարժական ախտորոշման գործառույթի անհրաժեշտությունը տեսական մակարդակում և պրակտիկայում:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվել է հետազոտության այն դրույթը, ըստ որի՝ մենթորական ինստիտուտը պետք է ձևավորել այն նվիրյալ մենթորների կամավոր մասնակցությամբ, որոնք կարող են ուսումնառության ընթացքում օգնել, աջակցել ուսանողներին (մենթիիներին)՝ իրականացնելով ախտորոշման գործառույթ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթական բարեփոխումները ենթադրում են որակյալ կրթության ապահովում, որը հնարավոր է, եթե դասախոս-ուսանող միջանձնային փոխհարաբերությունները համալրվեն նոր որակի և ձևաչափի մենթորային հարաբերություններով: Դասախոսը կրթական միջավայրում ձևավորում է համագործակցության և փոխներգործության այնպիսի մշակույթ, որը հնարավորություն է տալիս ուսանողին բավարարելու կրթական, սոցիալական պահանջմունքները և նախադրյալներ ձևավորելու հետագայում մասնագիտական ոլորտում ինքնակրթության, ինքնաձանաչման համար: Դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններն օգնող-օժանդակող, խորհրդատվական հարաբերություններ են՝ կարգավիճակադերային մոդել, որտեղ կարևոր է կամավորության սկզբունքը: Մենթորությունը ենթադրում է ուսանողների զգացմունքային և հոգեբանական, մասնագիտական աջակցություն, համապատասխան մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորում և զարգացում, դրա արդյունքում ինքնաձանաչման, ինքնաիրացման կարողությունների ձևավորում: Այս հարաբերությունները ենթադրում են ուղղակի համագործակցություն մենթորի (դասախոսի) և մենթիի (ուսանողի) միջև: Դասախոսը մենթորային հարաբերությունների ընթացքում առավել շատ կիրառում է կառավարման սոցիալ-հոգեբանական մեթոդախումբ՝ հիմնականում դրսևորելով կառավարման ժողովրդավարական ոճը և այն զուգակցելով ազատական ոճի հետ: Մենթորը մենթորային հարաբերությունների ընթացքում կիրառում է մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ, որը **դարձելի** է, քանի որ ախտորոշման նպատակից և խնդիրներից է բխում հետագա ախտորոշիչ գործողությունների շղթան, որը միահյուսվում է կառավարչական գործառույթներին: Եվ հակառակը: Մենթորի

կողմից կիրառվող մանկավարժական ախտորոշման գործառույթը բնութագրվում է հարաբերական կայուն, համալիրային, դարձելի, բարդ և զարգացնող առանձնահատկություններով: Դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերություններն արդյունավետ են, եթե դասախոս-ուսանող հաղորդակցվող զույգը գիտակցում է իր սոցիալական դերերը, հոգեբանորեն կարող է և պատրաստ այդ հարաբերություններին՝ երկուստեք իրականացնելով մանկավարժական ախտորոշման գործառույթ: Ինչպես մենթորային հարաբերությունները, այնպես էլ մանկավարժական ախտորոշումն ունեն գարգացման փուլեր, որոնք վերլուծվում են համապատասխան կանխատեսումներով: **Ծանոթացման (նախնական) մենթորային** փուլում իրականացվում է նախնական ախտորոշում, որի ընթացքում մենթոր-մենթի զույգը փոխադարձաբար որոշակի տեղեկատվություն է փոխանակում: Այս ընթացում մենթորը կիրառում է **ախտորոշող տեղեկատվության հավաքագրող մեթոդախմբից մեթոդներ**՝ դիտում, հարցում, հարցազրույց, անկետավորում, թեստավորում, առկա արդյունքների վերլուծություն: Ախտորոշման մեթոդների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս օբյեկտիվորեն ախտորոշելու մենթիի անհատական, հոգեբանական, տարիքային, սեռային առանձնահատկությունները: Նախնական ախտորոշման ընթացքում մենթորը նպատակ ունի.

- ✓ ուսումնասիրելու ախտորոշվող մենթիին՝ ըստ ախտորոշման ոլորտների՝ ուսումնառության, դաստիարակչական, կազմակերպչական մասնագիտական,
- ✓ նպատակային, թիրախային դարձնելու կառավարման գործընթացը,
- ✓ պարբերաբար կանխատեսելու և իրավիճակային մոտեցմամբ կանխարգելելու կանխատեսվող բացթողումներն ու շեղումները,
- ✓ լուծելու կիրառական ընթացիկ խնդիրներ,
- ✓ ցիկլիկ ախտորոշելու իր մենթորային գործունեությունը՝ մենթիից հետադարձ կապը պահպանելով: Ինքնաախտորոշումը մենթորին հնարավորություն է տալիս առավել արդյունավետ, նպատակային ձևավորելու հարաբերությունները և հասնելու վերջնական արդյունքի:

Մենթորը մենթիին հղում է իր կողմից նախապատրաստված հարցեր՝ ի՞նչ սպասելիքներ ունի իրենից, ինչպե՞ս է պատկերացնում իրենց փոխհարաբերությունները, ինչո՞ւ է ընտրել այս մասնագիտությունը, ի՞նչ նպատակներ ունի, և ինչպե՞ս է պլանավորում հետագա ընթացքը, արդյո՞ք ունեցել է դժվարություններ և ինչպե՞ս է փորձել հաղթահարել դրանք, ինչպիսի՞ն են կոլեկտիվում իր միջանձնային փոխհարաբերությունները և այլն: Մենթորը նախնական ախտորոշում

րոշման արդյունքում ձեռք բերած տեղեկատվությունը համադրում է նախապես մենթիի վերաբերյալ եղած տեղեկատվությանը, տարբեր կարծիքներին (եթե դրանք կան), մենթիի վարքագծային դրսևորմանը կրթական տարբեր իրավիճակներում՝ լսարանում և արտալսարանային պայմաններում: Մենթիի (ուսանողի) մասին ամբողջական կարծիք ձևավորելու համար կարևոր են նրա կուրսընկերների, ՈԻԳԸ և ՈԻԽ նախագահների, դասախոսների կարծիքները: Կարևորվում են նաև մենթիի ստեղծագործական ակտիվությունը, ուսանողի իրավունքների իմացությունը և պարտականությունների գիտակցումը, հաճախումները դասերին, կարգապահական պատասխանատվությունը: Նախնական ախտորոշման արդյունքում ստացված տեղեկատվության վերլուծությունը նպաստում է մենթորության ընթացքում խորհրդատվական տեսակի ընտրությանը, պլանավորման հետագա ընթացքի, տարբեր տեխնոլոգիաների ընտրությանն ու կիրառմանը: Մենթորության նախնական փուլում մենթոր-մենթի զույգը համատեղ հստակեցնում է գործունեության նպատակը, սահմանվում են խնդիրներ, որոնց լուծման մեջ կարևորվում են մենթիի նախասիրությունները, ակտիվ մասնակցությունն ուսանողական կյանքին: Նախնական ախտորոշման առանցքային ձեռքբերումներից են՝ երկուսի անկեղծությունը, հարգանքն ու վստահությունը իրար նկատմամբ, օբյեկտիվ, առողջ քննադատությունը: Մենթորային հարաբերություններում կա նաև դաստիարակչական բաղադրիչ. ձևավորում են ապագա մասնագետի կենսական մոտեցումներն ու սկզբունքները, մենթիի կրթամշակութային պատկերացումները՝ սոցիալ-բարոյական նորմերի, արժեքների, իդեալների և մասնագիտական վարքագծի չափանիշների վերաբերյալ:

Ն. Իգնատևան և Յ. Ռյաբկովան, իրականացնելով ՌԴ տարբեր բուհերի ուսանողների շրջանում ուսումնասիրություններ, «Ո՞վ կարող է լինել մենթոր» հարցին տրված պատասխանները համադրել են և մշակել մենթորին ներկայացվող պահանջների համակարգ [1, 34]՝ 1. մասնագիտական կոմպետենտություն, 2. մասնագիտական ստաժ (առնվազն 5 տարի), 3. կոլեգաների հարգանք, 4. անձնական ցանկություն (ոչ թե պարտադիր), 5. ժամանակի տրամադրում՝ մենթիի խնդիրները լուծելու, 6. լիդերություն, 7. հաղորդակցման կարողություն, 8. ինքնագարգացման հակում, 9. կառուցողական քննադատություն, 10. զգացմունքային հավասարակշռություն, 11. լավատեսություն, 12. անձնական համակրանք, 13. կառավարչական ջիդ, 14. սեփական փորձի փոխանակում, 15. կոնֆլիկտներից խուսափում [1, 34]:

Նախնական ախտորոշման փուլին հաջորդում է ընթացիկ ախտորոշումը, որի ընթացքում առավել ակնառու են դառնում այն խնդիրները, որոնք մենթորը

պետք է աջակցի, օգնի՝ լուծելու: Այս փուլը առավել կոնկրետ և բովանդակային է, քանի որ փոխձանաչման արդյունքում արդեն ձևավորվել են համագործակցության, հաղորդակցական մոդելները: Ընթացիկ ախտորոշման փուլն ընդգրկուն և բազմամակարդակ է, քանի որ մենթորային հարաբերությունների մոդելները կարող են փոփոխվել՝ անհատական, էլեկտրոնային տեսակից անցնելով խմբային, թիմային տեսակների [2, 57]: Ընթացիկ ախտորոշման ժամանակ մենթորը ախտորոշման ընթացքում կիրառում է երկու խումբ մեթոդներ՝

1.ախտորոշող տեղեկատվության գնահատման մեթոդներ – սանդղակավորման, վիճակագրական, վարկանիշային գնահատման, ստացված տեղեկատվությունը վերամշակող մեթոդներ,

2.ախտորոշված արդյունքների կիրառական մեթոդներ – ուղղակի և միջնորդավորված ներգործության մեթոդներ, կանխատեսումներ, հանձնարարականներ, սոցիալ-հոգեբանական, վարչակազմակերպչական մեթոդներ [3, 85]: Ախտորոշման մեթոդները զուգակցվում են մենթորային հարաբերություններն արդյունավետ գնահատող մոդելով (Դոնալդ Կիրպատրիկի մոդել) [4, 91]: Մենթորային հարաբերությունները գնահատող մոդելը բաղկացած է չորս մակարդակներից՝

1. հուզական բավարարվածության գնահատական,
2. ստացված գիտելիքների գնահատական,
3. վարքագծի փոփոխության գնահատական,
4. վերջնարդյունքների գնահատական:

Մակարդակների տարանջատման հիմքում մոդելը գնահատող չափանիշներն են՝ 1. նպատակադրում և դրանց հասանելիություն, 2. համակարգի բոլոր մասնակիցների կարծիքների հաշվառում, 3. վիճակագրական արդյունքների վերլուծություն, 4. վարքագծային փոփոխություններ, 5. առավելությունների սահմանում:

Ընթացիկ ախտորոշում իրականացնելիս մենթորը հարաբերություններում պետք է դիտարկի նաև հոգեմարմնական և արժեքային բաղադրիչները.

Հոգեմարմնական – համադրվում են մենթիի շարժողական կարողությունները և հոգեբանակազմաբնախոսական առանձնահատկությունները:

Արժեքային – նոր պայմաններին, հարաբերություններին համահունչ վերաիմաստավորվում են մենթիի արժեքային կողմնորոշումները:

Ընթացիկ ախտորոշմանը հաջորդում է մենթորության վերջնական փուլը, որի ընթացքում կիրառվում է ամփոփիչ ախտորոշում: Այս փուլում ոչ միայն վերլուծվում են ձեռքբերումներն ու վարքագծային դրական փոփոխությունները:

րը, այլև վեր են հանվում հարաբերություններում տեղ գտած սահմանափակումներն ու բացթողումները, նոր մարտավարական քայլեր են պլանավորվում, կանխատեսվում հետագա գործունեության համար: Իրավացի է Մ. Բեկովան՝ հիմնավորելով, թե ինչ արդյունքներ էլ ստանանք, անհրաժեշտ է, որ դրանք չվնասեն և չհակասեն ախտորոշվողի (այս դեպքում մենթիի) իրավունքները [5, 11]: Մենթորն ամփոփիչ փուլում կիրառում է **վերջնարդյունքների վերլուծության մեթոդներ**: Ինչպես դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերությունները, այնպես էլ ախտորոշման գործառույթը պետք է հանգեցնի զարգացման նոր որակի: Քանի որ մենթորային հարաբերությունների հիմքում կամավորության սկզբունքն է՝ անկախ հանդիպումների հաճախականությունից, ժամանակից, հետևաբար մենթոր-մենթին են պլանավորում իրենց հետագա գործունեությունն ու նպատակները, ակնկալվող վերջնարդյունքները:

Եզրակացություն: Ժամանակի հրամայական է համակարգված մենթորական ինստիտուտի ձևավորումը բուհում, ըստ այդմ՝ *իրենց առաքելությունը գիտակցող մենթորների* գործունեությունը, որոնք *նվիրյալ աշխատանքի* արդյունքում դասախոս-ուսանող մենթորային հարաբերությունը կբերեն նոր մոտիվացված, ստեղծագործական որակի: Առաջարկում ենք փորձնական որևէ ծրագրի շրջանակում այդ ինստիտուտը ներդնել և ախտորոշել:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В., Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности, «Перспективы науки и образования», 2018, № 4, с. 34.
2. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р., Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей, «Человек и образование», 2018, № 4, с. 57.
3. Ефремов О.Ю., Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России, М., 2001.
4. Воротынцева Т., Неделина Е., Строим систему персонала, СПб., 2008, с. 91.
5. Бекова М.И., Принципы и этапы реализации педагогической диагностики, «Современные проблемы науки и образования», 2015, № 1, с. 11.

ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ МЕНТОРСКИХ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ

Казарян Аревик

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Образовательные реформы предполагают обеспечение качественного образования, которое возможно, если межличностные взаимоотношения преподаватель-студент пополняются менторскими отношениями нового качества и формата. Менторство предполагает

эмоциональную, психологическую и профессиональную поддержку студентов, формирование и развитие соответствующих профессиональных компетенций, в результате чего развивается способность к самопознанию и самореализации. Эти отношения предполагают прямое сотрудничество между ментором (преподавателем) и менти (студентом). Во время менторских отношений преподаватель в основном использует социально-психологическую группу методов управления, в основном демонстрируя демократический стиль управления, а иногда, в зависимости от ситуации, и либеральный стиль. При сотрудничестве ментор использует функцию педагогической диагностики, которая является обратимой, поскольку из целей и задач диагностики вытекает цепочка дальнейших диагностических действий, которая переплетается с управленческими функциями. И наоборот. Менторские отношения между преподавателем и студентом эффективны, если осуществляя функцию педагогической диагностики, общающаяся пара (преподаватель-студент) осознает свои социальные роли, а также психологически готовы к таким отношениям.

Педагогическая диагностика, как и менторские отношения, имеет свои этапы развития, которые анализируются при соответствующих прогнозированиях.

На менторском этапе ознакомления (предварительном) проводится предварительная диагностика, в ходе которой пара ментор-менти взаимно обменивается определенной информацией. В течение этого процесса ментор применяет методы из группы методов сбора диагностирующей информации: наблюдение, опрос, интервью, анкетирование, тестирование, анализ имеющихся результатов.

За этапом предварительной диагностики следует этап текущей диагностики, который является масштабным и многоуровневым, так как модели менторских отношений могут меняться. На этом этапе ментор применяет две группы методов:

1. Методы оценки диагностирующей информации – методы шкалирования, статистические методы, методы рейтинговой оценки, методы обработки полученной информации.

2. Прикладные методы диагностирования результатов.

Методы диагностики сочетаются с моделью эффективности оценки менторских отношений – моделью Дональда Кирпатрика.

На заключительном этапе диагностики выявляются ограничения и упущения в отношениях, а также планируются новые стратегические шаги для дальнейшей деятельности.

Поскольку в основе менторских отношений лежит принцип волонтерства, или добровольчества, то ментор-менти планируют свои цели и дальнейшую деятельность, а также ожидаемые результаты.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS FUNCTION IN THE LECTURER-STUDENT MENTORSHIP RELATIONS

Ghazaryan Arevik
YSU, Armenia

Summary

Educational reforms presuppose the provision of quality education, which is possible if the lecturer-student interpersonal relationship is replenished with new quality mentoring relationships. Mentoring involves students' emotional-psychological, professional support, development and development of relevant professional competencies, resulting in the formation of self-awareness and self-realization skills. This relationship implies direct cooperation between the mentor / lecturer / and mentee / student.

During the mentoring relationship, the lecturer mostly uses the social-psychological method of management, mainly manifesting a democratic style of governance, sometimes a liberal style

according to the situation. During the cooperation, the mentor uses a pedagogical diagnostic function, which is reversible, as the purpose of the diagnosis and the problems are the chain of further diagnostic actions, which is intertwined with the management functions. And vice versa. The lecturer-student mentor relationship is effective if the lecturer-student communicating couple realizes their social roles, and they can and psychologically are ready for that relationship by performing a pedagogical diagnostic function mutually.

Both the mentoring relationship and the pedagogical diagnosis have developmental stages, which are analyzed with appropriate predictions.

In the introductory / initial / metric phase, a preliminary diagnosis is made, during which the mentor couple mutually exchange some information. During this period, the mentor uses methods from the diagnostic information collection method: observation, survey, interview, survey testing, analysis of current results. The initial diagnosis is followed by the current diagnostic phase, which is comprehensive and multilevel, as the models of mentoring relationships can be changed.

During the current diagnosis, the mentor uses two groups of methods: 1. Diagnosing information evaluating methods: scaling methods, statistical methods, rating methods, methods for processing the received information and 2. Applied methods of diagnosed results. The diagnostic methods are modeled on the efficacy model evaluating the mentoring relationship: The Donald Kirkpatrick model. At this stage, not only are the achievements and positive behavioral changes analyzed, but also the limitations and omissions in the relationship are identified, new tactical steps are planned, and predictions are made for the further activities planning.

In the final stage, the mentor uses methods to analyze the results. Both the lecturer-student mentoring relationship and the diagnostic function is a developing spiral that must lead to a new quality of development. Since the basis of mentoring relations is the principle of volunteerism, then the mentor-mentee plans their further activities and goals, the expected final results.

References:

1. Ignatiev E. V., Ryabkova Yu. V., Study on the readiness of university teachers to implement mentoring, Perspectives on Science and Education, 2018, 4, p. 34.
2. Shilova O. N., Ermolaeva M. G., Akhtieva G. R., Current State and Problems of the Development of the Institute of Mentoring of Young Teachers, Man and Education, 2018, 4, p. 57.
3. Efremov O. Yu., Theory and practice of pedagogical diagnostics in the higher military school of Russia, M., 2001.
4. Vorotyntseva T., Nedelina E., We are building a personnel system, St. Petersburg, 2008, p. 91.
5. Bekova M. I., Principles and stages of pedagogical diagnostics, Modern problems of science and education, 2015, p. 11.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 06.04.2020

Принято к публикации: 02.05.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 06.04.2020

Was accepted for publication: 02.05.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

ЭКОСИСТЕМА СРЕДЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Артемёнок Екатерина

Белорусский государственный педагогический
университет им М. Танка, Беларусь

Пунчик Вероника

Белорусский государственный педагогический
университет им М. Танка, Беларусь

Краткое введение. Идея перехода от материального (реального) к виртуальному педагогическому взаимодействию уже не является инновационным или модным трендом – это релевантный ответ на вызовы, детерминированные развитием общества. Принципиальным аспектом при формировании ответа на данный вызов является его научное, методологическое обоснование, его структуризация, менеджмент и дизайн в соответствии с уровнем развития образовательного пространства, обеспечивающего определенные функции, а также с особенностями поступающих образовательных (научных, исследовательских, управленческих) запросов. На первый план в социальных системах, в том числе и в педагогических, в условиях трансформационных процессов выходят вопросы антропоцентризма, культуры и экологии. Являясь искусственной системой, созданной на основе *договоренности* субъектов отношений и *праксеологичности* (приоритета правильности профессиональной деятельности), необходимо постоянно искать новые средства и способы для соблюдения баланса между эффективностью взаимодействия и интересами сторон.

В данной статье рассматривается созданная и апробированная на кафедре педагогики БГПУ экосистема среды опережающего профессионального развития педагога, реализуемая в процессе общепедагогической подготовки и отвечающая вызовам образовательной действительности.

Ключевые слова: педагог, общепедагогическая подготовка, экосистема, образовательная среда, среда опережающего профессионального развития, культурно-праксеологическая концепция, инновационно-педагогическая деятельность.

Проблема. Какой является структура среды опережающего профессионального развития (далее СОПР) педагога и механизм ее функционирования, если ее специфическими признаками являются экологичность, антропологичность, инновационность и информатизация, а видовым отличием является инновационно-педагогическая деятельность.

Общая идея экосистемы СОПР состоит в представлении ее как системы, концентрирующей материальную, информационную, организационно-управленческую и социальную сферы (потенциалы), обеспечивающие опережающее профессио-

нально-личностное развитие субъектов педагогического образования на протяжении всей профессиональной карьеры в условиях очно-виртуального педагогического взаимодействия.

Актуальные исследования, связанные с проблемой. Для решения поставленной проблемы мы опирались на следующие актуальные для нас направления исследований: проблема трансформационных процессов в образовании XXI века (А.В. Торхова, И.И. Цыркун, Б.С. Гершунский); вопросы информатизации образования представлены сферной концепцией информатизации общества (Л.М. Семашко); идея экологизации всех сфер жизнедеятельности, в том числе педагогической (Б.Т. Лихачев, Н.М. Мамедов, Н.А. Агаджанян); антропологическое направление в педагогической деятельности (К.Д. Ушинский, П.Г. Щедровицкий, Б.М. Бим-Бад и др.); педагогическая инноватика (И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.А. Подымова и др.) и культурно-праксеологическая концепция подготовки специалистов гуманитарной сферы (И.И. Цыркун).

Цель исследования. Разработать и апробировать экосистему среды опережающего профессионального развития педагога на основе комплементарного сочетания традиций и инноваций.

Новизна исследования состоит в том, что впервые обоснованы и представлены состав и структура экосистемы среды опережающего профессионального развития педагога в процессе общепедагогической подготовки в виде двух эвристических моделей - сферной (статической) и циклической (динамической). Регулятивом экосистемы СОПР определена инновационно-педагогическая деятельность, что нормирует поэтапность, цикличность, взаимодополнительность сфер, обеспечивает корректность доминирования виртуального педагогического взаимодействия над традиционным.

Изложение основного материала. Несмотря на безвозвратность режима перехода педагогического взаимодействия к дистанционному (виртуальному), актуальными являются следующие контексты рассмотрения педагогики:

- явление жизни, процесс реального обучения, воспитания, образования, развития и самосовершенствования людей в педагогических учреждениях, в жизни каждого человека, общества и деятельности государства;
- наука, исследующая педагогические явления, выявляющая закономерности и разрабатывающая способы их реализации в интересах человека, общества и государства;
- учебная дисциплина, отражающая достижения педагогической науки и трансформирующая новые идеи в педагогическую практику;
- педагогическая практика, воплощающая педагогические закономерности в «живую» работу с субъектами образования на протяжении всей жизни.

Современная педагогика должна касаться не только учеников и учителей, но и всех членов общества, быть социально ориентированной. Важным представляется организация *педагогической экосистемы*, которая является средой, пространством,

сферой, базирующейся на достижениях междисциплинарных наук – антропологии, экологии, информатики, педагогики, а также специфических отраслей этих наук (педагогической инноватики [4], педагогической диагностики [5], педагогической интеллектики [6], педагогической психологии, педагогической информатики).

Ключевая роль в экосистеме относится к понятию «экология» (от др.греч. οἶκος – обиталище, жилище, дом, имущество и λόγος – понятие, учение, наука), которая в современной науке трактуется все шире и междисциплинарнее, охватывает не только вопросы органических систем, но и социальных. «Экологичность» нами трактуется в педагогическом контексте как праксеологическое управляемое педагогом взаимодействие между сферами (материальной, информационной, организационно-управленческой и социальной) педагогической действительности, нормируемое антропологической (субъекты), информационной (ресурсы) и инновационной (развитие) рациональностями педагогической деятельности. Причем информатизация педагогической среды (виртуальное и дистанционное обучение, электронные ресурсы) – это то ключевое средство, благодаря которому осуществляется индивидуализация, персонификация, здоровьесбережение, а в целевом аспекте – экологизация. В контексте разработки (моделирования) и реализации экосистемы СОПР педагога ведущими рациональностями выступают следующие нормы:

антропологизм, который трактуется в образовательном контексте как многоаспектное изучение, воспитание, развитие и интерпретация человека во всех его проявлениях и сферах (материальное и духовное, природное и социальное, единичное и типичное и т.д.). Антропологизм проявляется в синергии, в противоречивости систем, где задействован человек с его аксиологическим доминированием. Так, уровень развития современного общества с тенденцией к определению унифицированных единых целей устойчивого развития, с одной стороны, а с другой – необходимость и поиск путей персонификации, учета единичности, уникальности, микроскопа личности каждого учащегося. Причем поиск комфортных (экологических) условий взаимодействия в образовательной среде актуален не только для личности обучающегося, но и для всех субъектов системы (менеджмент человеческих ресурсов сменяется дизайном образовательной среды);

информатизация – это не признак техногенности, а, наоборот, здоровьесбережения, так как при разумном праксеологическом управлении педагогом (знающим и умеющим нормировать, предоставлять контент, отбирать информацию, формулировать учебную, исследовательскую, инновационную проблему и т.д.) это средство работает уже для сохранения ресурсов личности обучающегося (как и для сохранения ресурсов обучающего и самой системы). В такой трактовке экосистема может рассматриваться как комплементарное сочетание традиций и инноваций, где среда опережающего профессионального развития открыта к различным сценариям взаимодействия с субъектами (в зависимости от образовательных запросов, от уровня учебных возможностей учащегося [5], от индивидуальной образовательной траектории, от решаемой педагогической задачи, от этапа инновационно-педагогической деятельности и пр.);

инновационность рассматривается нами вслед за И.И. Цыркуном [4, 6] как «система и включает в себя всю совокупность нормативов (аксиологических, гносеологических, преобразовательных и управленческих), детерминирующих качество инновационной деятельности, и выполняет следующие функции: рационально-праксиологическую, организационно-управленческую, эвристико-познавательную, коммуникативно-трансляционную». Соответственно СОПР адекватна происходящим в образовании реформам, призвана обеспечить высокий уровень компетентности будущих учителей в осуществлении непосредственных педагогических нововведений, мобильность и продуктивность предстоящей профессиональной деятельности, достижение учителем собственных профессиональных вершин и высокой конкурентоспособности.

В разрабатываемой экосистеме СОПР нами учтены традиции, накопленные на кафедре педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка [1]. Кафедра педагогики была основана в 1931 году и входила в состав педолого-педагогического факультета Педагогического института. В 2010 году открыт филиал кафедры педагогики в гимназии № 22 г. Минска. В 2011 году при кафедре были созданы: учебная лаборатория педагогики и педагогических инноваций, студенческая научно-исследовательская лаборатория (СНИЛ) «Инновационное образование», в 2015 году – ресурсный центр педагогики. Все структурные единицы кафедры педагогики были обеспечены и функционировали как материальный ресурс (помещение, штат сотрудников, расписание и пр.). Однако педагогическая действительность, особенности современного педагогического процесса, менеджмент в сфере образования, характер образовательных отношений, развитие современных информационных ресурсов и готовность субъектов их использовать, продиктовали изменения, связанные с переводом некоторых структурных элементов кафедры в режим виртуального дистанционного функционирования. В 2016 году учебная лаборатория педагогики и педагогических инноваций приобрела статус виртуального образовательного элемента благодаря эффективному использованию платформы Moodle. Многие организационно-управленческие функции взял на себя сайт кафедры, выступив в статусе веб-представительства кафедры педагогики [2]. Такая же тенденция с переходом от реального взаимодействия к виртуальному прослеживается и с событиями, организуемыми на кафедре педагогики в течении нескольких лет. Например, первая олимпиада по педагогике была организована в 2012 году как очный конкурс между факультетами университета, далее она приобрела статус Международной и поэтапно переходила в смешанный режим, а в 2020 году будет проходить в дистанционном формате. Методологический семинар по педагогическим исследованиям для магистрантов, аспирантов, докторантов транслируется онлайн, а далее доступен как виртуальный ресурс на Ютьюб канале БГПУ, который могут использовать исследователи по всему миру. Открытость экосистемы, созданной нами, позволяет субъекту при наличии образовательного (учебного, научного, исследовательского, инновационного) запроса в индивидуальном персонализированном экологическом

режиме использовать имеющиеся ресурсы. Представим принципы концентрации ресурсов экосистемы СОПР в процессе общепедагогической подготовки:

1. *Принцип опережающего развития* обуславливает концентрацию ресурсов переднего края развития педагогики, а также создание условий для субъекта для перехода из зоны актуального профессионального развития в «зону ближайшего развития»;

2. *Принцип профильности* предполагает концентрацию средств по педагогике, касающихся основных компонентов системы непрерывного педагогического образования: профильные (педагогические) классы, средние специальные учебные заведения (педагогические колледжи), высшее педагогическое образование на первой и второй ступенях, дополнительное образование взрослых, аспирантура, докторантура;

3. *Принцип специализации* ориентирован на оснащение экосистемы ресурсами, обеспечивающими реализацию образовательных программ по педагогике на первой и второй ступенях высшего педагогического образования, последиplomного и дополнительного образования, а также образовательных услуг;

4. *Принцип технологической направленности* обуславливает корректность доминирования виртуального педагогического взаимодействия над традиционным и концентрацию материальных, информационных, организационно-управленческих и социальных ресурсов с целью накопления, систематизации и воспроизведения инновационных образовательных технологий по педагогике;

5. *Принцип доступности* предполагает, что СОПР концентрирует и обеспечивает доступ к дефицитным и инновационным ресурсам всех субъектов с учетом их образовательных запросов и уровня учебных возможностей;

6. *Принцип экологичности* детерминирует рациональное, контролируемое использование и сохранность ресурсов (материальных, информационных, организационно-управленческих и социальных) всех элементов системы и всеми субъектами в зависимости от статуса (здоровьесбережение, энергоэффективность, ресурсопотребление, тайм-менеджмент и др.);

7. *Принцип инновирования* определяет, что регулятивом экосистемы СОПР является инновационно-педагогическая деятельность, которая обеспечивает единство сфер, целостность компонентов, цикличность процессов в логике инновационного цикла (поиск, создание, реализация, рефлексия).

Основные задачи экосистемы СОПР:

1. Создание условий для приобретения субъектами экосистемы СОПР компетенций по реализации педагогических инноваций с применением самых современных технических средств и информационно-коммуникационных технологий;

2. Разработка, апробация и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, научно-методического, программного и диагностического обеспечения по педагогике;

3. Проведение опытно-экспериментальной работы, апробация учебных тренажеров, нового учебного оборудования и других эффективных средств образования;

4. Изучение и обобщение инновационного педагогического опыта учителей и координация взаимодействия с филиалами кафедры, а также экспериментальными и инновационными площадками;

5. Обеспечение субъектов экосистемы СОПР доступными информационными материалами по педагогике и родственным дисциплинам, формирование библиотеки литературы по педагогике на бумажных и электронных носителях;

6. Оказание консультационных, маркетинговых и аналитических услуг, поддержка при проведении событий педагогической направленности (олимпиад, семинаров, конференций, фестивалей и пр.).

Среда опережающего профессионального развития аккумулирует в себе всю совокупность материальных, информационных, организационно-управленческих и социальных средств, обеспечивающих процесс общепедагогической подготовки, причем ее ядро – инновационно-педагогическая деятельность – связывает ее с реальной педагогической практикой, позволяет организовать продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, а также социальных партнеров.

Современное педагогическое образование ориентировано на компетентностный подход подготовки специалиста, заключающийся в фиксации целей-результатов, а именно в перечне компетенций. Необходимо в общепедагогической подготовке предоставить такой контент в таких условиях, в такой среде, которые предполагают овладение ими целостным опытом решения профессиональных проблем, типовых профессиональных задач, выполнение ключевых функций, социальных ролей. Конструктивная цель опыта в структуре данного подхода выступает как основа интеграции познавательной и практической деятельности студентов (магистрантов, аспирантов и др). Учебно-исследовательская, а затем и инновационно-педагогическая деятельность в этом случае рассматривается как процесс смыслообразования, позволяющий человеку расширить границы понимания внешней действительности и себя самого и выступающий как результат взаимодействия субъекта и объекта, что обуславливает конкретность, индивидуальность получаемого знания. Практическая деятельность предполагает обобщение полученных знаний, их трансляцию и представляет собой один из наиболее существенных моментов обогащения собственного опыта, что способствует совершенствованию соответствующих компетенций.

В этой связи в качестве основы моделирования профессиональной подготовки будущих специалистов является актуальным применение методологических оснований, интегрирующих духовный и практический аспекты развития, что позволяет обеспечить перманентно высокое качество подготовки специалистов, устойчивое к вызовам современности. В качестве такого основания был выбран культурно-праксиологический подход И.И. Цыркуна [4]. Культурная составляющая подхода обеспечивает преемственность развития системы педагогического образования и предполагает его фундаментальность, отсутствие утилитарных прагматических целей, а также избыточность по отношению к сиюминутным потребностям социума. Праксиологическая (от лат. *praxeus* – действие, деяние) составляющая

актуализирует рациональный и продуктивный характер образовательной деятельности, что обуславливает подготовку компетентного и успешного специалиста, имеющего опыт эффективной педагогической деятельности, знающего механизмы и методы инновационно-педагогической деятельности.

Открытость СОПР инновационной практике позволяет организовать реальное продуктивное персонифицированное взаимодействие всех ее субъектов (студентов, магистрантов, научных руководителей, профессорско-преподавательского состава, аспирантов и др.), создает условия, где личность обучающегося может совершать более свободные, более самостоятельные поступки, где можно будет сделать больше, чем в замкнутой системе.

Л.М. Семашко на основе системно-сферного подхода предложил альтернативную сферную концепцию информатизации общества. «С точки зрения сферно-системного подхода общество представляет собой диалектическое единство взаимовключающих друг друга четырех сфер общественного производства и жизни: 1) материальной; 2) организационно-управленческой; 3) духовной (информационной); 4) гуманитарной (социальной). Поэтому информатизация общества — это информатизация материальной, организационной (политической), духовной (информационной) и гуманитарной (социальной) сфер общественного производства и жизни, сфер общества» [3, 36]. Информатизация каждой сферы имеет общие и специфические черты, качества, которые требуют специального исследования и ресурсного обеспечения. «Информатизация сфер и одновременна, и последовательна в зависимости от приоритета сфер в обществе». [3, 37].

С опорой на представленные свойства, нами были разработаны две модели экосистемы СОПР: сферная (статическая) и циклическая (динамическая), которые раскрывают состав элементов, структуру взаимосвязей (взаимозависимостей) и условия функционирования (развития). В данных моделях культивируется экологичность, инновационность, комфортность, возможность варьировать вид педагогического взаимодействия с учетом среды и возможностей субъектов. Свойство эвристичности позволяет оперативно переводить образовательный процесс в необходимый режим без рисков и ущерба (пандемия, экономические кризисы и пр.), учитывать особенности субъектов (инклюзивное образование, обучение одаренных, уникальные образовательные запросы и пр.).

Модель на Рисунке 1 отражает статическую сферную структуру экосистемы и демонстрирует, что ее компоненты синкретически образуют новое целое (СОПР), каждая сфера производит свой продукт для всех сфер и не может существовать без потребления хотя бы одного сферного ресурса.

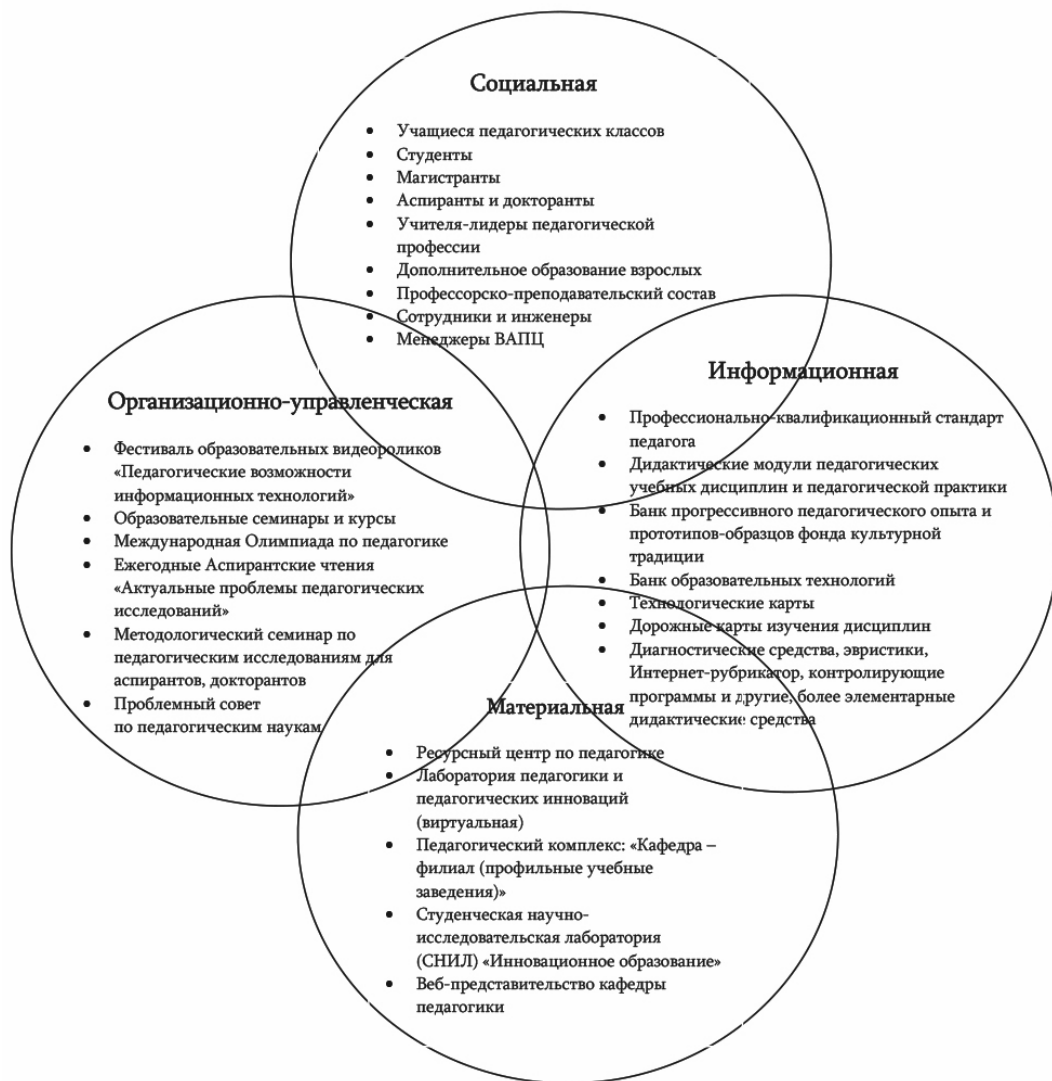


Рисунок 1 – Экосистема среды опережающего профессионального развития (СОПР) в виде сферной статической модели.

Включение студентов, магистрантов, аспирантов, педагогов-практиков в инновационную образовательную деятельность позволяет сформировать у них собственный запрос, доминанту на такой вид подготовки и вид деятельности. Продолжительность инновационно-педагогической деятельности является инвариантом продуктивных процессов, объективной основой ее дифференциации по уровням, позволяет студентам «пережить» успехи и неудачи, обуславливает вызов личности, включает креативные процессы, создает условия избыточности педагогического (методического) творчества. Ее успешность определяется также устойчиво-последовательными, непрерывными занятиями инновационной деятельностью. Каждый субъект в экосистеме СОПР

проходит цикл инновационной деятельности как индивидуально, так и в группе, а также, включаясь в события кафедры, коллективно. Этапы инновационно-педагогической деятельности экосистемы СОПР развиваются в соответствии с логикой инновационного цикла (по И.И. Цыркуну): *поиск, создание, реализация, рефлексия* и представлены в динамической циклической модели на рисунке 2.

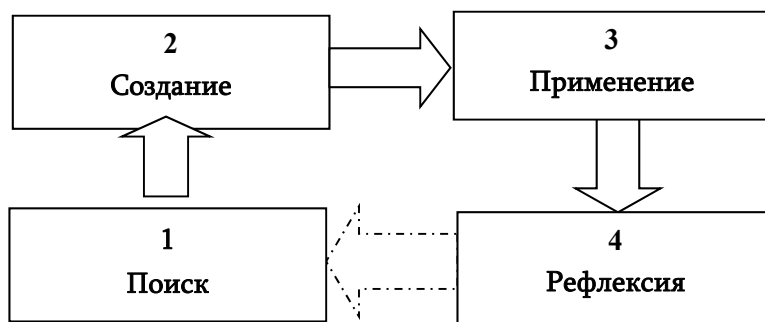


Рисунок 2 – Динамическая циклическая модель процессов СОПР на основе цикла инновационно-педагогической деятельности

Виды деятельности субъектов экосистемы СОПР представим в соответствии с логикой развертывания цикла инновационно-педагогической деятельности, которая выступает регулятивом:

1 этап – поиск: анализ трансформационных процессов в социуме, в педагогике и в образовании; анализ рынка образовательных услуг и образовательных запросов; системная педагогическая диагностика различных аспектов педагогического процесса; изучение и обобщение инновационного педагогического опыта; формулировка проблематики и тематики актуальных педагогических исследований;

2 этап – создание: организация инновационных и экспериментальных площадок; разработка образовательных стандартов для 1 и 2 ступеней высшего образования, учебных планов; открытие новых профилизаций, образовательных программ; формирование перечня актуальных образовательных услуг; создание учебно-методического обеспечения (УМК, ЭУМК, тренажеров, видеоконтента и пр.);

3 этап – применение: преподавание учебных дисциплин педагогического цикла на всех ступенях педагогического образования; подготовка научных и педагогических кадров на всех ступенях педагогического образования; инновационная деятельность в сфере педагогики; поддержка и консалтинг инновационных и экспериментальных площадок; организация и проведение научных, научно-практических мероприятий и учебных, учебно-методических событий республиканского и международного уровня;

4 этап – рефлексия: экспертиза и рецензирование инноваций, диссертационных исследований, педагогических произведений; оценка междисциплинарного взаимодействия педагогики с другими научными и учебными дисциплинами; координация взаимодействия с филиалами кафедры педагогики; менеджмент качества СОПР.

Естественными состояниями СОПР в процессе общепедагогической подготовки являются неравновесность и нелинейность, имманентным свойством которых выступает стремление к самоорганизации. Продукты-результаты деятельности субъектов СОПР можно рассматривать как отображение и уровень их инновационной культуры, что также отражает и диссипативность этих структур. Их возникновение возможно при условии открытости экосистемы СОПР общепедагогической подготовки к инновационной практике, обладающей резонансными свойствами. Уровни сформированности у субъектов инновационно-педагогической культуры фиксируются и выражаются в продуктах их учебной, научной, исследовательской и инновационно-педагогической деятельности. Результаты общепедагогической подготовки можно также соотнести и с действующими компетентностными образовательными стандартами, где цели-результаты фиксируются в универсальных, углубленных профессиональных и специальных компетенциях.

Выводы. Нами на практике реализована актуальная идея создания экосистемы среды опережающего профессионального развития (СОПР) для эффективной организации процесса общепедагогической подготовки с учетом корректности доминирования виртуального педагогического взаимодействия над традиционным. Впервые созданы и научно обоснованы модели экосистемы (статичная и динамическая), которые обладают эвристичностью – на их основе возможно проектирование экосистем среды опережающего профессионального развития для специалистов гуманитарной сферы (на уровне общего), а также появляется возможность дизайна отдельных её элементов или процессов.

Список использованной литературы:

1. Пунчик В.Н., Артеменок Е.Н., Царик И.А., Цыркун И.И., Структурно-методический конструкт среды опережающего профессионального развития будущего педагога. В: *Филологическая наука в школе: современное состояние и перспективы развития*. Под ред. Т. И. Мороз, Минск, МГИРО, Беларусь, 2017, [CD-ROM] 2017.
2. Среда опережающего профессионального развития (СОПР) // Официальный сайт кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kped.bspu.by> – Дата доступа: 16.03.2020.
3. Семашко Л.М., *Сферный подход: философия, демократия, рынок, человек. Методология концепция, проектировки*, Санкт-Петербург, 1992.
4. Цыркун И.И., *Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы* (монография), Минск, Тэхналогія, 2000.
5. Artsiamionak K., Differential Technique of Training on the Basis of Diagnostics of Students' Learning Capabilities. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, V (2), 1, 19-31, 2019.
6. Punchyk V., The organization of studying and research activities of students by the methods of pedagogical intellectics. *European Journal of Behavioral Sciences*. V (2), 1, 39-47, 2019.

ECOSYSTEM OF THE PREVIOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF GENERAL PEDAGOGICAL PREPARATION

Artsiamionak Katsiaryna

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk, Belarus*

Punchyk Veranika

*Belarusian State Pedagogical University named
after Maxim Tank, Minsk, Belarus*

Summary

The idea of the advanced professional development environment (APDE) ecosystem is to present it as a system that concentrates the material, information, organizational, managerial and social spheres (potentials) that ensure the advanced professional and personal development of pedagogical education subjects throughout their professional career in full-time virtual pedagogical interactions. For the first time substantiated and presented: the composition and structure of the teacher's APDE ecosystem in the process of general pedagogical training in the form of two heuristic models of sphere (static) and cyclic (dynamic). The innovation and pedagogical activity is determined by the regulator of the APDE ecosystem, which normalizes the phasing, cyclicity, and complementarity of spheres, ensures the correctness of the dominance of virtual pedagogical interaction over the traditional.

In the developed ecosystem of APDE, we took into account the traditions accumulated at the Department of Pedagogy of the Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University. The openness of the created ecosystem allows, in the presence of an educational (educational, scientific, research, innovative) request, the individual to use the available resources in an individual personified environmental regime. The methodological foundations of the APDE ecosystem are considered, its objectives are presented, the principles of concentration of resources in the process of general educational preparation are disclosed.

Based on heuristic models, it is possible to design ecosystems of the advanced professional development environment for humanitarian specialists (at the general level), and it is also possible to design its individual elements or processes.

References:

1. Punchyk V. N., Artsiamionak K. N., Tsaryk I. A., Tsyrukun I. I., *Structural and methodological construct of the environment of the advanced professional development of the future teacher*. In: *Philology at school: current status and development prospects*. T. I. Moroz (Ed.). Minsk: MSIED, Belarus, 2017. [CD-ROM] 2017.
2. *Advanced Professional Development Environment (APDE)*. Retrieved 16/03/2020, The official website of the Department of Pedagogy of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank: from <https://kped.bspu.by>
3. Semashko L. M., *Sphere approach: philosophy, democracy, market, people. Methodology concept, design*. St. Petersburg, 1992.
4. Tsyrukun I. I., *The system of innovative training of humanitarian specialists (monograph)*. Minsk: Tehnalogiya, 2000.
5. Artsiamionak K., Differential Technique of Training on the Basis of Diagnostics of Students' Learning Capabilities. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, V (2), 1, 19-31, 2019.

6. Punchyk V., The organization of studying and research activities of students by the methods of pedagogical intellectics . *European Journal of Behavioral Sciences*. V (2), 1, 39-47, 2019.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 27.03.2020

Принято к публикации: 23.04.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 27.03.2020

Was accepted for publication: 23.04.2020

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

ԲԱԺԻՆ 2. ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 2: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SECTION 2: COMPARATIVE PEDAGOGY

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Հարությունյան Նազիկ

ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Այսօր հարափոփող աշխարհում գլոբալիզացիայի պայմաններում տարբեր երկրներում տեղի են ունենում բարձրագույն կրթության բարեփոխումների լուրջ գործընթացներ: Այդ իսկ առումով չափազանց կարևորվում է տարբեր երկրների կրթության համակարգերի ուսումնասիրությունը, նրանց կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ որպես առաջավոր փորձի ուսումնասիրության կարևոր ուղի: Սույն հոդվածում տրվում է Հայաստանի և Ռուսաստանի Դաշնության բարձրագույն կրթության կառավարման համեմատական վերլուծություն՝ բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

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

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

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Աշխարհի տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ կան եվրոպական, ռուս և հայ մանկավարժ-գիտնականների բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, որոնք անդրադարձել են ինչպես առանձին երկրների, այնպես էլ տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերին՝ տալով դրանց համեմատական վերլուծությունը: Նրանց թվում կնշեինք. С. Д. Резник, В. М. Филиппов, А. Багрыч, А. Г. Бермус, Нестеров А. П.,

Е. Н. Трушина, П. Скотт, Alberto Amaral, Ն. Հարությունյան, Ալ. Գրիգորյան, Յու. Սարգսյան, Ա. Բուդաղյան, Մ.Ավետիսյան և այլք: Նրանցից յուրաքանչյուրի խոսքը նորովի մոտեցում է հիմնախնդրին:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ Հայաստանում կատարվում է մեծ ու համապարփակ ուսումնասիրություն՝ 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 Ռուսաստանի Դաշնության բարձրագույն կրթության կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ ներկայացնելով նրանց նմանություններն ու տարբերությունները բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

***Բանալի բառեր** - Բարձրագույն կրթություն, եռաստիճան համակարգ, կառավարման համակարգ, գլոբալիզացիա, կրթական բարեփոխումներ, գնահատման համակարգ, բոլոնյան գործընթաց, վարկանիշավորում:*

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Այսօր Հայաստանի և Ռուսաստանի Դաշնության (այսուհետ՝ Ռուսաստան) համար պետական և ազգային կարևորագույն խնդիրներից է կրթության համակարգի զարգացումը, 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՛ Ռուսաստանը:

«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 դինամիկ զարգացող հասարակության ձևավորումն է, որը բնորոշվում է հոգևոր, իրավական, մասնագիտական, մշակութային մակարդակով, քաղաքակրթության ձեռքբերումների խելամիտ օգտագործմամբ»,– գրում են Ն. Հարությունյանն ու Ա. Գրիգորյանը [1; 5]:

Ե՛վ Հայաստանը, և՛ Ռուսաստանն ակտիվորեն մասնակցում են միջազգային կրթական գործընթացներին՝ կատարելով համապատասխան քայլեր՝

բարձրագույն կրթության եվրոպական միասնական տարածք ինտեգրվելու համար:

Ա. Գ. Բերմուսը գրում է. «Ժամանակակից աշխարհում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության պատասխանատվությունն ու ռիսկերը նույնիսկ գերազանցում են կոմերցիոն կառույցների համապատասխան ռիսկերը» [4; 368]:

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

2004-2005 ուսումնական տարվանից Հայաստանի բոլոր բուհերն անցան բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի՝ բակալավրիատ (4 տարի), մագիստրատուրա (2 տարի), ասպիրանտուրա (3 տարի)՝ վերափոխելով ուսումնական պլանները, ծրագրերը, ձեռնարկները և հաշվի առնելով բարձրագույն կրթության եվրոպական չափորոշիչները:

2005 թվականին փոխվեց 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 կոլեգիալ և համագործակցային 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 որոշումներն ընդունվում միասնաբար՝ ձայների պարզ մեծամասնությամբ:

Համալսարանական խորհուրդը մրցութային կարգով ընտրում է բուհի ռեկտորին, որը՝ որպես գործադիր մարմին, տարին մեկ հաշվետվություն է տալիս խորհրդին: Ըստ բուհի կառավարման նոր համակարգի՝ 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, կառավարման գործընթացին մասնակցություն):

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

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: Դառնալով հիմնադրամներ՝ մեծացավ համալսարանների ինքնավարությունը, և ավելացան որոշ լիազորություններ:

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

«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 զուբալ մրցակցության պայմաններում կպատասխանի նոր պահանջներին»[5; 15]:

Իսկ ինչպիսի՞ն է Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգը:

Ռուսաստանը նախագահական կառավարմամբ դաշնային հանրապետություն է, որտեղ կառավարությունն իր գործունեությունն իրականացնում է Սահմանադրության, դաշնային սահմանադրական օրենքների, դաշնային օրենքների և ՌԴ նախագահի նորմատիվ հրամանագրերի հիման վրա: Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը խորհրդային համակարգի ուղղակի ժառանգորդն է, որը ձևավորվել է գերմանական դասական կրթության օրինակով:

Ռուսաստանի բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգը՝ որպես առանձին կառույց, գործել է մինչև 2013 թվականը: Ռուսաստանի Դաշնության «Կրթության մասին» օրենքով, որն ընդունվել է 2012 թվականի դեկտեմբերի 21-ին, կարգավորվում են կրթության ոլորտում հարաբերությունները:

Ռուսաստանը միջին մասնագիտական և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած շրջանավարտների ընդհանուր թվաքանակով աշխարհում գրավում է բարձր հորիզոնականներ: Ռուսաստանը համալսարանական կրթության առումով առաջատարն է տարածաշրջանում:

Ա. Բագրիչի կարծիքով «այսօր մեր ամբողջ գիտական հասարակայնությունը գալիս է այն գիտակցմանը, որ անհրաժեշտ է ստեղծել զլոբալ բուհական վարկանիշավորման նոր տարբերակ՝ հիմնված կրթության որակի համալիր գնահատման վրա: Որակ ասելով՝ հասկանում ենք ուսումնական և գիտական աշխատանքների մակարդակի ճանաչում, ժամանակակից գիտական արդյունքների կիրառում ուսումնական գործընթացում, դասախոսական կազմի կոմպետենտություն: Այսօր մի բան ակնհայտ է, որ Ռուսաստանին անհրաժեշտ են հիմնավոր բարեփոխումներ բարձրագույն կրթության ոլորտում»[3; 3]:

Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը պարբերաբար անցնում է բարեփոխումների լայնածավալ շրջան, որի մեկնարկը կարելի է համարել դաշտը կարգավորող փաստաթղթերի մշակումն ու ընդունումը, որոնցով սահմանվում են կրթության ոլորտում պետական քաղաքականության իրականացման նպատակներն ու մեխանիզմները:

Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգն ունի հետևյալ գործառնության նշանակությունները՝ պատրաստել բարձր որակավորման մասնագետներ՝ ապահովելու համար գիտատեխնիկական ոլորտի առաջընթացը, գիտության և արվեստի զարգացումը, մասնագետների վերաորակավորումը և լրացուցիչ ուսուցումը:

Ե. Վ. Տրուշինան գրում է. «Այսօր կրթությունը և գիտությունը գտնվում են սերտ կապի մեջ: Ռուսաստանի հեղինակավոր բուհերը հավակնում են զբաղեցնել առաջատար դիրքեր ռուսական և միջազգային վարկանիշներում: Ժամանակակից բուհերը պարտադիր պետք է լինեն նաև հզոր գիտական կենտրոններ: Այդ իսկ պատճառով այսօր լուրջ ուշադրություն է դարձվում պրոֆեսորադասախոսական կազմի գիտական աշխատանքների կոմպետենցիաների բարձրացմանը» [7; 2]:

2003 թվականին Ռուսաստանը, ստորագրելով Բեռլինի կոմյունիկեն, միացել է բոլոնյան գործընթացին և ստանձնել բոլոր պարտականությունները: Մինչև 2010 թվականը Ռուսաստանը բարեփոխումների ենթարկեց ազգային կրթության համակարգը՝ Բոլոնիայի հոչակագրի հիմնական դրույթներին համապատասխան: Բարձրագույն կրթությունն անցավ երկաստիճան համակարգի՝ բակալվրիատ և մագիստրատուրա: Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության հա-

մակարգ որպես երրորդ աստիճան ներգրավվեցին նաև ասպիրանտուրան, օր-դինատուրան, որոնք նախկինում համարվում էին հետբուհական ծրագրեր: Ար-դյունքում թույլ տրվեց շրջանավարտներին դիպլոմների հետ տալ եվրոպական միասնական նմուշի հավելված:

Ռուսաստանում բարձրագույն կրթության համակարգը համալրվել է հա-մալսարանների նոր տեսակներով՝ դաշնային համալսարաններ և ազգային հե-տազոտական համալսարաններ: Վերջիններիս են վստահված Ռուսաստանում բարձրագույն կրթության զարգացման լոկոմոտիվների առաքելությունը, կա-ռավարման ոլորտում լավագույն փորձի և մոդելների մշակումը, կրթության կառավարումը, մեթոդներն ու բովանդակությունը:

2018 թ. մայիսին Ռուսաստանի կրթության և գիտության նախարարությու-նը վերափոխվել է երկու անկախ գերատեսչության՝ Ռուսաստանի լուսավո-րության նախարարության և Ռուսաստանի գիտության և բարձրագույն կրթու-թյան նախարարության:

- ✓ Ռուսաստանի լուսավորության նախարարությունը զբաղվում է նախա-դպրոցական և դպրոցական կրթությամբ,
- ✓ Ռուսաստանի գիտության և բարձրագույն կրթության նախարարությու-նը համապատասխանաբար զբաղվում է բարձրագույն կրթության և գի-տության ոլորտի հարցերով:

Ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ Ռուսաստանում բարձրագույն մասնա-գիտական կրթությունը եռաստիճան է՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, ասպիրանտուրա, սակայն մի տարբերությամբ, որ Ռուսաստանում շարունա-կում է գործել դիպլոմավորված մասնագետի պատրաստումը (5 տարի, 300 կրե-դիտ):

Դիպլոմավորված մասնագետը բարձրագույն կրթության աստիճան է, որի ավարտին սովորողը ստանում է մասնագետի որակավորում (աստիճան): Սա Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համար ավանդական փուլն էր, որը գո-յություն ուներ Ռուսաստանի կողմից բոլոնյան գործընթացին անդամակցելուց առաջ և, բնականաբար, մինչ այժմ էլ կա, քանի որ կան սերունդներ՝ համապա-տասխան որակավորմամբ, ինչը նշանակում է, որ օրենքի կարգավորումները ևս պետք է լինեն:

Ասպիրանտուրան Ռուսաստանում 2013 թվականի սեպտեմբերի 1-ից հա-մարվում է բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճան, իսկ մինչ այդ հետբու-հական կրթության մաս էր կազմում: Ասպիրանտուրայի համար պարտադիր է նախորդ կրթական աստիճանի որակավորումը: Ասպիրանտուրայում սովորո-

ղը թեկնածուական ատենախոսության պաշտպանությունից հետո ստանում է գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճան: Հայաստանում նույնպես ասպիրանտուրան բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանն է:

Ռուսաստանում, պետական կառավարումից զատ, բուհերը օժտված են նաև ակադեմիական ազատություններով ու ինքնավարությամբ նաև կառավարման ոլորտում: Իհարկե, հիմնվելով դաշնային պետական օրենքների ու կանոնակարգերի վրա՝ բուհերը մշակում են իրենց կանոնադրությունները, որոնցով էլ իրականացնում են իրենց ընթացիկ գործունեությունը: Ռուսաստանի բուհերում գործող կառավարման մարմիններն են գիտական խորհուրդը և ռեկտորը: Գործում են նաև հոգաբարձուների խորհուրդներ, որոնց նախագահը կա՛մ բուհի պրեզիդենտն է, կա՛մ բուհի ռեկտորը: Այս խորհուրդների անդամները կարող են լինել երկրի գիտության, կրթության, տնտեսության և այլ ոլորտների ճանաչված ներկայացուցիչներ, որոնք հասարակական հիմունքներով իրենց մասնակցությունն են բերում երկրի բարձրագույն կրթության զարգացման ռազմավարական հիմնախնդիրների քննարկմանն ու լուծմանը: Նիստերը գումարվում են 3 տարին մեկ:

Ռուսաստանի բուհերի հոգաբարձուների խորհուրդները չունեն այն նույն գործառույթներն ու լիազորությունները, ինչ Հայաստանի բուհերում գործող հոգաբարձուների խորհուրդները:

Ռուսաստանում բուհերի գիտական խորհուրդներն իրականացնում են ներբուհական ընդհանուր կառավարումը: Բուհի գիտական խորհրդի անդամ են ռեկտորը, որն ի պաշտոնե նաև գիտական խորհրդի նախագահն է, պրոռեկտորները, գիտահետազոտական ինստիտուտների տնօրենները, ֆակուլտետների դեկանները, ստորաբաժանումների ղեկավարները, պրոֆեսորադասախոսական և ուսանողական կազմից ներկայացուցիչներ: Վերոնշյալ բոլոր անդամներն ընտրվում են իրենց կառուցվածքային միավորների խորհուրդներում:

Ռուսաստանում բուհի կառավարման գործադիր մարմինը բուհի ռեկտորն է, որն ընտրվում է բուհի գիտամանկավարժական կազմից՝ բուհի գիտական խորհրդում, փակ գաղտնի քվեարկությամբ, 5 տարի ժամկետով և հրամանագրվում է Գիտության և բարձրագույն կրթության նախարարության կողմից: Բուհի ռեկտորի համար կա տարիքային սահմանափակում՝ 65 տարեկան:

Ի տարբերություն Ռուսաստանի՝ Հայաստանում բուհի ռեկտորի ընտրությունը կազմակերպվում է բաց մրցույթով, այսինքն՝ մրցույթին կարող են մասնակցել ոչ միայն տվյալ բուհի դասախոսական կազմից, այլև հանրապետության այլ բուհերից:

Ի տարբերություն Ռուսաստանի, որտեղ բուհի ռեկտորին ընտրում է բուհի գիտական խորհուրդը, Հայաստանում բուհի ռեկտորին ընտրում է բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինը՝ հոգաբարձուների խորհուրդը, որին և տարին մեկ հաշվետու է բուհի ռեկտորը: Հայաստանում նույնպես բուհի ռեկտորի համար գործում է տարիքային սահմանափակում՝ 65 տարեկան:

Ռուսաստանը, միանալով բոլոնյան գործընթացին, իրականացրել է բազմաթիվ փոփոխություններ «Բարձրագույն կրթության» օրենքում, կառուցվածքում, բովանդակության մեջ: Բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված՝ Ռուսաստանում ևս գործում է ECTS կրեդիտային համակարգը: Սակայն Ռուսաստանը, ունենալով մեծ տարածք, իր տարբեր մարզերի բուհերում սահմանել է 1 ECTS կրեդիտի արժեքը 30-36 ժամ: Ի դեպ, «կրեդիտ» բառի փոխարեն Ռուսաստանում կիրառում են «ստուգարքային միավոր» (зачетная единица) բառը, քանի որ կրեդիտը պայմանական անվանում է:

Հայաստանի բուհերում նույնպես ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է ECTS կրեդիտային համակարգով՝ 1 կրեդիտն ընդունելով 30 ժամ:

Կրեդիտային համակարգին զուգընթաց ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ Ռուսաստանում հաստատվել է բարձրագույն կրթության դիպլոմի միասնական հավելվածը՝ ըստ Եվրոպական Միության և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի հաստատած ձևաչափի: Միասնական հավելվածը հնարավորություն է տալիս ակադեմիական փոխձանաչման գործընթացի դյուրացման: Հավելվածում նկարագրվում է յուրաքանչյուր երկրի կրթության համակարգը, որն էլ պատկերացում է տալիս ստացած որակավորման մասին, ինչպես նաև տեսանելի են կրթական ծրագրում ընդգրկված ուսումնական առարկաները, դրանց գնահատականներն ու կուտակած կրեդիտները: Եթե տարբեր երկրներում տարբեր են գնահատման համակարգերը, ապա ECTS օգտագործողի ուղեցույցը տալիս է մեխանիզմներ դրանց փոխակերպման համար:

Տարբեր են գնահատման համակարգերը Հայաստանի և Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգերում: Ի տարբերություն Ռուսաստանի, որտեղ պահպանվել է գնահատման 5 բալային համակարգը, Հայաստանում գործում են գնահատման ինչպես 20, այնպես էլ 40 և 100 բալային համակարգեր:

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

Համեմատական վերլուծության ենթարկելով Հայաստանի և Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման առանձնահատկությունները՝ հանգեցինք այն եզրակացության, որ երկու երկրների որդեգրած բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը տեղավորվում են բարձրագույն կրթության կառավարման Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի շրջանակներում՝ որոշ չափով աղերսվելով Հումբոլդտյան մոդելին:

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. Багрыч А., Образование: наше вчера, сегодня, завтра, М., 2011.
4. Бермус А.Г., Модернизация образования: философия, политика, культура, М., 2008, 382 с.
5. Резник С.Д., Филиппов В.М., Управление высшим учебным заведением, М., 2011.
6. Скотт П., Глобализация и университет, Вестник высшей школы, 2009, № 4.
7. Трушина Е.В., Актуальные вопросы высшего образования в РФ, Концепт, 2015, №9.
8. Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth, Governing Higher Education: National Perspectives on institutional Governance, the Netherlands, 2002.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ АРМЕНИИ И РОССИИ

Արտյունյան Նազիկ
ЕГУ, Армения

Аннотация

Сегодня в мире чрезвычайно актуальны исследования, содержащие сравнительный анализ управления систем образования разных стран. Данные исследования имеют высокую ценность, а также решают две важные задачи: познавательную и обмен опытом. Исследования, представленные в статье, однозначно способствуют развитию сравнительной педагогики.

В статье проведён сравнительный анализ систем управления высшим образованием двух стран-членов ЕАЭС – Армении и России. Представлены сходства и различия, достижения, а также проблемы этих систем.

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

В статье проанализирована трёхступенчатая система высшего образования, кредитная система ECTS, а также система оценивания в двух странах.

Согласно результатам исследования в системе высшего образования Армении и России необходимы серьёзные реформы как в вопросах улучшения качества образования, так и в вопросах демократизации управления.

Ключевые слова: *высшее образование, трёхступенчатая система образования, глобализация, система управления, образовательные реформы, система оценивания, Болонский процесс, рейтинг.*

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н., Григорян А., Проблемы развития образования и квалификации, Педагогическая мысль, Ереван, 2013, №1-2.

2. Саргсян Ю., Будагян А., Болонский процесс в Армении, Ер., 2008.
3. Багрыч А., Образование: наше вчера, сегодня, завтра, М., 2011.
4. Бермус А.Г., Модернизация образования: философия, политика, культура, М., 2008.
5. Резник С.Д., Филиппов В.М., Управление высшим учебным заведением, М., 2011.
6. Скотт П., Глобализация и университет, Вестник высшей школы, 2009, № 4.
7. Трушина Е.В., Актуальные вопросы высшего образования в РФ, Концепт, 2015, № 9.
8. Амарал А., Глен А. и др., Управление высшим образованием, Нидерланды, 2002.

COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN ARMENIA AND RUSSIAN FEDERATION

Harutyunyan Nazik

Yerevan State University, Armenia

Summary

The comparative analysis of higher education management in different countries has become extremely relevant and highly valuable in the world today. These studies address two important issues: i.e. the exchange of cognitive and advanced experience and definite contribution to the development of Comparative Pedagogy.

Furthermore, the article compares the higher education management of the two EAEU member states: i.e. Armenia and Russia as well as presents similarities and differences, achievements and problems of the management system.

In particular, reforms that are implemented both in Armenia and Russia in the context of the Bologna Process are presented in the article.

The present article conducts a comparative analysis of Three Degree Education System, ECTS Credit System, and Assessment System.

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

References:

1. Bagrich A., Education: our yesterday, today, tomorrow, M., 2011
2. Bermus A. G., Modernization of Education, M., 2008.
3. Harutyunyan N., Grigoryan A., Problems of Education Development and Qualification, Pedagogical Thought, Yerevan, 2013, №1-2.
4. Reznik S.D., Filippov V.M., Management of Higher School, M., 2011.
5. Sargsyan Y., Budaghyan A., The Bologna Process in Armenia, Yerevan, 2008.
6. Skott P., Globalization and University, Bulletin of Higher Education, 2009, №4.
7. Trushina E.V., Current Questions of Higher Education of Russian Federation, Concept, 2015, №9.
8. Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth, Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance, the Netherlands, 2002.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.04.2020

Принято к публикации: 05.05.2020

Рецензент: канд.пед. наук, ассистент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 23.04.2020

Was accepted for publication: 05.05.2020

Reviewer: Ph.D., Assistant Meri Avetisyan

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПАНИИ И ИТАЛИИ

Аветисян Мери

Ереванский государственный университет,
Армения

Краткое введение. В современном мире большого масштаба достигли перемены, связанные с дальнейшей цивилизацией и успешным развитием глобализации всех систем образования, чему способствовал и Болонский процесс. Изучение и сопоставление опыта управления системами высшего образования европейских стран вызывает большой интерес, использование которого приводит к его более эффективным способам организации и постановки в других странах.

К таким странам относятся Испания и Италия.

Ключевые слова: *система высшего образования, Болонский процесс, академическая свобода, управление и финансирование, оценивание, поступление, структура высшего образования.*

Проблема. Проведение сравнительного анализа управления системами высшего образования Испании и Италии с подчеркиванием уникальных сторон систем каждой страны дает возможность дальнейшего усовершенствования высшего образования в других странах.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросами данной тематики занимались В.А. Капранова, А.В. Борисенкова, М.Н. Пашкова, И.В. Цивунина, а также С. Вардумян и др.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Цель исследования, проведенного в рамках данной статьи, заключается в рассмотрении и сравнении различных подходов к системам высшего образования Испании и Италии, подчеркивании их характерных особенностей.

Новизна исследования. Впервые в Армении был проведен и показан в виде таблиц сравнительный анализ управления системами высшего образования Испании и Италии, представлены их особенности, сходства и отличия.

В настоящее время система образования Испании, войдя в общеевропейское пространство высшего образования благодаря Болонскому процессу, достигла больших перемен, связанных с ее успешным развитием.

Испания, характеризующаяся профессиональными преподавательскими кадрами и научной базой, представляет собой страну с лучшей системой высшего образования в составе топ-50-ти стран. Эта страна, как одна из ведущих европейских стран, активно интегрировалась в общеевропейскую образовательную систему, не забывая свои академические традиции. Каждый университет с высокой оснащенностью кампусов в ней является автономным, вносящим свои изменения в

образовательную программу и проводящим в ней реформы с переходом на общеевропейские образовательные стандарты, что помогает развитию различных профессиональных и личностных качеств у студентов [4].

Управление системой образования в Испании происходит в основном с преобладанием государственного управления. Однако в ней участвуют также управленческие органы государства, автономные сообщества и местные управленческие органы образования. К центральным органам управления системой высшего образования Испании относятся Министерство образования, науки и спорта и Высшая инспекция образования при Министерстве. В функции государства входит контроль за качеством образования, установка нормативов численности педагогического состава и учащихся, методологических программ и прочие [9]. Существующие государственные и негосударственные вузы в основном финансируются государством (см. Табл.1).

После получения среднего образования в Испании учащимся предоставляется диплом о среднем образовании (степень бачилирато), который является допуском для поступления в вуз. Высшее образование в Испании можно получить только в университетах. Вступительные экзамены в университеты Испании проходят два раза в год – в июне и сентябре – по системе «Selectividad», состоящей из обязательных и выборочных предметов (в зависимости от вуза) и экзамена по испанскому языку для иностранцев (диплом DELE), необходимого для обучения и для работы в Испании [4] (см. Табл. 2).

В Испании можно встретить как государственные, так и негосударственные университеты, бизнес-школы, а также духовные университеты под покровительством Католической церкви. В некоторых случаях негосударственные вузы, финансируемые государством, получают дотации от него. В Испании действуют около 47 престижных государственных и 10 негосударственных вузов [7].

Обучение в университетах Испании как для испанцев, так и для иностранцев платное, однако студенты-отличники, благодаря развитой системе стипендий, грантов и программ международного обмена могут обеспечить себе плату за обучение. В университетах существуют три вида преподаваемых дисциплин: национальные обязательные, университетские обязательные и выборочные со стороны студента. Здесь действует кредитная система обучения по типу ECTS (Европейская система перевода и накопления баллов), дающая возможность гибкому подходу к образованию, благодаря которому создается комплекс между обязательными специализированными знаниями, направленностями университета и выбором студента [2, 88]. В вузах Испании действует 10-балльная система оценивания (см. Табл. 3).

Система высшего образования в Испании, как и в других странах Болонской системы подразделяется на последующий ряд этапов, заканчивающихся сдачей экзаменов и присуждением соответствующей степени – Grado, Master, Doctor [8] (см. табл. 4).

В структуру университетов Испании входят четыре типа учебных подразделений: университетские факультеты (действуют 3 этапа обучения, изучающие нетехнические теоретические дисциплины), высшие технические училища (3 этапа обучения, имеющие техническую ориентацию), университетские школы (только 1-ый этап, с определенной профессиональной ориентацией) и университетские колледжи (только 1-ый этап обучения). Обучение в бизнес-школах проходит на высоком уровне, однако его стоимость превышает стоимость обучения в негосударственных университетах.

Исходя из изложенного можно отметить, что система высшего образования Испании потерпела глобальные положительные изменения в связи с Болонским процессом, адаптируясь к потребностям современной Европы.

Одним из активных участников и инициаторов включения в общеевропейскую образовательную систему является Италия. Италия относится к странам с древнейшей культурой и с развитыми областями науки и искусства, связанным корнями с эпохой Возрождения, что притягивает большое количество абитуриентов в различные университеты страны.

Система образования Италии строго контролируется со стороны государства и регулируется Министерством образования, университетов и науки, региональными органами власти и органами университетского управления.

Министерство образования, университетов и науки контролирует деятельность департаментов образования регионов, разрабатывает возможность взаимодействия и сотрудничества с вузами других европейских стран, устанавливая современную общеобразовательную политику государства. Немалую роль в управлении системы высшего образования играют так называемые консультативные органы: Национальный совет университетов и Национальный студенческий совет, куда входят представители преподавательского состава университетов и студенческих организаций. Консультативные органы ответственны за общность и модернизацию университетского образования (см. Табл. 1). Деятельность итальянских вузов реализуется в автономных, административных учебных заведениях, характеризующихся распределением финансов, созданием образовательных программ и научно-исследовательской деятельностью [3].

Одной из отличительных сторон системы высшего образования Италии является способ поступления в вуз, при котором появляется возможность поступления без вступительных экзаменов с предоставлением аттестата зрелости лица. Но несмотря на «открытые двери» итальянских вузов учеба здесь требует намного больше усилий и времени, чем в других странах (см. Табл. 2).

В системе высшего образования Италии различают три сектора: университетский, неуниверситетский и сектор высшего профессионального образования.

Университетский сектор, который по сравнению с другими считается наиболее развитым, составляет около 60 государственных и 17 негосударственных универси-

тетов с государственной лицензией, 2 университета для иностранцев и 3 университета пост-дипломного уровня.

К неуниверситетскому сектору относятся академии, консерватории и высшие школы искусства.

Сектор высшего профессионального образования, обучение в котором проводится по кратковременной программе, рассчитан для приобретения знаний, умений и навыков в области специальностей, имеющих высокий спрос в современных рыночных условиях [5].

Итальянские университеты входят в список 100 лучших вузов мира. Несмотря на то, что обучение в государственных вузах бесплатное (за счет государства) для всех, включая иностранцев, со студентов взимается некоторая плата (около 500 евро в год) с учетом их материального и социального семейного положения. Негосударственные вузы устанавливают цены сами (9500 - 22000 евро) в зависимости от престижности вуза [10].

Начало учебного года в вузах Италии выпадает на октябрь-ноябрь, а конец – на май-июнь, в зависимости от вуза. В процессе обучения в течение года проводятся две или три сессии, при этом студент имеет возможность пользоваться «академической свободой», выбирая индивидуальный план обучения для каждого предмета, экзамена и преподавателя [6]. В Италии, в отличие от Испании, экзамены проводятся без экзаменационных билетов.

Как и в Испании, в систему высшего образования Италии была внедрена и получила большое развитие кредитная система, которая основывается на учебной нагрузке студента. Благодаря своей гибкости и восприимчивости она дает возможность студентам продолжить обучение в других университетах, а также участвовать в различных востребованных на рынке труда профессиональных переподготовках, обеспечивая мобильность и прозрачность национальной системы образования [2, 91].

Итальянской системе высшего образования свойственно участие вольнослушателей в процессе обучения в вузах, которые при выполнении определенных требований имеют право получить тот или иной статус студента [1, 134].

В отличие от Испании в вузах Италии действует 30-балльная система оценивания знаний студентов (см. Табл. 3).

Обучение в вузах Италии проводится в три этапа, как на итальянском, так и на английском языках, с получением соответствующих европейским стандартам образовательных степеней с различными названиями. Каждый этап заканчивается защитой студентом дипломной работы (см. Табл. 4).

В Италии, как и в Испании, организация учебного процесса протекает в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий.

Таким образом, приобретение значительного опыта по созданию и реализации международных образовательных проектов, дающего возможность развивать перспективы конкурентоспособности итальянских и других европейских вузов,

приводит к повышению эффективности и качества системы высшего образования во всем мире.

Приведем наглядный пример сравнительного анализа управления системами высшего образования Испании и Италии в таблицах.

Таблица 1.
Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования
Испании и Италии

Испания	Италия
Внешние органы управления	
Центральное управление: - Министерство образования, науки и спорта - Высшая инспекция образования Районное управление: автономные области Местное управление: вуз Конференция ректоров университетов	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
Внутренние органы управления	
Комиссия университета Ректор Высший совет научных исследований Деканы факультетов Внутренние подразделения	Ректор Академический сенат Совет правления Студенческий совет Деканы факультетов Руководители подразделений
Финансирование	
Государственный бюджет – основная часть Внебюджетные средства (фонды, образовательные программы, гранты и т.д.)	Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, частные платежи)

Таблица 2.
Сравнительный анализ поступления в вузы Испании и Италии

Испания	Италия
Степень бакалавриата и сдача вступительных экзаменов Иностранные абитуриенты в добавок ко всему сдают DELE – подтверждающий уровень владения испанским языком	Аттестат зрелости (diploma di maturita) Иностранные абитуриенты сдают приёмные экзамены в виде прохождения интервью

Таблица 3.

**Сравнительный анализ системы оценивания высшего образования
Испании и Италии**

Испания	Италия
<u>10-ти балльная система оценивания:</u> 10-9 – отлично 8-7 – хорошо или очень хорошо 6 – удовлетворительно/хорошо 5 – удовлетворительно 4-1 – неудовлетворительно	<u>30-ти балльная система оценивания:</u> 30 – отлично 29-27 – хорошо 26-25 – удовлетворительно 24-18 – средний 17 и ниже – неудовлетворительно или плохо

Таблица 4.

**Сравнительный анализ структуры систем высшего и послевузовского
образования
Испании и Италии**

Испания	Италия
Учебные заведения: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
Образовательные ступени	
1-ый этап – 4 года (степень градо); 2-ой этап – 1-2 года (степень мастера); 3-ий этап – 1-5 лет (степень докторато).	<u>1-ая ступень:</u> 3 года/ степень Laurea <u>2-ая ступень:</u> 1-ый уровень степени специализации, двухгодичная магистратура с академическим уклоном или 1-ый уровень степени магистра университета ориентированный на профессиональную деятельность. <u>3-ья ступень:</u> Степень доктора (Research Dottorate degree), аналог PhD / от 3-х лет 2-ой уровень степени специализации, профессионально-ориентированная аспирантура / от 2-х до 6-ти лет или 2-ой уровень степени магистра университета / минимум 1 год.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Сравнительный анализ управления системами высшего образования Испании и Италии дает возможность выделить их положительные стороны, которые могут быть приняты и использованы вузами других стран для дальнейшего развития и прогресса высшего образования.

Изучение опыта управления системами высшего образования таких европейских стран, как Испания и Италия и его сопоставление вызывает большой

интерес, его применение приводит к более эффективным способам организации учебного процесса в других странах.

Список использованной литературы:

1. Капранова В.А., Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Учебное пособие, Минск, «Новое знание», 2004, 221 с.
2. Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ալ., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, «Նոյան տալան», Երևան, 2005, 312 էջ:
3. Борисенкова А.В., Система высшего образования стран группы восьми: Италия, Государственный университет, Высшая школа экономики. Retrieved 24.03.2020, from http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032170/System_higher_education_countries_G8.pdf
4. Пашкова М.Н., Особенности развития системы образования в Испании, Вестник ТИ им. А.П. Чехова, 2016, Retrieved 09/04/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-ispanii/viewer>.
5. Цивунина И.В., Петрова М.А, Образовательная система Италии: традиции и особенности, Вестник КГТУ, 2014. Retrieved 22/03/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti>
6. Бакалавриат в Италии, Retrieved 20/03/2020, from http://www.unipage.net/-ru/bachelor_italy
7. Высшее образование в Испании. Retrieved 09/04/2020, from <http://www.study.kz/1/-8/217/visshee-obrazovanie-v-ispanii/>
8. Высшее образование в Испании. Три цикла обучения в Испании. Retrieved 08/04/2020, from https://academspain.ru/vysshee-obrazovanie-v-ispanii/struktura_vysshego_obrazovaniya_v_ispanii/
9. Королевство Испания. Retrieved 08/04/2020, from <https://nic.gov.ru/ru/inworld/-countries/KingdomOfSpain>
10. Система образования Италии. Retrieved 09/04/2020, from <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html>

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

Avetisyan Mary

Yerevan State University, Armenia

Summary

The modern world has been largely changed through further civilization and successful development and globalization of all education systems, which was facilitated by the Bologna process. Studying and comparing the experience of managing higher education systems in European countries largely interests the public. Further study of the subject leads to more effective ways of organizing and staging the higher education in other countries. Spain and Italy are example of such states.

A comparative analysis of the management of higher education systems in Spain and Italy that emphasizes the unique aspects of the both systems allows to improve higher education in other countries.

It is the first time that a comparative analysis of the management of higher education systems in Spain and Italy was conducted in Armenia. It was presented in tables, emphasizing the features, similarities and differences of their governing and financing bodies, ways of entering universities and assessment process, as well as the structure of higher education systems in both countries.

As those tables indicate, in these countries both external and internal bodies are responsible for the management of higher education systems. Names of those bodies are different. Both in Spain and in Italian universities, there is “academic freedom” with a highly developed credit system. In both countries there are state and non-state universities licensed by the state. Studying process in the universities of Spain and Italy is conducted both in the native language and in English.

The higher education systems of Spain and Italy differ in their methods of assessment, as well as admission to universities. Spanish universities have a 10-point grading system, while Italy has 30-point grading one. For admission to universities in Spain, you must have a diploma of secondary education and entrance exams based on the system called “Selectividad”, while foreign applicants must also pass an exam in Spanish. In the case of Italy, the admission to college for Italian citizens is a college certificate without entry exams. As for foreign students, they need to pass exams for admission in the form of an interview. In oppose to Spain where students have to pay tuition for studying in universities, education in Italy is free including for foreign students.

A comparative analysis of the management of higher education systems in Spain and Italy highlights some positive elements universities in other countries can use for further development and progress of their higher education system.

Studying and comparing the experience of managing higher education systems in European countries such as Spain and Italy is very important. This experience can lead to more effective ways of organization and development of higher education system in other countries.

References:

1. Kapranova V.A., Comparative pedagogy. School and education abroad, textbook, Minsk, “New knowledge”, 2004, 221 p
2. Vardumyan S., Hovhannisyan A., Varella G., Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development, Handbook for Teachers and Education Specialists, Noyan Tapan, Yerevan, 2005, 312p.
3. Borisenkova A.V., Higher Education System of G-8 Countries, Italy, State University, High School of Economics, Retrieved 24.03.2020, from http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032170/System_higher_education_countries_G8.pdf
4. Pashkova M.N., FEATURES OF DEVELOPMENT OF EDUCATION SYSTEM IN SPAIN, Bulletin of the A.P. Chekhov TI, 2016. Retrieved 08/04/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-ispanii/viewer>
5. Tsivunina I.V., Petrova M.A., Educational system of Italy: traditions and features, KSTU Bulletin, 2014, Retrieved 22/03/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti>
6. Bachelor in Italy. Retrieved 22/03/2020, from http://www.unipage.net/ru/bachelor_italy
7. Higher Education in Spain. Retrieved 08/04/2019, from <http://www.study.kz/1/8/217/visshee-obrazovanie-v-ispanii/>
8. HIGHER EDUCATION IN SPAIN. Three study cycles in Spain. Retrieved 08/04/2020, from https://academspain.ru/vysshee-obrazovanie-v-ispanii/struktura_vysshego_obrazovaniya_v_ispanii/

9. The Kingdom of Spain. Retrieved 08/04/2020, from <https://nic.gov.ru/ru/in-world/countries/KingdomOfSpain>

10. The education system of Italy. Retrieved 08/04/2020, from <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html>

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 14.04.2020

Принято к публикации: 02.05.2020

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Вагаришак Гюлбудагян

The material was submitted and sent to review: 14.04.2020

Was accepted for publication: 02.05.2020

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

ԲԱԺԻՆ 3. ՀԱՏՈՒՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 3: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SECTION 3: SPECIAL PEDAGOGY

ПРОФИЛАКТИКА БЛИЗОРУКОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Азарян Роберт

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

Меликян Лусине

*Ширакский государственный университет
им. М. Налбандяна*

Краткое введение. В статье представлены основные подходы к организации и проведению профилактики близорукости у детей в условиях семьи. Известно, что возникновение близорукости часто отмечается в дошкольном возрасте, когда ребенок в условиях семьи не соблюдает нормы, правила и требования к зрительной работе во время игр, рисования, просмотра телепередач, занятий на компьютере и т.д. И от того насколько информированы родители в вопросах профилактики близорукости у детей, во многом зависит сохранение хорошего зрения. Это и определяет необходимость разработки подходов к профилактике близорукости у детей в условиях семьи и оказания информационной помощи родителям в этих вопросах.

Проблема. Известно, что в условиях семьи многие виды деятельности ребенка (игра с игрушками, рисование, просмотр рисунков и картинок, занятия на компьютере и др.) проводятся не в благоприятных условиях зрительной работы, не соблюдаются нормы, требования и режим зрительной работы и отдыха глаз, что приводит к появлению близорукости у детей. (А.Н. Дымщиц, 1963; Э.С. Аветисов, 1975; А.Н. Гнеушева, 1982; Л.И. Солнцева, 1999; Р. Н. Азарян, 2008; Л. П. Рудницкий, 2018 и др.). Эта проблема усложняется тем, что многие родители не обращают внимание на условия проведения зрительной работы ребенка, а зачастую и не имеют должной информации о правилах и нормах зрительной работы и отдыха глаз ребенка. Поэтому изучение многих аспектов этой проблемы и разработка подходов к оказанию информационной помощи родителям в вопросах профилактики близорукости у детей в условиях семьи станет основой успешного решения этой проблемы и сохранения хорошего зрения у детей.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе развития ребенка неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей в вопросах укрепления здоровья ребенка, профилактики заболеваний, в том числе и близорукости. (А.Г. Литвак, 1985; R. Frendenreich, R. Popula, 1990; Р.Н. Азарян, 1994; И.Л. Ферфильфаин, 2004; Н.Б. Мирская, 2016 и

др.). Однако несоблюдение норм, правил, требований и условий зрительной работы и отдыха глаз у детей в условиях семьи и недостаточная информированность родителей в этих вопросах зачастую становятся причиной возникновения близорукости у ребенка. Поэтому изучение условий проведения зрительной работы ребенка в условиях семьи и уровня информированности родителей в этих вопросах всегда находилось в центре внимания тифлопедагогов и тифлопсихологов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность профилактики близорукости у детей в условиях семьи, формирования и развития информированности родителей в вопросах соблюдения норм, правил, требований и условий зрительной работы и отдыха глаз детей (Л.А. Дымшиц, 1963, Л.И. Солнцева, 2000; Э.С. Аветисов, 2002, 2005; E. Ntuli, M.A. Traore, 2013; Н.Б. Мирская, 2016; И.И. Коган, 2017 и др.). Однако многие вопросы этой проблемы на сегодняшний день недостаточно разработаны.

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

Цель исследования. Определить основные подходы к профилактике близорукости у детей в условиях семьи.

Ключевые слова: близорукость, семья, профилактика, дети с нарушением зрения, информированность родителей, проблема, зрительная работа, отдых глаз, исследование.

Новизна настоящего исследования определяется как теоретической и практической важностью рассматриваемой проблемы для профилактики близорукости у детей в условиях семьи, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов к соблюдению условий зрительной работы и отдыха глаз ребенка в условиях семьи и расширения информированности родителей в этих вопросах.

Важность проблемы определяется прежде всего тем, что многие родители не имеют достаточной информации о нормах, правилах, требованиях и условиях зрительной работы и отдыха глаз ребенка в игровой, учебной деятельности, занятиях на компьютере и т.д.

Итак, изучение специальной научно-методической литературы и ознакомление с опытом отдельных семей по соблюдению правил, норм, основных требований и условий зрительной работы и отдыха глаз ребенка в различных видах деятельности показывают, что от уровня информированности родителей в подходах к профилактике близорукости, от степени участия их в организации различных мероприятий для соблюдения требуемых норм, правил и условий зрительной работы и отдыха глаз ребенка в различных видах деятельности во многом зависит сохранение хорошего зрения у ребенка.

В связи с изложенным выше можно утверждать, что основная направленность настоящего исследования состоит в определении основных подходов в создании

благоприятных условий зрительной работы и отдыха глаз ребенка в различных видах деятельности в условиях семьи и выделении круга вопросов, относительно которых должны быть информированы родители для сохранения хорошего зрения у детей. С этой целью нами изучена и проанализирована специальная литература по исследуемой проблеме, проведены наблюдения за играми ребенка, рисованием, занятиями на компьютере в условиях семьи, опрос и беседы с родителями по изучаемым вопросам.

Результаты проведенной работы позволили выделить ряд вопросов, которым в семьях почти не уделяется внимания при различных видах зрительной деятельности детей, занятиях и играх на компьютере и др. Это позволило нам выделить следующие основные направления создания условий зрительной работы ребенка в различных видах деятельности с целью профилактики близорукости у них:

1. Создание нормальной освещенности в помещении, на игровой площадке и на рабочем столе:

- окна в комнате, где играет или занимается ребенок, не должны быть завешены шторами ;
- свет на игровую площадку или рабочий стол должен падать слева от ребенка;
- при игре или других видах зрительной работы свет не должен падать прямо на глаза;
- чаще следует пользоваться естественным освещением, чем искусственным;
- при зрительной работе на рабочем столе и плохой освещенности следует использовать настоящую лампу;
- при просмотре телепередач или занятий на компьютере свет должен падать сверху и сзади ребенка.

2. Соблюдение режима зрительной работы и отдыха глаз:

- при работе на рабочем столе (рисование, игра с мелкими предметами, просмотр картинок и рисунков и т.д.) зрительная нагрузка у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста должна длиться от 20 до 45 минут;
- после установленного режима зрительной работы должен быть соблюден активный отдых глаз: ходьба, пребывание на свежем воздухе, выполнение двух-трех простых движений руками и туловищем, 1-2-х упражнений для глаз, для снятия зрительного напряжения и т.д.;
- при зрительной работе на рабочем столе расстояние от глаз до тетради, рисунков, картинок и других предметов должно составлять 20-25см.

3. Соблюдение правильного питания и режима дня ребенка:

- завтрак, обед, полдник и ужин ребенка должен быть организован строго в отведенные часы;

- в питание ребенка должны быть включены продукты, содержащие витамин «А»: сливочное масло, желток яйца, морковный сок, молоко и др.;
- в режиме дня ребенка должно быть отведено время для пребывания на свежем воздухе;
- в течении дня ребенок должен много двигаться, выполнять простые движения, упражнения, игровые задания, закаливающие процедуры и другие мероприятия, укрепляющие здоровье.

4. Профилактика и устранение следующих вредных привычек ребенка, которые могут стать причиной появления косоглазия, близорукости и других нарушений зрения:

- выполнение зрительной работы (рисование, занятие на компьютере и др.) сопровождается одновременным просмотром телепередач или беседой с родителями, братьями или сестрами;
- частые моргания глаз;
- потирание рукой одного или обоих глаз;
- чрезмерный наклон головы во время зрительной работы;
- выполнение зрительной работы лежа или полулежа;
- постоянное использование острых или режущих и колющих предметов.

Вышепредставленные основные направления работы семьи по созданию благоприятных условий зрительной работы и отдыха глаз детей, питания, организации правильного режима дня, устранение вредных привычек станут основой профилактики близорукости у этих детей в условиях семьи.

Из сказанного становится очевидным, что решение этой задачи во многом зависит от уровня информированности родителей в этих вопросах, от уделения постоянного внимания на правильное питание ребенка, освещенности помещения, игровой площадки и рабочего стола, условия зрительной работы и отдыха глаз ребенка и др. Поэтому для формирования и расширения уровня информированности родителей в вопросах профилактики близорукости у детей должна быть выполнена следующая работа:

- формирование и развитие психологической готовности родителей последовательно проводить работу в семье по профилактике близорукости у детей;
- предоставить родителям необходимую информацию об основных причинах возникновения близорукости у детей;
- содействовать установлению правильного освещения помещения, игрового уголка и рабочего стола ребенка;
- помочь в организации и проведении работы с ребенком по соблюдению норм, правил, требований и условий зрительной работы и отдыха глаз;
- предоставить информацию и помочь в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий, закаливающих процедур;

- предоставить информацию и помочь в организации и проведении работы по профилактике и устранению вредных привычек ребенка;
- ознакомить родителей со специальной литературой по профилактике близорукости у детей.

Становится очевидным, что одним из возможных разделов работы, проводимой врачами, тифлопедагогами и тифлопсихологами с родителями и членами семьи является подготовка их к последовательному и целенаправленному проведению мероприятий по профилактике близорукости у детей. С этой целью могут быть организованы и проведены серии мероприятий на базе специальных и интегративных детских садов и школ, лечебно-профилактических центров, территориальных поликлиник и других специальных учреждений.

Вышепредставленные задачи могут быть реализованы при широком использовании как индивидуальных, так и групповых занятий с родителями и членами семей.

Таким образом, становится очевидным, что соблюдение основных подходов при создании благоприятных условий зрительной работы и отдыха глаз различных видах деятельности в условиях семьи и хорошая информированность родителей в этих вопросах станет основой профилактики близорукости у детей и сохранению хорошего зрения.

Список использованной литературы:

1. Аветисов Э.С., Близорукость, М., Медицина, 2002, 288 с.
2. Аветисов Э.С., Кашенко Т.П., Шамшонов А.М., Зрительные функции и коррекция у детей, М.: Медицина, 2005, 872 с.
3. Аветисов Э.С., Охрана зрения у детей, М., Медицина, 1975, 272 с.
4. Азарян Р.Н., Зрение ребенка. Методическое пособие, Ереван, 2008, 48 с.
5. Азарян Р.Н., Как сохранить и улучшить зрение ребенка, Ереван, 1994, 54 с.
6. Дымшиц Л.А., Профилактика близорукости у детей, Л., Медицина, 1963, 175 с.
7. Коган И.И., Функциональная и клиническая анатомия органа зрения ГЭТАР-Медиа, 2017, 208с.
8. Литвак А.Г., Тифлопсихология, М., Просвещение, 1985, 207 с.
9. Мирская Н.Б., Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболеваний органа зрения у детей и подростков, Изд-во Флинта, М., 2016, 272 с.
10. Рудницкий Л.П., Болезни глаз. Причина, профилактика, лечение, Питер, 2018, 160 с.
11. Солнцева Л.И., Тифлопсихология детства, М., Полиграф сервис, 2000, 250 с.
12. Фельфильфаин И.Л., Близорукость у детей и взрослых, Книга ПЛЮС, М., 2004, 104 с.
13. Հաճուկ կրթության հանրագիտարան /Ռ. Ն. Ազարյանի խմբագրությամբ, Եր., 2012, 248 էջ:
14. Freudenreich R., Paste R., Popula Sionsentwicklung in Blinden- Schulen. –Die Sonderschule, 1990, N1, S. 107-113.
15. Ntuli E. Traore M., A study of ghananian. Early Childhood teacher' s perceptions about Inclusive Education / The joirnal of the international Association of Special Education, 2013, vol. 14, N1, p. 50-58.

PREVENTION OF CHILDREN'S MYOPIA IN THE FAMILY

Azaryan Robert

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Armenia*

Melikyan Lusine

*Shirak State University after M. Nalbandyan,
Armenia*

Summary

The article presents the main approaches to the organization and prevention of myopia in children in the family. It is known that visual impairment, including myopia, is often observed in childhood, when a child in the family does not follow the rules, regulations, and requirements set for the protection of vision and visual work during games, drawing, viewing pictures, drawings, computer activities, etc. The preservation of good vision mainly depends on how parents are informed about the prevention of myopia in children. This determines the necessity of developing of approaches for prevention of myopia in children in the family and for provision the informational assistance to parents in these matters.

This problem is complicated by the fact, that many parents do not pay needed attention to the conditions of conducting the child's visual work, and often do not have the necessary information about the rules and standards of visual work and rest of the child's eyes. Therefore, the study of many aspects of this problem and the development of approaches for providing the informational assistance to parents on the prevention of myopia in children in the family will be the basis for a successful solution to this problem and maintaining good vision in children.

Thus, this article is based on the study of special literature and the experience of some families in observing the rules, norms, basic requirements and conditions of visual work and rest of the eyes of the child in various types of activities, and presents a number of questions and defines the main directions the family should pay great attention to for developing good vision in the child and for preventing myopia.

References:

1. Avetisov S.E., Myopia, M, Medicine, 2002, p. 288.
2. Avetisov S.E., Vision protection in children, M, Medicine, 1975, p. 272.
3. Avetisov S.E. , Kashchenko T.P. , Shamshinova A.M., Visual functions and their correction in children M, Medicine, 2005, p. 872.
4. Azaryan R.N., Child's Vision, Methodological guide, Yerevan, 2008, p. 48.
5. Azaryan R.N., How to maintain and improve a child's vision, Yerevan, 1994, p. 54.
6. Dymshits L.A., Prevention of myopia in children, Medicine, 1963, p. 175.
7. Kogan I.I., Functional and clinical anatomy of the organ of vision, 2017, p. 208.
8. Litvak A.G. Typhlo-psychology, M., 1985, p. 207.
9. Mirskaya N.B., Prevention and correction of functional disorders and diseases of the organ of vision in children and adolescents, M., 2016, p. 272.
10. Rudnitsky L., "Eye diseases. Causes, prevention, treatment", S.-P., 2018, p. 160.
11. Solntseva L.I., Childhood Typhlo-psychology, M., 2000, p. 250.
12. Ferfilfayn I.L., Myopia in children and adults, M., 2004, p. 104.
13. Encyclopedia of special education, edited by R.N. Azaryan, Yerevan, 2012, p. 248.
14. Freudenreich R., Paste R., Popula eiosentwicklung in blinden, Schulen, Die Sonderschule, 1990, n.1, s.107, p.113.

15. Ntuli E., Traore M., A Study of Ghanaian Early Childhood Teachers' Perceptions about Inclusive Education, The journal of the international association of special education, 2013, vol. 14, n.1, pp.-50-58.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 11.03.2020

Принято к публикации: 23.04.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 11.03.2020

Was accepted for publication: 23.04.2020

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

ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Денискина Венера

*Московский педагогический
государственный университет, Россия*

Азарян Кристина

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

Краткое введение. В статье раскрываются основные подходы и положения к оказанию информационной помощи родителям, воспитывающих ребенка с нарушением зрения. Известно, что воспитание, обучение и развитие ребенка начинается в семье. И от того, насколько информированы родители о возрастных и психофизических особенностях развития детей с нарушением зрения, средствах, методах и условиях их применения для решения многих воспитательных задач, зависит успех проведения всей коррекционно-развивающей работы. Это и определяет необходимость разработки подходов к оказанию информационной помощи родителям в воспитании, обучении и развитии детей с нарушением зрения.

Проблема. Известно, что нарушения зрения значительно затрудняют игровую, двигательную, познавательную, учебную, трудовую и другие виды деятельности. Незрячие и слабовидящие дети отличаются пассивностью, замкнутостью, они стараются меньше двигаться, общаться с окружающими (М.Н. Земцова, 1956; А.Г. Литвак, 1985; Л.И. Солнцева, 2001; М. Zejnus 2007; Р.Н. Азарян, 2008; Л.В. Мардахаева, Е.А. Орлова, 2012; Е.Н. Подколотина, 2014 и др.). Поэтому изучение многих аспектов рассматриваемой проблемы и разработка подходов к оказанию информационной помощи родителям в воспитании, обучении и развитии ребенка с

нарушением зрения станет основой активного включения этих детей в повседневную жизнь.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе воспитания, обучения и развития ребенка с нарушением зрения неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей в вопросах организации и проведении оздоровительно-укрепляющей, учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работы с этим ребенком (М.И. Земцова, 1973; Р.А. Мареева, 1979; Л.И. Солнцева, 1980; Л.И. Плаксина, 1999; Н.Н. Малофеев 2003, Р.Н. Азарян, 2016 и др.). Однако недостаточная информированность родителей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения, в подборе специальных средств, методов и условий их применения значительно затрудняет эффективную организацию и проведение всей воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этим ребенком в условиях семьи. Поэтому изыскание эффективных путей вовлечения этих детей в условиях семьи в игровую, учебную, трудовую и другие виды деятельности всегда находилось в центре внимания тифлопсихологов и тифлопедагогов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность оказания информационной помощи родителям ребенка с нарушением зрения в вопросах организации и проведении учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работ в условиях семьи, изыскания эффективных путей ее решения (Р.А. Мареев, 1979; Л.И. Плаксина, 1999; Л.И. Солнцева, 2001; M. Zejpus 2007; Р.Н. Азарян, 2008 и др.). Однако теоретически и практически эта проблема недостаточно разработана.

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

Цель исследования – определить основные подходы к оказанию информационной помощи родителям, воспитывающих ребенка с нарушением зрения.

Ключевые слова: *ребенок с нарушением зрения, родители, семья, воспитание, обучение и развитие ребенка, информационная помощь, средства, методы, подходы.*

Новизна настоящего исследования определяется как важностью рассматриваемой проблемы для эффективной организации и проведения учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работ с ребенком, имеющим нарушения зрения, в условиях семьи, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов оказания информационной помощи родителям, воспитывающих ребенка с нарушением зрения.

Важность проблемы информированности родителей прежде всего определяется также спецификой воспитания, обучения и развития незрячих и слабовидящих детей и необходимостью осуществления учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы в условиях семьи.

В семейном воспитании детей с нарушением зрения родители постоянно сталкиваются с реальной необходимостью иметь знание об истинном состоянии здоровья ребенка, его психофизических, интеллектуальных, двигательных и других особенностях и возможностях развития. И не имея достаточных представлений об этих вопросах, родители затрудняются в правильном общении с незрячим и слабовидящим ребенком, понимании его, подборе соответствующих средств, методов и условий воспитания, обучения и оказания коррекционно – развивающей помощи.

Итак, изучение специальной научно-методической литературы и ознакомление с опытом воспитания детей с нарушением зрения в отдельных семьях показывают, что от уровня общей и психолого-педагогической культуры родителей, их информированности в подходах к воспитанию этих детей, от степени участия родителей в оказании им коррекционной помощи во многом зависит успех диагностической, учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной работы, в том числе и подготовка незрячего и слабовидящего ребенка к обучению в школе.

В связи с вышеизложенным основная направленность настоящего исследования заключается в определении основных вопросов, относительно которых должны быть информированы родители при воспитании ребенка с нарушением зрения в условиях семьи. С этой целью нами изучена и проанализирована специальная научно-методическая литература по проблеме исследования, проведены опрос и беседы с родителями, чьи дети посещали специальные, интегративные и обычные детские сады.

Результаты проведенной работы позволили выделить следующие наиболее приоритетные направления работы с семьей, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения, и оказания ей информационной помощи:

- формирование и развитие психологической готовности родителей правильно воспринять ситуацию с появлением в семье незрячего или слабовидящего ребенка;
- подготовка родителей в вопросах оказания помощи детям в сотрудничестве с врачом, психологом и специальным педагогом;
- предоставление необходимой и доступной информации о заболевании ребенка;
- обеспечение доступной информации о возрастных, психологических и психофизических закономерностях и особенностях развития детей;
- содействие установлению доброжелательных, правильных отношений с ребенком всех членов семьи;
- помощь в организации и проведении мероприятий по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения;

- ознакомление родителей со специальными службами и образовательными учреждениями: территориальными центрами социального обслуживания, органами социальной защиты, центрами социально-психологической поддержки семьи специальными и интегративными детскими садами и др.

Одним из важных разделов работы, мы считаем психологическую подготовку родителей и членов семьи к правильному сотрудничеству и общению с проблемным ребенком. Вера в сотрудничество с врачом, психологом, специальным педагогом, добросовестное и инициативное выполнение всех рекомендаций специалистов также является основополагающим и определяющим условиями в воспитательной и развивающей работе, проводимой в семье.

Врачи, психологи, специальные педагоги должны в доступной форме предоставить информацию о состоянии ребенка, возможностях коррекции этих нарушений, методических особенностях организации игровой, учебной, трудовой и других видов деятельности. С этой целью должна быть проведена серия мероприятий, которые могут быть организованы на базе территориальных поликлиник, лечебно-профилактических центров, специальных и интегративных детских садов и других специальных учреждений.

Важное значение имеет подготовка специальной методической литературы в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушением зрения в условиях семьи. Так, перед тифлопсихологами, работающими с такими семьями, должны стоять примерно следующие задачи:

- ознакомить родителей с возрастными, биологическими, психологическими, физическими и другими особенностями развития детей с нарушением зрения;
- содействовать установлению хороших условий ухода за ребенком, доброжелательных отношений к ребенку членов семьи, устранению психологического дискомфорта, вызванного нарушением зрения;
- ознакомить с основными приемами учета психологических особенностей развития детей с нарушением зрения при организации и проведении в условиях семьи игровой, учебной, трудовой ориентировки в пространстве и других видов деятельности;
- развивать уверенность родителей в потенциальные возможности развития ребенка с нарушением зрения, о его возможных перспективах в социальном, психолого-педагогическом аспектах.

В программе проводимых мероприятий тифлопсихолога и тифлопедагога по формированию у родителей информации в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с нарушением зрения должны быть охвачены следующие вопросы:

- раннее проведение коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- организация правильного режима дня ребенка, ухода за ним, питания, проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий;

- подбор доступных средств, методов и условий организации и проведения игровой, учебной, трудовой, хозяйственно-бытовой, ориентировки в пространстве и других видов деятельности;

- профилактика ухудшения зрения ребенка и появления вторичных отклонений в развитии;

- обучение приемам формирования и развития познавательной деятельности;

- подготовка ребенка к обучению в школе;

- предоставление необходимых юридических сведений и соответствующей информации родителям о правах ребенка на образование, труд, отдых.

Вышепредставленные задачи могут быть реализованы при широком использовании как индивидуальных, так и групповых занятий с родителями. Это прежде всего собеседования, консультации, семинары, обзорные и тематические лекции, посещения на дому и т.д. Большая работа с родителями может быть организована и проведена в общеобразовательных (специальных, интегративных и обычных) дошкольных и школьных учреждениях, в различных центрах.

Становится очевидным, что целенаправленная и последовательно организованная и проводимая с родителями работа, воспитывающими ребенка с нарушением зрения, по формированию и расширению необходимой информации о специфических особенностях развития этих детей, средствах, методах и условиях их воспитания, обучения и развития помогут им успешно справиться с стоящими перед ними задачами.

Список использованной литературы

1. Азарян Р.Н., Зрение ребенка. Методическое пособие, Ереван, 2008, 48 с.
2. Выготский Л.С., Основы дефектологии, М., Педагогика, 1983, т. 5, 386 с.
3. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности, М., Изд.АПН РСФСР, 1956, с. 419-423.
4. Литвак А.Г., Тифлопсихология, М., Просвещение, 1985, 207 с.
5. Малофеев Н.Н., Ранняя помощь приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология, 2003, №4, с. 7-11.
6. Мареева Р.А., Воспитание и обучение слепых детей в семье, М., 1979.
7. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: Методич. рекомендации / Под ред. Л.И. Солнцевой, М., 2001, 96 с.
8. Плаксина Л.И., Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения, М., 1999.
9. Подколотина Е.Н., Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения // Вестник тифлологии, 2014, № 2, с. 12-34.
10. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения, В кн. Специальная педагогика / Под ред Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой, М., 2012, с. 120-132.
11. Солнцева Л.И., Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста, М., 1980, с. 75-80.
12. Zejnis M., Social Compaigns fnr visualiy impaired Peopie in Poland, Warszawa, Academy of Special Education Press, 2007, P. 180-194.

THE APPROACHES TO PROVISION OF INFORMATIONAL SUPPORT TO PARENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Deniskina Venera

*Moscow State Pedagogical University,
Russia*

Kristina Azaryan

*Armenian State Pedagogical University
after Kh.Abovyan, Armenia*

Summary

In the article, the main approaches and issues to provide informational support to parents of children with visual impairments are disclosed. It is known that the upbringing, education and development of a child start in the family. And the success of the whole correctional- development work depends on the awareness of parents on age related and psychological specifications of children with visual impairments, on the means, methods and conditions of their application for many educational problems. This defines the importance of the comprehensive study of the given issue, elaboration of approaches to provision of informational support to parents in upbringing, education and development of children with visual impairments. The importance of this issue is also defined by the specification of upbringing, education and development of children who have low vision and are blind and the feasibility to implement educational and correctional-development work with these children in family settings.

The most prioritized directions of work with the family of a child with visual impairment is outlined in this article, the main questions are mentioned on which regard parents should be informed during organization and implementation of the educational, correctional-developmental and other types of works with the child in the settings of a family.

References:

1. Azaryan R. N., Child's vision. Methodological guide. Yerevan, 2008, p. 48.
2. Vygotsky L. S., Fundamentals of defectology. M. Pedagogy, 1983, v.5, p. 386.
3. Zemtsova M. I., Blindness compensation methods in the process of cognitive and labor activity, M., 1956, pp. 419-423.
4. Litvak A. G., Typhlo-psychology, M., 1985, p. 207.
5. Malofeev N. N., Early help as the priority of modern correctional pedagogy // Defectology, 2003. No. 4, pp. 7-11.
6. Mareeva R. A., Education and training of blind children in the family. M., 1979.
7. Features of psychological assistance to children with visual impairment: Methodical recommendations / Ed. L. I. Solntseva. M., 2001, p.96.
8. Plaksina L. I., The content of medical and pedagogical assistance to children with visual impairment. M., 1999.
9. Podkoloizina E. N., Typhlo-pedagogical diagnosis of a preschooler with visual impairment.// 2014, N2, pp.12-34.
10. The psychological - pedagogical characteristics of children with visual impairment. Special pedagogy / Ed. By L. V. Mardakhaeva, E.A. Orlova. M. 2012, pp. 120-132.
11. Solntseva L. I., The development of compensatory processes of blind preschool children. M., 1980, pp. 75-80.

12. Zejnis M., Social Campaigns for visually impaired People in Poland. Warszawa, Academy of Special Education Press, 2007, pp. 180-194.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.02.2020

Принято к публикации: 09.03.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 20.02.2020

Was accepted for publication: 09.03.2020

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

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Кручинин Владимир

*Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет, Россия*

Краткое введение. В статье раскрываются основные положения физической реабилитации в социализации детей с нарушением зрения. Установлено, что нарушения зрения значительно затрудняют двигательные возможности незрячих и слабовидящих детей, их ориентировку в пространстве, общение с окружающими, что и определяет необходимость разработки основных положений физической реабилитации в социализации детей с нарушением зрения.

Проблема. Известно, что глубокие или частичные нарушения зрения накладывают определенный отпечаток на весь жизненный путь незрячих и слабовидящих. Они стараются меньше передвигаться, общаться с окружающими. Это, естественно, приводит к появлению вторичных отклонений в развитии, они становятся пассивны, замкнуты и с трудом интегрируются со своими зрячими сверстниками. (Б.В. Сермеев, 1987; Р.Н. Азарян, 1990; Б.К. Тупоногов, 2004; Б.Т. Александров, 2018 и др.). Поэтому изучение роли физической реабилитации в социализации детей с нарушением зрения и определения основных положений, которые должны обязательно учитываться при проведении этой работы станет основой активного включения этих детей в социализацию.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы, проводимой с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющими нарушения зрения, неизмеримо возрастает роль и значение физической реабилитации, которая должна обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков, ориентировки в про-

странстве (Д.М. Маллаев, 1998; Р.Н. Азарян, 2008; А.А. Любимов, 2016; Б.Т. Александров, 2018 и др.). Однако глубокие и частичные нарушения зрения значительно затрудняют участие незрячих и слабовидящих детей в физкультурно-спортивных занятиях. Поэтому изыскание эффективных путей вовлечения этих детей в занятия физическими упражнениями, играми, участия в физкультурно-спортивных мероприятиях всегда находилось в центре внимания специалистов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения проблемы социализации детей с нарушением зрения, изыскание эффективных путей ее решения (М.Н. Земцова, 1973; А.Г. Литвак, 1985; Б.К. Тупоногов, 2004; Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова, 2012 и др.).

Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Цель исследования – определить основные положения физической реабилитации в социализации детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: *дети с нарушением зрения, незрячие, слабовидящие, физическая реабилитация, социализация, физические упражнения, учебные и внеклассные занятия.*

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для активного включения незрячих и слабовидящих детей в повседневную жизнь, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов и положений физической реабилитации в социализации этих детей.

Изучение многих аспектов физического воспитания детей с нарушением зрения показали, что в специальных дошкольных и школьных учреждениях применяются программы по физической культуре, кроме уроков физкультуры культивируются занятия по лечебной физкультуре, организуются спортивные кружки и т.п. Цель этих и других обязательных и факультативных занятий заключается как в укреплении здоровья, так и в повышении двигательной активности и коррекции физических нарушений у детей с нарушением зрения.

Однако приходится констатировать, что сегодня в рамках общеобразовательной школы система физической реабилитации является недостаточно эффективной. Двигательная активность подавляющей части учащихся с нарушением зрения продолжает оставаться низкой, незрячие и слабовидящие дети больше времени проводят в классе, а в спортивных кружках занимаются лишь отдельные учащиеся, мало проводится общешкольных физкультурно-оздоровительных мероприятий и т. д. Таким образом, двигательная ограниченность детей со зрительной депривацией становится очевидной, и чем больше степень потери зрения, тем эта ограниченность становится более значительной.

Наблюдения и проведенные исследования свидетельствуют о том, что у этих детей постепенно формируются психологические барьеры, противодействующие естественным потребностям в подвижности. Причем по мере осознания ребенком

своей зрительной ограниченности психологические барьеры стремительно возрастают, склоняя его к пассивному пребыванию в знакомой обстановке.

Физическая пассивность уменьшает доступ кислорода в кровь и ухудшает питание кислородом мозга, что приводит к снижению трудоспособности ребенка, а ухудшение обмена веществ, в частности выделение из мышц молочной кислоты, в свою очередь еще больше ухудшает физическое состояние ребенка. Ослабевают мышцы спины, ухудшается осанка, что приводит к повреждению позвоночника. Это все становится предпосылкой развития отрицательных психических состояний, формирования комплекса неполноценности.

Даже простые физические упражнения и движения (распрямление плеч и несколько глубоких вдохов, движения и махи рук в стороны, наклоны туловища, приседания и др.) могут улучшить общее состояние ребенка, стать профилактикой нарушений осанки и т.д. Но все эти полезные упражнения и движения еще не являются физической реабилитацией.

Физическую реабилитацию незрячих и слабовидящих детей следует проводить с обязательным учетом следующих основных положений:

- начинать эту работу с детьми следует с раннего возраста;
- обязательно учитывать возраст детей, диагноз, характер и степень зрительных нарушений;
- физические упражнения, задания и игры необходимо проводить с учетом наличия вторичных отклонений в развитии;
- физические упражнения должны быть не одноразовые, а систематически выполняемые в течение дня: утренняя зарядка, физкультминутки и физкультпаузы на общеобразовательных уроках, игры и активные движения на перемене и в свободное от занятий время;
- организовывать специальные занятия по лечебной физкультуре, в часы коррекции, в физкультурно-спортивных секциях, физкультурно-спортивные мероприятия и развлечения;
- комплексы физических упражнений, набор игр и методику их проведения следует формировать в сотрудничестве специалистов по физической культуре, тифлопедагогов и врачей-офтальмологов;
- широко использовать игровой и соревновательный метод.

При организации и проведении занятий по физической реабилитации очень важным является профилактика возможных травм, ушибов. Поскольку при выполнении упражнений и игр очень часто незрячие и слабовидящие сталкиваются друг с другом, ударяются о стену, падают и т.д. Поэтому перед началом занятий следует ознакомить их с местом проведения упражнений и игр, дать им возможность убедиться, что спортивная площадка свободная или узнать как расположены снаряды, инвентарь и т.д. Следует учесть, что приступать к выполнению очередного

упражнения надо лишь после того, как убедились, что площадка свободна, нет никого на пути движения и т.д.

Анализ причин ушибов, повреждений и травм у детей с нарушением зрения в процессе физической реабилитации свидетельствует о том, что большинство из них можно было предупредить.

Причины травм, ушибов и повреждений разнообразны, условно их можно разделить на следующие группы:

1. **Организационные:** нарушения инструкций и положений по проведению занятий, подвижных и спортивных игр, правил безопасности по отдельным видам физических упражнений.

2. **Методические:** ошибки в методике проведения занятий, связанные с тем, что не учитываются офтальмологические рекомендации и советы врача, основные принципы и т.д.

3. Отсутствие должного внимания преподавателей и воспитателей к состоянию здоровья учащихся.

4. Несоблюдение норм материально-технического оснащения занятий: неисправность снарядов и спортивного инвентаря, отсутствие матов, несоответствие оборудования возрастным и ростовым нормам детей и др.

5. Недостаточная освещенность мест занятий, низкая температура помещений и т.д.

6. Нарушение дисциплинированности, установленных норм и правил, невнимание на занятиях, отсутствие элементарных навыков ориентировки в пространстве.

Итак, представленные методические подходы к организации и проведению физической реабилитации будут содействовать укреплению здоровья детей с нарушением зрения, развитию двигательных функций и улучшению психологического состояния. Это станет предпосылкой активизации их жизненной позиции, успешной социализации и интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Азарян Р.Н., Зрение ребенка. Методическое пособие, Ереван, 2008, 48 с.
2. Александров Б.Т., Физическое воспитание детей с нарушением зрения, Липетцк, 2018, 65 с.
3. Земцова М.И., Учителю о детях с нарушением зрения, М., 1973, 159 с.
4. Литвак А.Г., Тифлопсихология, М., 1985.
5. Любимов А.А., Повышение квалификации педагогов как фактор, влияющий на уровень социализации слепых и слабовидящих // Международная научно-практическая конференция, Ереван, 2016, с. 274-278.
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. Сермеев Б.В., Физическое воспитание детей с нарушением зрения, Киев, 1987, с. 7-19.

8. Тупоногов Б.К., Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими зрительный дефект // Дефектология, 2004, № 3, с. 59-63.

THE MAIN FOUNDATIONS OF PHYSICAL REHABILITATION IN SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Kruchinin Vladimir

*Nijni-Novgorod Construction University,
Russia*

Summary

In the article, the main foundations of physical rehabilitation in the socialization of children with visual impairments influence onto the lifespan of persons with blindness or low-vision. They try to move, interact with others less. This naturally brings to occurrence of secondary development disorders, they become passive, introverted and have difficulties of integration with these peers.

The above mentioned determines the importance and significance of study of the physical rehabilitation in socialization of children with visual impairments and definition of the main foundations, that should be necessarily considered in the organization and implementation of this work with children who are blind or low-vision. This will become the basis for active involvement of these children in the socialization and every day active life. This defines the relevance of the studied problem, its theoretical, practical and social significance.

References:

1. Azaryan R. N., Child's vision. Methodological guide. Yerevan, 200, p. 48.
2. Alexandrov B.T. The physical education of children with visual impairment. Lipetsk, 2018, p. 65.
3. Zemtsova M. I., To teacher about children with visual impairment. M. 1973, p.159.
4. Litvak A. G., Typhlo-psychology. M. 1985.
5. Lyubimov A. A., Advanced training of teachers as a factor affecting the level of socialization of the blind and partially sighted persons. // International Scientific and Practical Conference, Yerevan, 2016, pp. 274-278.
6. Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment. B. KN. Special Pedagogy / Ed. L. V. Mardakhaev, E.A. Orlova, M.2012, pp. 121-134.
7. Sermeev B. V., Physical education of children with visual impairment. Kiev, 1987, pp.7-19.
8. Tuponogov B. K., Consideration of ophthalmological recommendations in organisation process of educational work with children with visual defects // Defectology, 2004, N 3, pp.59-63.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.02.2020

Принято к публикации: 09.03.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 20.02.2020

Was accepted for publication: 09.03.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Яйлоян Анна

*Ширакский государственный
университет им. М. Налбандяна, Армения*

Баласанян Гаяне

АГПУ, Армения

Краткое введение. В статье представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости. Установлено, что без определенных знаний о форме, характере и степени умственной отсталости ребенка невозможно правильно, целенаправленно и эффективно организовать и проводить с ним воспитательную, учебную, коррекционно-развивающую, хозяйственно бытовую и другие виды работ. Это и определяет необходимость разностороннего и глубокого изучения и анализа клинико-психолого-педагогической характеристики умственной отсталости. На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов умственной отсталости и анализа ее классификаций сделаны выводы и проведен теоретический анализ клинико-психологической-педагогической характеристики умственной отсталости.

Проблема. Известно, что умственная отсталость у детей значительно затрудняет игровую, учебную, познавательную, трудовую и другие виды деятельности (М.Е. Певзнер, 1973; В.Г. Петрова, 1993; С.Д. Забранная, 1995; Т.Ю. Азатян, 2006 и др.). Поэтому знание клинико-психолого-педагогической характеристики умственной отсталости станет основой правильной и эффективной организации и проведения всей учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работ с этими детьми в условиях семьи, в различных типах дошкольных и школьных образовательных учреждений: специальных (воспитательных), интегративных и обычных.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе учебно-воспитательной и коррекционно развивающей работы, проводимой с детьми с умственной отсталостью неизмеримо возрастает роль и значение уровня информированности родителей, воспитателей и учителей о психофизических особенностях развития этих детей, их возможностях, педагогической характеристике (А.Н. Грабаров, 1961; С.Д. Забранная, 1995; В.Г. Петрова, И.П. Белякова, 2002; Т.Ю. Азатян, 2006; Р.Н. Азарян, 2012 и др.).

Понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в советской, зарубежной и отечественной специальной литературе, характеризуется как наличие органического поражения головного мозга, имеющего широко распространенный характер, и относится к очень разнообразной по составу массе детей. Так, по данным 1964-1970 годов умственно отсталые дети – это дети, которые в результате орга-

нического поражения головного мозга имеют нарушения психических, особенно высших познавательных процессов. По данным Г.Н. Коберника, В.Н. Синева (1984) и др. под умственной отсталостью понимается стойкое выраженное снижение познавательной деятельности.

Зарубежные специалисты (F. Mahlo, 1960; F. Callaghere, 1978; M. Saiddenteld, 1983 и др.) считают, что возникновение умственной отсталости обусловлено неблагоприятными социальными условиями развития ребенка в раннем детстве: дефицит эмоциональных и интеллектуальных контактов с окружающими, регулярное недоедание и т.п. В отечественной литературе (Р.Н. Азарян, В.Г. Халатян, 2001; Т.Ю. Азатян, 2006 и др.) умственная отсталость рассматривается как недоразвитие сложных форм психической деятельности, обусловленное нарушениями центральной нервной системы.

Данные научной литературы и практика свидетельствуют о необходимости постоянного, разностороннего и глубокого изучения умственной отсталости, расширения уровня информированности родителей, воспитателей и учителей о психофизических особенностях развития этих детей, их возможностях.

Цель исследования – раскрыть современные клинико-психолого-педагогические подходы к умственной отсталости.

Ключевые слова: *умственная отсталость, специальная литература, дети, ребенок, родители, воспитатели, учителя, нервная система, головной мозг, классификация.*

Новизна настоящего исследования определяется важностью изучаемой проблемы для развития и расширения уровня информированности родителей, воспитателей и учителей дошкольных и школьных образовательных учреждений в клинико-психолого-педагогических особенностях развития детей, имеющих умственную отсталость.

Установлено, что умственно отсталые дети – это разнородная по составу группа. В нее входят и те, у которых поражение мозга возникло в перинатальный период, или до 3-х лет (олигофрения), и дети, у которых умственная отсталость возникла после 3-х лет (деменция), а также и те, у которых умственная отсталость сочетается с текущими заболеваниями нервной системы: шизофренией, эпилепсией, гидроцефалией (С.Я. Рубинштейн, 1970). По выраженности интеллектуального нарушения выделяют несколько степеней умственной отсталости. Многие годы в практике работы пользовались классификацией М.С. Певзнер, согласно которой выделялись 5 основных форм умственной отсталости:

- несложная;
- с преобладанием процессов возбуждения и торможения;
- со снижением функции анализаторов или с речевыми отклонениями;
- с психоподобным поведением;

- с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

В настоящее время широко используется классификация Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ, 1994), в соответствии с которой умственная отсталость включает следующие определения степени снижения интеллекта в зависимости от коэффициента – IQ:

- легкая степень умственной отсталости – IQ = 40-69;
- умеренная степень умственной отсталости – IQ = 35-49;
- тяжелая степень умственной отсталости – IQ ниже 20;
- глубокая степень умственной отсталости – IQ-71 и выше.

Так, у детей с умеренной степенью умственной отсталости поражены как кора больших полушарий головного мозга, так и нижележащие образования. Эти нарушения развиваются в разные периоды развития ребенка. В младенческом возрасте эти дети начинают позже держать голову, самостоятельно переварачиваться, сидеть. Ходьбой овладевают после 3-х лет, у них практически отсутствуют гуление, лепет, речь появляется к концу дошкольного возраста. Резко снижены познавательные возможности, ощущения, восприятия, память, внимание, мышление. В последние годы многочисленными исследованиями показано, что часть этих детей способна овладеть определенными знаниями и практическими умениями, навыками в объеме специально разработанной для них программы.

Воспитание и обучение глубоко умственно отсталых детей в нашей стране и за рубежом осуществляется по-разному. В развитых странах мира право на образование этой категории детей защищено рядом правовых документов. Система обучения и воспитания детей с глубокими интеллектуальными нарушениями предоставляет родителям широкий выбор вариантов обучения ребенка как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях и в условиях семьи. Эти люди имеют право на дальнейшее начальное и профессиональное обучение.

В нашей республике на протяжении многих лет дети и взрослые с резко сниженной интеллектуальной недостаточностью воспитываются и проживают в специализированных домах-интернатах Министерства социального обеспечения. Однако все чаще семьи, в которых появляется такой ребенок, выражают желание воспитывать такого ребенка дома, а не передавать его в детский дом. Родители остро нуждаются в психологической и педагогической помощи в воспитании ребенка в семье. С этой целью открываются лечебно-педагогические центры, центры консультации, которые оказывают медицинскую и специальную педагогическую помощь детям с тяжелыми нарушениями уматвенного развития. Проводится также работа по обучению специальным подходам, приемам и средствам работы с ребенком в семье. Очень важно, чтобы специальное обучение этих детей начиналось с самого раннего детства (А.В. Бабушкина, А.Р. Маллер, А.А. Еремина, Г.В. Цикото).

Таким образом, в связи с изменением в последние годы подходов к классификации умственной отсталости и ее клинико-психолого-педагогической характеристики изменяется и отношение к формам, средствам и методам воспитания, обучения и развития детей с умственной отсталостью, оказания им помощи. Сказанное и выдвигает необходимость дальнейшего глубокого и всестороннего изучения этих детей, изыскания новых современных подходов, средств, методов и условий их применения для развития этих детей. На частичное решение этих проблем направлены наши дальнейшие исследования.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացի բովանդակությունն ու առանձնահատկությունները, Երևան, 2016, էջ 190-229:
2. Азатян Т.Ю., Развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых учащихся начальных классов //Автореф. дисс. канд. пед. наук, Ереван, 2006, 22с.
3. Грабаров А.Н., Очерки по олигофреной педагогике, М. Учпедгиз, 1961, с. 28-35.
4. Дефектология. Словарь /Под ред. А.Н. Дьячкова, М., 1970, с. 249.
5. Дефектология. Словарь справочник /Под ред. Б.П. Пузанова, М., 2005.
6. Зобранная С.Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей, М., 1995, 178 с.
7. Петрова В.Г., Белякова И.П. Психология умственно отсталых школьников, М., 2002, 160 с.
8. Специальная педагогика /Под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой, М., 2012.
9. Специальный педагогический словарь /Под ред. Р.Н. Азаряна, В.Г. Халатяна, Ереван, 2001, 300 с.
10. Энциклопедия специального образования /Под ред. Р.Н. Азарян, 2012, 312 с.
11. Mahlo F., Der Spielunterricht in der Schuleine Wichtige Crundlage fur die Entwick-lung des spielta-ktischen Denkens und N1. -1960. – S.59-64.

CLINICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF MENTAL RETARDATION

Yailoyan Anna

Shirak State University

after M. Nalbandyan, Armenia

Balasanyan Gayane

Armenian State Pedagogical

University after Kh. Abovyan, Armenia

Summary

This article presents the clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation. We state, that without certain knowledge about the form, nature and degree of mental retardation of a child, it is impossible to organize and implement education, training, correctional-developmental, household and other types of work with him in proper, purposeful and effective manner. This determines the necessity for starting a comprehensive and in-depth study and analysis of the clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation.

Based on a study of the results of research by local and foreign experts on the issues of mental retardation and the analysis of its classifications, the appropriate conclusions and the theoretical analysis of the clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation have been made.

Since mental retardation significantly complicates the playing, educational, cognitive, labor and other activities of these children, it is obvious, that knowledge of the clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation will serve the basis for the effective organisation and conducting of educational, correctional and developmental work with these children in the family, in various types of preschool and educational institutions.

The abovementioned points define the relevance of the present study, its theoretical and practical significance.

References:

1. Azaryan R. N., The content and characteristics of educational process of children with mental developmental disorders, Yerevan, 2016, pp. 190-229.
2. Azatyan T. Yu., The development of spatial orientation of mentally retarded pupils in primary school, Yerevan, 2006, p.22.
3. Grabarov A. N., Essays on oligophrenic pedagogy, 1961, pp. 28-35.
4. Defectology. Dictionary (Edited by A.N. Dyachkov. M., 1970., p. 249.)
5. Defectology. Dictionary Reference / Ed. B.P. Puzanova. M., 2005.
6. Zobrannaya S.D. The psychological - pedagogical diagnosis of mental development of children. M., 1995, p. 178.
7. Petrova V. G., Belyakova I.P. The psychology of mentally retarded students. M., 2002, p.160.
8. Special pedagogy / Ed. L. V. Mardakhaeva, E.A. Orlova. M., 2012.
9. Special Pedagogical Dictionary / Ed. R. N. Azaryan, V. G. Khalatyan. Yerevan, 2001, p.300.
10. Encyclopedia of Special Education / Ed. R. N. Azaryan. 2012, p. 312.
11. Mahlo F., The practice of game lessons in school as an important basis for the development of tactical thinking N1, 1960, pp. 59-64.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.02.2020

Принято к публикации: 05.05.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Эдвард Айвазян

The material was submitted and sent to review: 20.02.2020

Was accepted for publication: 05.05.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Eduard Ayvazyan

ԲԱԺԻՆ 4. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՑԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ
РАЗДЕЛ 4: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ
SECTION 4: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

**ԲԵԼԱՌՈՒՄԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՑՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՆԵՐԴՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ
ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ալեքսանյան Աննա

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Բարձրագույն կրթության ոլորտի արդի բարեփոխումները, որոնք տարբեր շեշտադրությամբ և ինտենսիվությամբ իրականացվում են ժամանակակից աշխարհի տարբեր կողմերում, բնականաբար, մեծապես կախված են կոնկրետ երկրների ընդհանուր զարգացման մակարդակից, քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, մշակութային և գիտակրթական զարգացման միտումներից, բուհական կրթության ավանդույթներից, ինչպես նաև առկա հնարավորություններից և ներուժից: Ժողովրդավարական երկրներում այդ բարեփոխումներն ընդհանուր առմամբ կոչված են կառուցելու բուհական այնպիսի համակարգ, որն արժանվոյնս կծառայի ինչպես պետությանն ու աշխատաշուկային, այնպես էլ մարդուն և հասարակությանը:

Բոլոր դեպքերում կարևոր է այն, որ ժամանակակից հասարակության պահանջներին համարժեք և արագ արձագանքելու հրամայականն իր հերթին ծնել է բարձրագույն կրթության նոր՝ ավելի արդյունավետ կառավարման մոտեցումներ: Ժամանակի ընթացքում պարզ է դառնում, որ հասարակությունում առաջացած մարտահրավերները միայն կոնկրետ ազգերի ու պետությունների միայնակ լուծումներ փնտրելու հիմնախնդիրը չեն: Այդ լուծումներն ապարդյուն են դառնում, եթե չկա միասնական տրամաբանություն միջազգային մակարդակում: Այդ է պատճառը, որ ազգերն ու պետությունները մարտահրավերներ լուծելը համարեցին միասնական գերխնդիր, և դրանց լուծումները սկսեցին առաջ քաշվել միավորման ու միասնական լուծումներ գտնելու ճանապարհով: Նման մի միավորման օրինակ է ԵԱՏՄ-ն, որի անդամ երկրները առաջ են քաշում ոլորտային խնդիրներ և փնտրում միասնական լուծումներ:

Փոխկապակցված լուծումներ է պահանջում նաև կրթության ոլորտը, և ժամանակի հրամայականն է ուսումնասիրել ԵԱՏՄ անդամ երկրների կրթության կառավարման առանձնահատկությունները և հնարավոր մարտահրավերի

միասնական դիմագրավման հնարավորությունները: Սույն հետազոտության շրջանակներում ներկայացված են մասնավորապես Բելառուսի՝ որպես ԵԱՏՄ անդամ երկրներից մեկի բարձրագույն կրթության կառավարման առանձնահատկությունները:

Հիմնախնդիրը: Այլ երկրների տարբեր միավորումների պատմությունը ցույց է տալիս, որ ԵԱՏՄ անդամ երկրների համատեղ ռազմավարական ծրագրերում նույնպես ժամանակի ընթացքում տնտեսական հիմնահարցերն ու դրանց լուծումները բերելու են համագործակցության սերտացման անհրաժեշտության կրթության ու մասնավորապես դրա կառավարման ոլորտում, և կրթական համագործակցությունը գնալով իր առանցքային տեղն է ունենալու տնտեսական խնդիրների լուծման գործում:

Ներկա փուլում կարող ենք փաստել, որ ԵԱՏՄ անդամ երկրների միջև արդյունավետ համագործակցությունը հրատապ ու արդիական է դարձնում արժեքային և մշակութային մթնոլորտի տարածումը, որն ընդհանուր կլինի ոչ միայն տնտեսական-քաղաքական ինստիտուտների, այլև մեր երկրների հասարակությունների համար: Իսկ դա հնարավոր է միայն կրթության համակարգի միջոցով, որովհետև կրթության համակարգն է այն միակ հասարակական ինստիտուտը, որը ոչ միայն ստեղծում ու սերդեցներունդ փոխանցում է արժեքները, մշակութային ընկալումներն ու պատկերացումները, այլև կարող է տարածել նաև հասարակությունում: Եվ ինչպես ցույց է տալիս մարդկության փորձը, իրավական դաշտում հաստատվում են իրավական նորմեր, սակայն հասարակությունում դրանց տարածումն իրագործվում ու հնարավոր է դառնում կրթության համակարգում սերնդեսերունդ փոխանցելու և ընդհանուր մշակութային միջավայր ստեղծելու շնորհիվ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Կրթության կառավարման, կրթության միասնական տարածքների վերաբերյալ կան ուսումնասիրություններ, որոնք վերաբերում են ոչ այնքան հետխորհրդային երկրներին, որքան եվրոպական փորձին: Այսպես կան բազմաբովանդակ հետազոտությունների եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի մասին [7]: Կան հետազոտություններ, որոնք առնչվում են ոչ թե կոկնրետ ԵԱՏՄ անդամ երկրների կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություններին, այլ դրանց տարբեր կողմերին: Այսպես, կան հետազոտություններ, որոնք վեր են հանում համալսարանական կրթության առանձնահատկությունները [5] և դրա արդիականացման խնդիրները [4]:

Հողվածի նպատակը: Սույն հետազոտության նպատակն է վեր հանել ԵԱՏՄ անդամ երկրներից Բելառուսի բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրվածության և ազդեցության ցուցանիշների առանձնահատկությունները՝ հատուկ մշակված մեթոդաբանությամբ:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության շրջանակներում մշակվել և ներկայացվել է ԵԱՏՄ անդամ երկրներից բարձրագույն կրթության համակարգերի համեմատական վերլուծության նոր մեթոդաբանություն, և դրա շրջանակներում առաջին անգամ դուրս են բերվել ներդրվածության և ազդեցության ցուցանիշներ, որոնց շնորհիվ հնարավոր է դառնում ոչ միայն փաստարկել, այլև գնահատել և վերլուծել կրթության ոլորտի կառավարման առանձնահատկությունները:

***Բանալի բառեր** - Բարձրագույն կրթություն, ԵԱՏՄ անդամ երկրներ, Բելառուսի կրթության համակարգ, ներդրվածության ցուցանիշներ, ազդեցության ցուցանիշներ:*

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ձևավորված ժամանակակից կրթության համաշխարհային համակարգն իր գործառության ու զարգացման օրենքներով միտված է ապացուցելու, որ կրթությունն այն միակ տարածքն է, որի շնորհիվ հնարավոր է տարբեր պետությունների ու ժողովուրդների ջանքերի միավորումը՝ անկախ կրոնից, ազգությունից, ռասայական պատկանելությունից, և որի շնորհիվ հնարավոր է հաղթահարել աշխարհաքաղաքական խոչընդոտները՝ հանուն խաղաղության, բոլոր ժողովուրդների խաղաղ գոյակցության ու բարօրության և հանուն մարդկության առաջընթացի:

Չնայած այն հանգամանքին, որ տարբեր երկրներում կատարված համեմատական քանակական վերլուծությունների տվյալները խոսում են այն մասին, որ կրթությունը եղել է աշխատանքի որակի ապահովման որոշիչ գործոն (իսկ կատարելագործման աղբյուրը ազգային շահույթի բարձրացումը), համաշխարհային կրթական հանրությունը սխալ է համարում կրթության ռազմավարական դերի ճանաչումը՝ հաշվի առնելով միայն տնտեսական աճի ու զարգացման գործում նրա ունեցած ներդրումը: Կրթության միայն տնտեսական գործառույթի ճանաչումը կարող է տանել նրան, որ մարդն այն կսկսի դիտարկել որպես տնտեսական նպատակներին հասնելու գործիք և միջոց: Կարևոր ու առանցքային է այն շեշտադրումը, որ կրթությունը մարդու անհատականության զարգացման, ինչպես նաև հասարակության զարգացման աղբյուրն է սոցիալական կապիտալի հարստացման միջոցով:

Հենց այս դիտակետով ուսումնասիրելով կրթության համակարգը՝ նկատում ենք, որ զարգացած երկրները ամենամեծ ֆինանսական ներդրումները կատա-

րում են կրթության համակարգում, և կրթության ոլորտին տրվում է ռազմավարական նշանակություն:

Կրթության ոլորտի ներկայացվածությունը հասարակություն-պետություն-կառավարում հարաբերություններում և այդ ներկայացվածության ցուցանիշները բավականին հարուստ տեղեկատվություն են պարունակում տվյալ կրթության համակարգի և դրա կառավարման առանձնահատկությունների վերաբերյալ: Այսպես, կրթական գործոնների ինդեքսները ներառվում և առանձին բաղադրիչ են կազմում կոնկրետ երկրների ժողովրդավարության մակարդակի որոշման ինդեքսներում՝ առողջապահական, տնտեսական, սոցիալական և քաղաքական գործոնների համեմատությամբ [1, էջ 18]: Իսկ կրթական գործոններն իրենց հերթին ձևավորվում են մարդկային զարգացման ինդեքսի կրթության բաղադրիչով (ՄԶԻ – կրթ.) և պետության կողմից արվող կրթական ծախսերով (ԿԾ): Այդ է պատճառը, որ կրթության կառավարման առանձնահատկությունների ուսումնասիրության տեսանկյունից կարևոր նշանակություն ունի դրանում մարդկանց ներգրավվածության մակարդակի, ինչպես նաև կրթության ոլորտում ներդրվածության մակարդակի ուսումնասիրությունը: Մակայն միայն այդ երկու բաղադրիչների ուսումնասիրությունը պատկերը ամբողջական չի դարձնում, քանի որ կարևոր է ոչ միայն պարզապես մարդկանց ներգրավվածությունը կրթության ոլորտում, այլև այդ ներգրավվածության որակն ու արդյունքը, որոնք էլ միասին ստեղծում են կրթության ոլորտի ազդեցության ցուցանիշները:

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ բարձրագույն կրթության ոլորտի կառավարման առանձնահատկությունների ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքերում առանձնանում են *ներդրվածության* և *ազդեցության* ցուցանիշները:

Բելառուսի բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրվածության ցուցանիշները: Ներդրվածության ցուցանիշների ենթաբաղադրիչային մակարդակում մեթոդաբանության մշակման ժամանակ առանձնացրել ենք հետևյալ ենթաբաղադրիչները.

- *Բելառուսի բուհերի սովորողների թվային ցուցանիշները,*
- *բուհում կրթական ծառայությունների մատուցումն ապահովող անձնակազմի ցուցանիշները,*
- *բուհի նյութատեխնիկական ռեսուրսների բազային ցուցանիշները,*
- *բուհերում իրականացվող կրթական ծրագրերի ցուցանիշները:*

Այս բոլոր ենթաբաղադրիչային ցուցանիշների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Բելառուսն ունի ներդրվածության ցուցանիշի բարձր մակարդակ և բարձրագույն կրթության կառավարման զարգացած համակարգ:

Այսպես, Բելառուսում *կրթական գործոնի ինդեքսը*, որը փոխկապակցված է *մարդկային զարգացման ինդեքսի հետ* (ՄՁԻ), դիտարկվող տարիներին եղել է այսպես. 2015 թ.՝ 0.811, 2016 թ.՝ 0.812, 2017 թ.՝ 0.815, 2018 թ.՝ 0.817 [6]: Համեմատելով այլ տարիների հետ՝ տեսնում ենք, որ Բելառուսը գնալով բարելավում է իր դիրքերը, այսպես՝ 1995 թ. ՄՁԻ-ն եղել է 0.656: Բելառուսը 2018 թ. դրությամբ զբաղեցնում է 50-րդ տեղը, և եթե համեմատենք դիտարկվող երկրների հետ, ապա այն հաջորդում է անմիջապես ՌԴ-ին, որը 49-րդն է, և իրենից հետո է թողնում Ղազախստանը (51-րդ), Հայաստանը (81-րդ):

Կրթական գործոնի ինդեքսը դիտարկվող տարիների համար գրանցել է աճ, սակայն սկսել է նաև նվազել 0.001-ով. այսպես, 2015 թ.՝ 0.837, 2016 թ.՝ 0.839, 2017 թ.՝ 0.838, 2018 թ.՝ 0.837 [6]:

Պետության կողմից ֆինանսական ներդրումները կամ *կրթական ծախսերը* կազմում են Բելառուսի Հանրապետության ՀՆԱ հետևյալ տոկոսները. 2015 թ.՝ 4.8 %, 2016 թ.՝ 4.9 %, 2017 թ.՝ 4.8 %, 2018 թ. տվյալ դեռ չկա: Համեմատության համար նշենք, որ ՀՀ-ում ԿԾ-ն կազմել է ՀՆԱ 2.8 %-ը և՛ 2015 թ., և՛ 2016 թ., իսկ 2017 և 2018 թվականների համար տվյալները բացակայում են: ՌԴ-ում ԿԾ-ն կազմել է ՀՆԱ 3.8 %-ը 2015-ին, իսկ դրանից հետո տվյալներ ներկայացված չեն: Ղազախստանում ԿԾ-ն կազմել է 2015 թ. 2.8 %, 2016 թ.՝ 3.0 %, 2017 թ.՝ 2.9 %, իսկ 2018 թ. տվյալները չկան: Այսինքն՝ ԿԾ մասով Բելառուսը գերազանցում է անգամ ՌԴ-ին, որտեղ անհամեմատ ավելի բարձր է բուհերի և ուսանողության թիվը:

Համեմատելով Բելառուսի ներկա ցուցանիշները 2000-ականների սկզբների ցուցանիշների հետ՝ տեսնում ենք, որ Բելառուսում ներդրումները պակասել են, օրինակ՝ 2000 թ. կազմել է 6.2 %: Սակայն ուսումնասիրելով նաև վիճակագրական տվյալները՝ տեսնում ենք, որ կրճատվել է նաև Բելառուսի *բուհերի քանակը*, այսպես, 2015 թ. եղել է ընդհանուր 54 բուհ, իսկ 2018 թ.՝ 51 [3]:

Խոստուն են նաև բուհերում *սովորողների ընդգրկվածության թվերը*, այսպես, 1000 մարդու կտրվածքով ուսանող են 2015-2016 ուստարում 336.4 սովորող, 2016-2017 թթ.՝ 313.2, 2017-2018 թթ.՝ 284.3 [3]:

Բելառուսի Հանրապետություն սույն հետազոտության շրջանակներում տեղում դաշտային հետազոտության ժամանակ իրականացրած փորձագիտական հարցազրույցներից մեկի ժամանակ փորձագետը այդ հանգամանքը մեկնաբանեց այն փաստով, որ գնալով պետության կողմից կրթության որակին ներկայացվող պահանջները փոխվում են. առավել խստացվել են կրթության կազմակերպման պայմանները բուհերում, և կրթության կառավարման հրամայականները գնալով դժվարանում են: Այդ է պատճառը, որ բուհերը չեն դիմանում մրցակցությանը, իսկ սովորողներից շատերը ոչ թե բուհ են գալիս դիպլոմ ստանալու, այլ միջազգային մակարդակի մրցունակ մասնագետ դառնալու հա-

մար: Նա մեկնաբանեց նաև, որ շատերը կարող են բուհ ընդունվել, բայց քչերն են ավարտում, որովհետև խստացնել են նաև պահանջները ավարտական աշխատանքների նկատմամբ: Հատկապես խստագույն միջոցառումներ են իրականացվում գրագողության դեպքերը բացառելու համար:

Պետությունն աջակցում է բուհերին երկու կարևոր՝ նյութատեխնիկական հնարավոր միջոցներով հագեցնելու և մասնագետների վերապատրաստումների պարբերական կազմակերպման հարցերում: Այդ նպատակով էլ Բելառուսում ստեղծվել է Բարձրագույն դպրոցների հանրապետական ինստիտուտը՝ ԲԴՀԻ (Республиканский институт высшей школы – РИВШ) [2]: Այստեղ են քննարկվում և հաստատում ստանում բուհական կրթական ծրագրերը, այդ ծրագրերը դասավանդող մասնագետների վերապատրաստումները, որակի վերահսկողության մեխանիզմները, բուհերի նյութատեխնիկական միջոցների գնահատումը, ինչպես նաև բուհերի միջև համագործակցության հաստատումն ու զարգացումը և այլն: ԲԴՀԻ հիմնական գերակա ուղղություններից են կրթական նորարարություններն ու որակի վերահսկողությունը: Երկու ուղղությունների իրականացման գործում առանձնահատուկ նշանակություն ունի ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հնարավորությունների կիրառումը և՛ կրթության գույտ վարչական կառավարման, և՛ հատկապես ուսուցման բովանդակային գործընթացի վարման ու վերահսկման գործում: Հարկ է նշել, որ նույն ԲԴՀԻ-ում զգուշավորությամբ են մոտենում նորարարության գործընթացին, որովհետև փորձագետներից մեկի հավաստմամբ նորարարությունների հիմքում Բելառուսում նախ լավ պահպանված են լավագույն ավանդույթներն ու ամուր հիմքերը, իսկ ցանկացած նոր բան անցնում է բավականին խրթին լաբիրինթոսներ՝ հաճախ չհաղթահարելով դրանք. նույն բոլոնյան գործընթացի շատ ու շատ կետեր պարզապես մերժվել են այստեղ՝ ունենալով լուրջ հիմնավորումներ:

Բելառուսի բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրվածության ցուցանիշները: Բելառուսի բարձրագույն կրթության ոլորտի ազդեցության ցուցանիշները ուսումնասիրելու նպատակով դուրս են բերվել հետևյալ ենթաբաղադրիչները.

- *բարձրագույն կրթության ոլորտում ներգրավվածների (ուսանող, դասախոս) սպասելիքներն արդարացվածություն իրականացվող գործողություններից (գիտակրթական, վարչական, սոցիալ-մշակութային),*

- *իրականացվող գործողությունների մասին ներգրավվածների տեղեկացվածություն,*

- *միջազգայնացման գործընթացի ընդգրկունությունը,*

- *տվյալ երկրների բուհերի փորձագիտական ցուցանիշները (տեղային և միջազգային),*

- *պետական վարկանիշային ցուցանիշները՝ ըստ ամենատարբեր միջազգային սանդղակների:*

Ինչպես արդեն նշվեց, սույն հետազոտության շրջանակներում Բելառուսի Հանրապետություն իրականացվել են փորձագիտական հարցազրույցներ կրթության ոլորտի մասնագետների հետ, ինչպես նաև հարցումներ են արվել վարկանիշային ցուցակներով առաջին երեք բուհերի ուսանողների և դասախոսների հետ: Բելառուսի Հանրապետություն հարցումներին մասնակցել են 78 դասախոս, 165 ուսանող *Բելառուսի պետական համալսարանից, Բելառուսի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանից և Բելառուսի պետական մանկավարժական համալսարանից:*

Վերլուծելով ուսանողների շրջանում արված հարցումների արդյունքները՝ պարզ է դառնում, որ ուսանողները տեղեկացված են իրենց բուհում միջազգայնացման գործընթացից, և ուսանողների 92 %-ը կարծում է, որ իրենց բուհն արդյունավետորեն է անցնում միջազգայնացման գործընթացը, որովհետև միջազգայնացման գործընթացն անմիջականորեն ազդեցություն է ունեցել իրենցից շատերին: Այդ են վկայում նաև ուսանողների շարժունակության վերաբերյալ հարցերի արդյունքները: Այսպես, հարցված ուսանողների 78 %-ը մասնակցել է որևէ փոխանակման ծրագրի և սովորել է արտերկրում: Ընդ որում, այն հարցին, թե որ երկրներում են սովորել, հարցվածների 62 %-ը նշել է ԵՄ անդամ երկրներ, 25 %-ը՝ ԱՊՀ անդամ երկրներ, 13 %-ը՝ ԱՄՆ: Հիմնականում կարևոր է նաև ֆինանսական աղբյուրների առկայությունը, և ԵՄ անդամ երկրների հոսքի մեծությունը պայմանավորված է ԵՄ կրթական ծրագրերի ֆինանսավորման մեծությամբ ու Արևելյան հարևանության երկրների աջակցության առաջնահերթությամբ: Այդ են վկայում նաև դասախոսների շրջանում արված հարցումները: Այսպես, հարցված դասախոսների 84 %-ն է մասնակցել միջազգային վերապատրաստումների արտերկրում, և նրանցից վերապատրաստումներ են անցել ԵՄ անդամ երկրներում, և 20-ական %-ներ՝ ԱՄՆ-ում կամ ԱՊՀ անդամ երկրներում:

Այն, որ Բելառուսի բուհերում միջազգայնացման մակարդակը բարձր է ոչ միայն փաստաթղթային առումով, այլև դրանում ընդգրկված մարդկանց վրա ունեցած բարձր ազդեցության առումով, ինքնին տեսանելի է հարցումների արդյունքներից: Եվ հարցումներին մասնակցած անձինք հիմնականում կարևորում են այն փորձը, որ նրանք ձեռք են բերել արտասահմանյան այցելությունների շրջանակներում, ինչպես նաև՝ մասնագիտական կոմպետենցիաների

զարգացումը, լեզվական միջավայրում ինքնահաստատումը, կարիերայի աճը և կապերի հաստատումն ու հետագա համագործակցությունը:

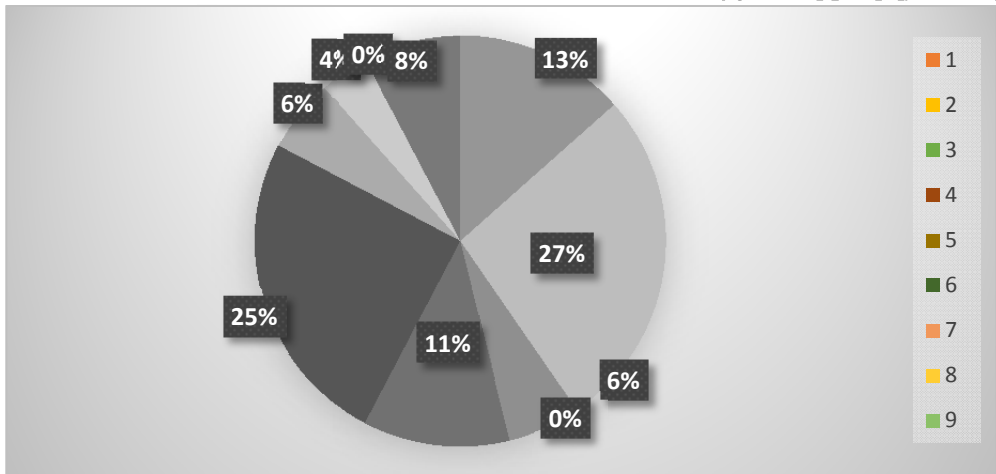
Հարցված ուսանողների 58 %-ը գտնում է, որ իր ստացած համալսարանական կրթության բովանդակությունը համապատասխանում է 21-րդ դարի պահանջներին, իսկ 24 %-ը, այնուամենայնիվ, կարծում է, որ չի համապատասխանում, և 18 %-ը դժվարացել է պատասխանել այս հարցին: Այս պատկերը հետաքրքրական է, որովհետև ճիշտ է ուսանողների կեսից ավելին գտնում է, որ կրթության բովանդակությունը բավարարում է 21-րդ դարի պահանջները, սակայն պարզ է դառնում, որ այդ ուսանողների գիտակցական մակարդակն այնքան բարձր է, որ նրանք տեսնում են, որ կան անելիքներ, ինչպես նաև գիտակցում են իրենց դերն այդ անելիքների հարցում: Ուսանողները նշում են, որ մեծ են անելիքները դասավանդողների ու կրթության ոլորտի մասնագետների կողմից, որոնք կարիք ունեն ավելի շատ վերապատրաստումների: Սակայն հակառակ պատկերն է դասավանդողների շրջանում: Այսպես, դասավանդողների 72 %-ը նշում է, որ համալսարանական կրթությունը համապատասխանում է 21-րդ դարի պահանջներին: Սակայն այն մասով, որով չի համապատասխանում, չեն տեսնում սեփական դերը, այլ նյութատեխնիկական հագեցվածության խնդիր են դնում:

Նյութատեխնիկական հագեցվածության տեսանկյունից բուհը ժամանակակից չափանիշներին լիարժեք համապատասխանում է հարցված ուսանողների 52 %-ի կարծիքով, իսկ 31 %-ի կարծիքով չի համապատասխանում, 17 %-ը նշում է, որ մասամբ է համապատասխանում: Այստեղ դասավանդողների և սովորողների կարծիքները նույնակերպ չեն, որովհետև նույն հարցին դասավանդողների միայն 28 %-ն է նշել, որ նյութատեխնիկական հագեցվածությունը լիարժեք է, 32 %-ը համոզված է, որ չի համապատասխանում կարիքներին, 22 %-ը դժվարացել է պատասխանել, իսկ 18 %-ը նշել է, որ մասնակի է բավարար: Սրա հիմնական պատճառը թերևս այն է, որ դասավանդողները մեծ մասամբ ուսուցման գործընթացի խնդիրները տեսնում են կա՛մ ուսանողների դաշտում, կա՛մ նյութատեխնիկական հագեցվածության, և միայն փոքր թիվ են կազմում այն դասավանդողները, որոնք տեսնում ու դնում են սեփական կատարելագործման խնդիր համալսարանական կրթության արդյունավետության բարձրացման հարցում:

Այն հարցերին, թե որքանով է բուհը արդարացնում սովորողի սպասելիքները, և ի՞նչ կարելի էր փոխել, սովորողների 70 %-ը նշում է, որ բուհը լիովին արդարացրել է իր սպասելիքները, 4 %-ը նշում է, որ մասնակի է արդարացվել,

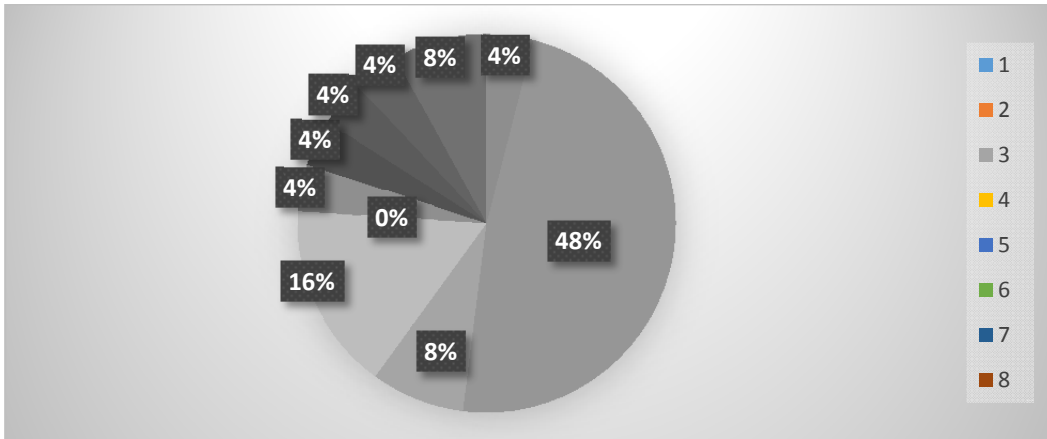
12 %-ը գտնում է, որ չի արդարացվել, իսկ 14 %-ը դժվարանում է պատասխանել հարցին: Ուսանողները նշել են, որ վարձավճարները՝ 27 %, սովորողների շարժունակության ինտենսիվությունը՝ 25 %, գնահատման համակարգը՝ 13 %, որակի ապահովում և վերահսկողություն՝ 11 %, ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը՝ 8 %, սովորողների ինքնակառավարումը՝ 6 %, կառավարման մոդելները՝ 6 %, նրանց չեն հետաքրքրում դասավանդողների ծանրաբեռնվածության հարցերը՝ 0, այլ հանգամանքներ՝ 4 %:

Գծապատկեր 1: Ի՞նչ կփոխեի իմ բուհում՝ ըստ ուսանողների հարցումների արդյունքների:



Նույն հարցին դասավանդողները պատասխանում են, որ կփոխեին ֆինանսավորումը՝ 48 %, դասավանդողի ծանրաբեռնվածությունը՝ 16 %, ուսումնական պլանները՝ 8 %, այլ հանգամանքներ և պայմաններ՝ 8 %, այնուհետև 4-ական %-ներ՝ գնահատման համակարգը, շարժունակության ծրագրերը, որակի ապահովում և վերահսկողություն, կառավարման մոդելները, ենթահամակարգերի գործունեությունը:

Գծապատկեր 2: Ի՞նչ կփոխելի իմ բուհում՝ ըստ դասախոսների հարցումների արդյունքների:



Հարցումները ցույց են տալիս, որ կրթության ոլորտում ներգրավվածները հիմնական փոփոխությունները տեսնում են կառավարման ֆինանսական բաղադրիչում, և այդ դեպքում կրթության ոլորտում տեղի են ունենում շահերի բախումներ:

Հարկ է նշել, որ փոփոխությունների անհրաժեշտություն չեն նշում նյութատեխնիկական հագեցվածության և միջազգայնացման հարցերում, ինչն ինքնին վկայում է, որ Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտում տվյալ բաղադրիչները հասել են բարձր մակարդակի և ազդեցության բարձր մակարդակ ունեն դրանում ներգրավված սովորողների ու դասավանդողների վրա:

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Կատարված ուսումնասիրություններն ու իրականացրած դաշտային հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ Բելառուսի Հանրապետություն բարձրագույն կրթության ներգրավվածության ցուցանիշները համեմատաբար բարձր են, ինչը պարզ է դառնում ՄԶԻ և ԿԾ համեմատական վերլուծությունների արդյունքում: Բարձր են նաև Բելառուսի Հանրապետություն բարձրագույն կրթության ազդեցության ցուցանիշները, ինչի մասին վկայում են դրանում ներգրավվածների՝ ուսանողների և դասավանդողների գոհունակությունն ու սպասելիքների արդարացվածությունը:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Ժողովրդավարության մակարդակի ինդեքսի համեմատական վերլուծություն. Հայաստան, Վրաստան, Ադրբեջան, Բելառուս, Ղազախստան, Ուկրաինա, Մոլդովա: Խմբ.՝ Ա. Ալեքսանյան, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2015:

2. Բարձրագույն դպրոցների հանրապետական ինստիտուտի կայք՝ <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/>:
3. Բելառուսի հանրապետության ազգային վիճակագրական կոմիտեի կայք՝ <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/obrazovanie/> (10.04.2020):
4. Модернизация системы высшего образования Армении в контексте интеграционных процессов. // Монография. Под редакцией Аветисяна П.С., Заславской М.И., Издательство РАУ, 2017.
5. Университеты в евразийском образовательном пространстве/ ред. кол.: Садовничий В. А., М.: Изд.-во Московского университета; Макс пресс, 2017, 392 с.
6. Human Development Data (1990-2018), <http://hdr.undp.org/en/data> (10.04.2020).
7. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Edited by Curaj A., Liviu M. and others, Part 1 and Part 2, Springer Open, 2015.

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВНЕДРЕНИЯ И ВЛИЯНИЯ СФЕРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ

Александян Анна

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Эффективные управленческие подходы к высшему образованию порождают проблемы, которые должны адекватно реагировать на требования современного общества. Со временем становится ясно, что проблемы в обществе связаны не только с поиском конкретных решений для конкретных стран и государств. Эти решения становятся бесполезными, если на международном уровне нет единой логики. Именно поэтому страны и государства считали решение проблем общим приоритетом, и их решения стали продвигаться путем объединения и поиска общих решений. Примером такого союза является ЕАЭС, государства-члены которого поднимают вопросы и ищут общие решения.

Сфера образования требует взаимосвязанных решений, что необходимо для изучения особенностей управления образованием в странах-членах ЕАЭС: возможности единого противостояния возможному вызову. В данном исследовании представлены особенности управления высшим образованием в Беларуси, как одной из стран-членов ЕАЭС.

История различных союзов в других странах показывает, что в совместных стратегических программах стран-членов ЕАЭС со временем экономические проблемы и их решения приведут к необходимости более тесного сотрудничества в сфере образования и, в частности, в его управлении. Сотрудничество будет играть ключевую роль в решении экономических проблем.

В настоящее время мы можем констатировать, что эффективное сотрудничество между странами-членами ЕАЭС делает актуальным распространение ценностной и культурной атмосферы, которая будет общей не только для экономических и политических институтов, но и для обществ наших стран. И это возможно только через систему образования, поскольку система образования является единственным социальным институтом, который не только создает и передает ценности и культурные представления и ожидания, но и может распространять их в обществе. И, как показывает жизненный опыт, правовые нормы устанавливаются в правовом поле, но их распространение в обществе осуществляется и становится возможным благодаря передаче поколений в системе образования и созданию единой культурной среды.

Целью данного исследования является выявление с помощью специально разработанной методологии характеристик показателей ввода и воздействия сферы высшего образования Беларуси как страны-члена ЕАЭС.

В рамках исследования была разработана и внедрена новая методология сравнительного анализа систем высшего образования стран-членов ЕАЭС, с применением которой впервые были выявлены показатели ввода и воздействия, благодаря которым можно не только аргументировать, но и оценивать и анализировать особенности управления высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, страна-член ЕАЭС, белорусская система образования, показатели ввода, показатели воздействия.*

Список использованной литературы:

1. Сравнительный анализ индекса уровня демократии. Армения, Грузия, Азербайджан, Беларусь, Казахстан, Украина, Молдова. /под ред./ А. Алексанян, Издательство ЕГУ, Ереван, 2015.
2. Сайт Республиканского института высших школ: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/>
3. Сайт Национального статистического комитета Республики Беларусь: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/obrazovanie/> (10.04.2020)
4. Модернизация системы высшего образования Армении в контексте интеграционных процессов // Монография. Под редакцией Аветисяна П.С., Заславской М.И., Издательство РАУ, 2017.
5. Университеты в евразийском образовательном пространстве/ ред. кол.: Садовничий В.А., М., Изд-во Московского университета; Макс пресс, 2017, 392 с.
6. Данные о человеческом развитии (1990-2018): <http://hdr.undp.org/en/data> (10.04.2020)
7. Европейское пространство высшего образования: между критическими размышлениями и будущей политикой. Часть 1 и часть 2, Springer Open, 2015.

ANALYSIS OF INPUT AND IMPACT INDICATORS OF THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION OF BELARUS

Aleksanyan Anna

Yerevan State University, Armenia

Summary

Effective management approaches to higher education rise the challenges which have to respond adequately to the demands of modern society. Over time, it becomes clear that challenges in society are not just about finding specific solutions to specific nations and states. These solutions become futile if there is no common logic at the international level. That is why the nations and states considered the solution of challenges a common priority and their solutions began to be promoted through unification and finding common solutions. An example of such a union is the EAEU, member-states of which raise field issues and seek common solutions.

The field of education requires interconnected solutions, which is necessary to study the peculiarities of education management in the EAEU member-countries: the possibilities of a united confrontation of a possible challenge. In this study, the peculiarities of higher education management in Belarus, as one of the EAEU member-countries, are presented.

The history of various unions in other countries shows that in the joint strategic programs of the EAEU member-countries, over time, economic issues and their solutions will bring the need for closer cooperation in education and, in particular, in its management, and educational cooperation will play a key role in solving economic problems.

At present, we can state that effective cooperation between the EAEU member-countries makes it actual the dissemination of value and cultural atmosphere, which will be common not only for economic and political institutions, but also for the societies of our countries. And this is possible only through the education system, because the education system is the only social institution that not only creates and transmits values and cultural perceptions and expectations, but can also disseminate them in society. And as the life experience shows, legal norms are established in the legal field, but their dissemination in the society is realized and becomes possible due to the transfer of generations in the education system and the creation of a common cultural environment.

The aim of this study is to identify, with a specially developed methodology, the features of the input and impact indicators of Belarusian higher education field as the EAEU member-country.

Within the framework of the research, a new methodology of comparative analysis of higher education systems of EAEU member-country was developed and introduced, within the framework of which for the first time indicators of input and impact were brought out, due to which it is possible not only to argue but also to evaluate and analyze the peculiarities.

Keywords: *Higher education, EAEU member-country, Belarusian education system, investment indicators, input indicators, impact indicators.*

References:

1. Comparative analysis of the level of democracy index. Armenia, Georgia, Azerbaijan, Belarus, Kazakhstan, Ukraine, Moldova. Ed. A. Aleksanyan, YSU Publishing House, Yerevan, 2015.
2. Website of the Republican Institute of Higher Schools: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/>
3. Website of the National Statistical Committee of the Republic of Belarus: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/obrazovanie/> (10.04.2020)
4. Modernization of the higher education system of Armenia in the context of integration processes. // Monograph. Edited by Avetisyan P.S., Zaslavskaya M.I., RAU Publishing House, 2017.
5. Universities in the Eurasian educational space / ed. number: Sadovnichy V.A., M. : Publishing house of Moscow University; Max Press, 2017, 392p.
6. Human Development Data (1990-2018) <http://hdr.undp.org/en/data> (10.04.2020)
7. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Edited by Curaj A., Liviu M. and others, Part 1 and Part 2, Springer Open, 2015.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.04.2020

Принято к публикации: 28.04.2020

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Камо Атаян

The material was submitted and sent to review: 17.04.2020

Was accepted for publication: 28.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Kamo Atayan

**РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МОРСКОГО
ПРОФИЛЯ УКРАИНЫ
(конец 40-х гг. XX-начало XXI веков)**

Кузьменко Василий

*Коммунальное высшее учебное заведение
Херсонская академия непрерывного образования, Украина*

Анастасия Александровна Солодовник,
*Морской колледж Херсонской государственной
морской академии, Украина*

Краткое введение. Основной тенденцией развития международной морской отрасли является переход от традиционной парадигмы организации ее функционирования к парадигме устойчивого развития морехозяйственного сектора. Это предусматривает введение в эксплуатацию модернизированной техники и внедрение новых технологий. Как отмечается в отчете Конференции ООН по торговле и развитию «Review of Maritime Transport 2018», «такие новые технологии касаются движения и эксплуатации судов, а также стратегических решений и повседневных операций на местах и включают автоматизированные навигационные системы, системы слежения за грузами и цифровые платформы, облегчающие операции, торговлю и обмен данными. Они могут способствовать снижению затрат, облегчать взаимодействие между различными субъектами и поднять на новый качественный уровень цепочку поставок, обслуживаемую морским транспортом» [4, 29].

В аналогичном отчете за 2019 год особое внимание акцентируется на введение в эксплуатацию автономных судов. По прогнозам это обеспечит повышенную экономию средств и безопасность за счет исключения человеческого фактора при выполнении определенных операций. В документе также идет речь о том, что дальнейшая автоматизация и цифровизация морской отрасли не уменьшит кадровый спрос, однако требования к навыкам морских специалистов будут меняться [5, 104]. Учитывая этот важный акцент, образовательные заведения морского профиля должны трансформировать подходы к подготовке специалистов для судоходной отрасли в соответствии с новыми технологическими вызовами.

Ключевые слова: *технико-технологическая подготовка, образовательные заведения морского профиля, учебный план, судомеханик.*

Проблема. В последние годы образовательные заведения морского профиля Украины совместно с иностранными партнерами активизировали деятельность, связанную с повышением уровня материально-технической базы и внедрением в образовательный процесс новых тренажеров и симуляторов. Реализация этого дает возможность максимально подготовить курсантов к условиям работы в профес-

сиональной среде непосредственно на борту судна. Однако анализ показателей качества знаний курсантов морских учебных заведений и отчетов крюинговых компаний об уровне подготовки кадетов-практикантов свидетельствует о том, что существует ряд противоречий. Одним из таких является недостаточный уровень технико-технологической подготовки будущих моряков в условиях усовершенствования технического оснащения образовательного процесса.

Необходимость решения вышеуказанного противоречия, а также пересмотра стратегий и подходов в сфере морского образования в контексте цифровизации судоходной отрасли актуализирует историографические исследования, связанные с реформированием системы подготовки моряков на более ранних этапах технологического развития человечества.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Техничко-технологическая подготовка молодого поколения является предметом изучения многих ученых-педагогов. В современной науке существует широкий спектр исследований, среди которых можно выделить несколько ключевых направлений:

- теория и практика общетехнической подготовки студентов различных специальностей (И. Гушулей, Е. Лаврентьева, С. Литвинчук, Г. Терещук, В. Шевчук);
- технологическая подготовка будущих специалистов для различных отраслей (П. Атутов, С. Беляев, Ю. Ермолаев, И. Медведенко, С. Рябец);
- особенности развития и внедрения технологического подхода в систему подготовки молодого поколения (Е. Антонова, Ю. Кузьменко, Н. Слюсаренко, И. Серeda, А. Янкович);
- отдельные аспекты технико-технологической подготовки в образовательных учреждениях морского профиля (С. Волошинов, Л. Герганов, А. Дендеренко, И. Сокол, В. Чернявский).

Несмотря на вышесказанное, следует отметить, что в педагогической науке недостаточно внимания уделено вопросам развития технико-технологической подготовки курсантов в образовательных заведениях морского профиля на разных исторических этапах, а также путям экстраполяции положительного опыта прошлых лет в условиях четвертой научно-технической революции.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи, состоит в изучении развития содержания технико-технологической подготовки в образовательных учреждениях морского профиля Украины в конце 40-х гг. XX-в начале XXI веков.

Новизна исследования состоит в том, что в статье впервые раскрыты особенности трансформации содержания технико-технологической подготовки в образовательных заведениях морского профиля Украины (на примере судомеханической специальности) в конце 40-х гг. XX-в начале XXI веков.

Изложение основного материала. Выбранный для исследования период – время активных социально-экономических, политических и научно-технических

трансформаций. Его можно охарактеризовать рядом тенденций. Среди них особое значение в контексте исследования имеют такие, как модернизация судовой техники и судовых силовых установок, разработка и внедрение новых технологий в судоходной отрасли; пересмотр требований к уровню профессиональной подготовки специалистов морской отрасли в контексте стандартов Международной морской организации (ИМО); становление и развитие морских учебных заведений, задачей которых стало обеспечить не только отечественный морехозяйственный сектор высококвалифицированными кадрами, а и подготовить специалистов, способных конкурировать на международном рынке труда. Ниже рассмотрим особенности развития содержания технико-технологической подготовки в образовательных заведениях морского профиля в контексте вышеуказанных тенденций.

Технико-технологическая подготовка специалистов морской отрасли – неотъемлемая часть их профессиональной подготовки. Учитывая это, следует отметить, что обеспечивается она как фундаментальными дисциплинами, так и некоторыми дисциплинами профессионального цикла, а также всеми видами практик. Анализ учебных планов образовательных заведений морского профиля исследуемого периода дал возможность определить, как изменялось содержание технико-технологической подготовки в контексте развития науки и технологий в исторической ретроспективе. Ограничиваясь объемами статьи, рассмотрим особенности развития технико-технологической подготовки курсантов судомеханической специальности.

Ценными для исследования являются сохранившиеся учебные планы для мореходных училищ Министерства морского флота СССР за 1947 г. Их изучение дало возможность определить, что в послевоенный период мореходные училища активизировали работу по подготовке техников-судомехаников по трем направлениям: «Судовые паровые установки», «Судовые турбинные установки», «Двигатели внутреннего сгорания». По окончании обучения выпускникам вышеуказанных специальностей присваивалась одинаковая квалификация – техник-судомеханик. Дальнейший анализ учебных планов с целью сравнения содержания технико-технологической подготовки специалистов вышеуказанных направлений представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Сравнение содержания технико-технологической подготовки техников-судомехаников различных направлений*

Название специализации	Содержание технико-технологической подготовки	
	Общие дисциплины и практики	Специальные дисциплины и практики
Судовые паровые установки	– «Черчение», – «Технология металлов», – «Электротехника», – «Техническая механика»,	– «Техническая эксплуатация судовых паровых установок» Практика: плавательная практика на судах по уходу за котлами и машинами

Судовые турбинные установки	– «Техническая термодинамика», – «Устройство и теория корабля», – «Судовые вспомогательные механизмы»,	– «Техническая эксплуатация судовых турбин и котлов» Практика: плавательная практика на судах по уходу за котлами и турбинами
Двигатели внутреннего сгорания	– «Электрооборудование судов», – «Организация и технология судоремонта», – «Судовые паровые установки». Практика: учебная практика в мастерских, монтажная практика	– «Техническая эксплуатация судовых установок с двигателями внутреннего сгорания» Практика: плавательная практика на судах по уходу за двигателями и паровыми машинами

* Разработано автором по учебным планам подготовки специалистов в мореходных училищах Министерства морского флота СССР по специальностям «Судовые паровые установки», «Судовые турбинные установки», «Судовые двигатели внутреннего сгорания» (1947 г.)

Из Таблицы 1 следует, что в послевоенный период содержание технико-технологической подготовки для направлений «Судовые паровые установки», «Судовые турбинные установки», «Двигатели внутреннего сгорания» было практически идентичным. Это объясняется тем, что в условиях неоднородности флота и критической нехватки специалистов руководство страны поставило перед мореходными училищами задачу в кратчайшие сроки обеспечить судоходную отрасль кадрами, способными выполнять универсальные профессиональные задачи.

В начале 60-х гг. XX века на флоте начинают активно использоваться газотурбинные силовые установки, а также появляются гражданские суда на ядерном топливе. Однако, как отмечает В. Контаев, пополнение флота в этот период происходило за счет строительства судов с двигателями внутреннего сгорания и только 25% от суммарной мощности составляли другие типы судовых силовых установок [1, 13]. С развитием судовых установок меняются и подходы к организации подготовки судомехаников. В этот период мореходные училища переходят от концепции дифференциации профессии механика к ее интеграции в единое направление подготовки «Судовые силовые установки». Учащимся после выпуска присваивалась квалификация техника-механика универсала.

Анализ учебного плана подготовки техников-механиков универсалов (1960 г.) позволил определить следующие особенности разработки содержания их технико-технологической подготовки:

- объединение некоторых предметов в одну комплексную дисциплину (например, «Электротехника и электрооборудование судов», «Судовые силовые установки и их эксплуатация»);

- расширение предмета изучения дисциплин специального цикла («Технология металлов и судостроительные материалы», «Судовые паровые котлы и атомные реакторы», «Судовые вспомогательные механизмы и холодильные установки», «Судовые паровые и газовые турбины»);

- появление новых дисциплин («Автоматика и контрольно-измерительные приборы судовых силовых установок»); преобразование курса «Технической механики» в три отдельные дисциплины «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Детали машин».

Последующие трансформации содержания технико-технологической подготовки судомехаников связаны с новым этапом развития судовой автоматики и вычислительной техники. Он начался еще в 60-е годы XX века, но качественное изменение технической базы судовых систем контроля и управления судовых энергетических установок произошло только в начале 80-х гг. XX века. Это объясняется снижением стоимости производства микропроцессорной техники и появлением в 1981 г. серийных персональных компьютеров.

Первые микропроцессорные системы автоматизированного управления судовой энергетической установкой обеспечивали выполнение таких функций, как:

- контроль технологических процессов;
- автоматическое управление судовой электростанцией; функционирование аварийной и предупредительной сигнализации;
- автоматическое управление пуском главных двигателей и вспомогательных механизмов, сепараторами льяльных вод;
- автоматическое поддержание температуры и влажности в грузовых помещениях [2, 412].

Учитывая вышесказанное, мореходные училища пересмотрели учебные планы подготовки техников-судомехаников (1985 г.), в результате чего появились новые дисциплины: «Основы информатики и вычислительной техники», «Автоматика судовых силовых установок и аппаратура контроля», «Системы кондиционирования воздуха и их эксплуатация». Целью этих дисциплин было обеспечение соответствия содержания подготовки специалистов по работе с судовыми энергетическими установками и уровня технологического развития флота.

Новый виток в развитии технико-технологической подготовки специалистов-судомехаников связан с активизацией процессов информатизации и глобализации всех сфер деятельности человечества, в том числе и морской отрасли, в начале XXI века. Этот период А. Ляшкевич охарактеризовала как этап развития национальной, качественно новой системы морского образования на основе синтеза продуктивного опыта прошлого, современных инноваций и национальных традиций [3, 5].

Отметим, что первым десятилетиям XXI века характерны такие тенденции, как стандартизация национальной системы подготовки специалистов для морехозяйственного комплекса; имплементация международных документов, связанных с подготовкой и дипломированием моряков; активное внедрение инновационных технологий и микропроцессорной техники в судоходной отрасли; повышение грузоподъемности и суммарной мощности мирового торгового флота; поиск энергосберегающих технологий и «чистого» топлива. В связи с этим возникла необходимость модернизации содержания технико-технологической подготовки судомехаников, способных конкурировать на международном рынке труда. С учетом вышесказанного в планы подготовки специалистов по эксплуатации судовых энергетических установок в 2001 г. были включены такие дисциплины: «Техническая химия», «Основы теории автоматического управления», «Электроника и электронные средства управления», «Технология использования топлива, воды и масел», «Подъемно-транспортные механизмы», «Радиооборудование и радиосвязь».

Изучение и сравнение планов подготовки судомехаников последнего десятилетия показывают, что кардинальных трансформаций в содержании их технико-технологической подготовки не происходило. Наблюдалось объединение некоторых дисциплин (например, «Техническая химия» и «Технология использования топлива, воды и масел» объединены в дисциплину «Техническая химия и технология использования рабочих жидкостей») или замена на более широкие по своему предмету изучения («Основы теории автоматического управления» заменена на «Основы автоматики и автоматизация судовых энергетических установок»). Также следует отметить, что произошло изменение в содержании практик. Все виды практик объединены в учебную и производственную.

Отдельно рассмотрим, как изменялись требования государственных квалификационных комиссий к уровню технико-технологической подготовки техников-судомехаников в исторической ретроспективе. Анализ учебных планов конца 40-х-50 гг. XX века позволил определить, что в этот период в них не уточнялись квалификационные требования к учащимся. Позже планы начали дополнять не только пояснениями об организации учебного процесса, но и требованиями к знаниям и умениям будущих выпускников мореходных училищ (1965 г.). Среди базовых знаний, которыми должен владеть техник-судомеханик-универсал, особое место уделялось освоению таких основополагающих вопросов, как:

- устройство судна и элементы теории корабля;
- принципы действия и устройства всех типов судовых силовых установок и вспомогательных механизмов;
- принцип действия, устройство и правила технической эксплуатации рулевых и палубных механизмов, водоопреснительных и холодильных установок, судового электрооборудования.

К ключевым умениям, которыми должен обладать техник-судомеханик-универсал, относились такие, как умение

- проводить слесарные работы по монтажу судовых механизмов;
- изготавливать несложные детали на токарном станке;
- выполнять основные виды ремонтных работ судовых механизмов;
- обслуживать котельные установки, паровую машину, турбину, двигатель внутреннего сгорания;
- снять индикаторную диаграмму с любого типа силовой установки, определить по ней мощность и нагрузку;
- обслуживать вспомогательные механизмы и электрооборудование.

В 1971 г. выходит приказ Министерства высшего и среднего специального образования № 685 (от 13 августа 1971 г.), на основании которого квалификационная характеристика конкретной профессии становится отдельным документом. Он регламентировал подготовку учащихся по соответствующей специальности в целом и разработку учебных планов в частности. Изучение квалификационной характеристики техника-судомеханика позволило определить такие изменения в требованиях к их уровню технико-технологической подготовки:

- больше внимания начали уделять знаниям техники безопасности при эксплуатации судовых энергетических установок;
- значительный акцент ставится на освоении техниками-судомеханиками нормативной документации по эксплуатации судовых технических средств;
- отдельное внимание уделяется знаниям систем автоматизации и дистанционного управления, регулирования и защиты судовых установок и вспомогательных механизмов.

Также следует отметить, что в квалификационной характеристике этого периода была обновлена система умений, которыми должен обладать специалист по эксплуатации судовых энергетических систем. Особо актуальными в контексте технико-технологического развития судоходства стали умения использования, обслуживания и ремонта средств автоматизации, а также применения современных контрольно-измерительных приборов.

Начало XXI века ознаменовалось трансформационными процессами в сфере образования. В это время произошел окончательный переход на уровневую структуру национальной системы образования, появилось понятие образовательно-квалификационного уровня. Однако функционирование образовательной сферы все еще регламентировалось многими документами советского периода. Необходимость пересмотра нормативно-правовой базы возникла еще в конце 90-х гг. XX века, однако активная реализация этой задачи на практике стала наблюдаться в начале XXI века. Так, например, в 1998 г. Кабинет Министров Украины утвердил постановление от 7 августа 1998 г. № 1247 «О разработке государственных стандартов высшего образования», которое устанавливало требования к отраслевой

компоненте государственных стандартов высшего образования. Спустя три года на основании вывода Научно-методической комиссии по направлению «Судовождение и энергетика судов» Научно-методического совета Министерства образования и науки Украины от 16 ноября 2001 г. был разработан первый отраслевой стандарт для специальности «Техническая эксплуатация судовых энергетических установок». Дальнейшая трансформация требований к уровню профессиональной подготовки в образовательных заведениях морского профиля в целом и технико-технологической подготовки курсантов, в частности, происходила в контексте имплементации международных документов в сфере морского образования. Таковыми документами были Манильские поправки к приложению Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (1978), а также к Кодексу по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты от 25 июня 2010 г. В Украине вышеуказанные документы вступили в силу с 1 января 2012 года. Они определяли перечень новых должностей для лиц командного состава и остальных членов судового экипажа, а также регламентировали требования к их уровню подготовки.

Параллельно с имплементацией вышеуказанных документов происходит и внедрение в образовательный процесс учебных заведений морского профиля компетентностного подхода. Все это стало предпосылкой к активизации разработок новых отраслевых стандартов, ключевым понятием которых стало понятие компетенции. Для специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» такой стандарт был разработан в 2013 г. Исходя из вышесказанного, учащиеся образовательных заведений морского профиля должны овладеть компетенциями, определяющимися через умения и навыки. Анализ содержания вышеуказанного стандарта позволил определить, что технико-технологическая подготовка курсантов судомеханической специальности предполагает формирование у них системы общенаучных, инструментальных и общепрофессиональных компетенций. С развитием судовой техники и технологий система требований к умениям и навыкам выпускников также расширилась и модернизировалась. Особое внимание начали уделять необходимости формирования у будущих судовых механиков умений и навыков использования программных средств; работы в компьютерных сетях; создания баз данных; использования Интернет-ресурсов; эксплуатации средств информационных технологий на судне для выполнения профессиональных заданий.

Сопоставление содержания технико-технологической подготовки судовых механиков и требований к их квалификации в разные исторические периоды дает основание для вывода, что с ускорением темпов технологического развития морской отрасли возрастает разрыв между содержанием вышеуказанной подготовки и потребностями судоходства. Перед образовательными заведениями морского профиля возникает проблема преодоления инертности в вопросах согласования содержания подготовки будущих специалистов и уровнем технико-технологического развития морехозяйственного сектора. Одним из путей решения вышеуказанной

проблемы является разработка и внедрение в образовательный процесс факультативных курсов.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Соответствие профессиональной подготовки моряков уровню технологического развития судоходной отрасли – один из ключевых факторов, определяющих их конкурентоспособность на мировом рынке труда. Задачей образовательных заведений морского профиля в контексте вышесказанного является поддержка актуальности содержания технико-технологической подготовки учащихся на данном этапе развития международного флота.

Результаты проведенного исследования, представленные в данной статье, дают основания для вывода о том, что нарастающие темпы технологического прогресса требуют от системы морского образования гибкости и способности к прогнозированию перспективных инноваций в техническом обеспечении судоходной отрасли. Обобщение опыта реализации этого задания в разные исторические периоды дает возможность разработать эффективные стратегии своевременного обновления содержания учебных планов в целом и конкретных дисциплин, в частности, актуальной информацией, которая обеспечит повышение качества технико-технологической подготовки кадров для морской отрасли. Учитывая вышесказанное, актуальным является пересмотр подходов к разработке учебных планов в современных образовательных заведениях морского профиля с возможностью их дополнения факультативными курсами.

Следует отметить, что качество технико-технологической подготовки кадров для морской отрасли зависит не только от актуальности ее содержания, а и от эффективности выбранных форм, методов и средств. Данный вопрос требует проведения в перспективе отдельного комплексного исследования.

Список использованной литературы

1. Конталев В.А., Морской торговый флот СССР (в период 1946-1985 гг.: историко-технический аспект развития): автореф. дисс. д-ра техн. н.: 07.00.10. Владивосток, 2000, 56 с.
2. Лепский А.Г., Цветков В.В., Щеглов А.А., Основные направления развития систем комплексной автоматизации на флоте // *Вестник Мурманского государственного технического университета*, 2004, Вып. 7, № 3, С. 409-418.
3. Ляшкевич А. Теория и практика морского образования Юга Украины (30-е гг. XIX-начало XXI века): автореф. дисс. д-ра пед. н.: 13.00.01. Тернополь, 2019. 34 с.
4. *Обзор морского транспорта*: Конференция ООН по торговле и развитию. *UNCTAD/RMT/2018*. (2018). United Nations Publications. Retrieved 18/03/2019, from https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2018_ru.pdf.
5. *Обзор морского транспорта*: Конференция ООН по торговле и развитию. *UNCTAD/RMT/2019*. (2019). United Nations Publications. Retrieved 18/03/2019, from https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2019_en.pdf.

**THE DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF TECHNICAL AND
TECHNOLOGICAL TRAINING
IN THE MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE
(end of the 40s of the XX - at the beginning of the XXI century)**

Kuzmenko Vasiliy

*Communal higher education institution "Kherson Academy
of Continuing Education", Ukraine*

Solodovnyk Anastasiia

*Maritime College of Kherson State Maritime Academy,
Ukraine*

Summary

The article is devoted to the peculiarities of the development of the content of technical and technological training in maritime educational institutions of Ukraine at the end of the 40s. XX – at the beginning of the XXI century. The relevance of the article theme is related to the fact that further automation and digitalization of the maritime industry will not reduce manpower demand, but the requirements for the skills of maritime specialists will change. The author notes maritime educational institutions should transform approaches to training specialists for the shipping industry in accordance with new technological challenges.

In the article the author analysis and compares curriculums of different historical periods. During the analysis, it was found in the post-war period the content of technical and technological training for various areas of the ship-engineering specialty was almost identical. It is explained by the fact that in the conditions of fleet heterogeneity and a critical shortage of specialists, the country's leadership set the task for maritime educational institutions as soon as possible to provide the shipping industry with personnel capable of performing universal professional tasks. At the beginning of the 60s of the XX century with the development of ship power systems, the approaches to the organization of training of ship engineers are changing too. During this period, maritime educational institutions move from the concept of differentiation of the profession of ship engineer to its integration into a single area of training "Ship power systems". A new round in the development of technical and technological training of ship engineers is due to the intensification of the processes of informatization and globalization of all spheres of human activity, including the maritime industry, at the beginning of the 21st century.

The results of the presented study provide grounds for concluding the increasing pace of technological progress requires the maritime education system flexibility and the ability to predict prospective innovations in the technical support of the shipping industry. It is relevant to revise approaches to the development of curricula in modern maritime educational institutions with the possibility of supplementing it with optional courses.

Keywords: *technical and technological training, maritime educational institutions, curriculum, ship engineer.*

References:

1. Kontalev, V. (2000). USSR Merchant Marine Fleet (1946-1985: historical and technical aspect of development) (Doctor of Science dissertation). *Theses*. Vladivostok: Far Eastern State Maritime Academy named after admiral G.I. Nevelskoy (in Russian Federation).
2. Lepskij, A. G., Czvetkov, V. V., & Shheglov, A. A. (2004). The main directions of development of integrated automation systems in the Maritime Fleet. *Bulletin of the Murmansk State Technical University*, 7 (3), 409-418.

3. Lyashkevich, A. (2019) Theory and practice of maritime education in the south of Ukraine (30s of the 19th – the beginning of the 21st century) (Doctor of Pedagogical Science dissertation). *Theses*. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University (in Ukraine).

4. *The Review of Maritime Transport: United Nations Conference on Trade and Development. UNCTAD/RMT/2018*. (2018). United Nations Publications. Retrieved 18/03/2019, from https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2018_ru.pdf.

5. *The Review of Maritime Transport: United Nations Conference on Trade and Development. UNCTAD/RMT/2019*. (2019). United Nations Publications. Retrieved 18/03/2019, from https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2019_en.pdf

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.03.2020

Принято к публикации: 23.04.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Эдвард Айвазян

The material was submitted and sent to review: 26.03.2020

Was accepted for publication: 23.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Eduard Ayvazyan

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛИЗАЦИЯ В БЕЛОРУССКИХ ШКОЛАХ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ

Позняк Александра

*Белорусский государственный педагогический
университет им. М. Танка, Беларусь*

Краткое введение. Подготовка педагогов – одно из приоритетных направлений Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь. От качества педагогического образования зависит в конечном итоге качество человеческого капитала белорусского общества.

К сожалению, на рубеже XX-XXI веков престиж педагогической профессии в нашей стране был не так невысок, как в советские времена. Новый импульс развития подготовка педагогов в Республике Беларусь получила во второй декаде XXI века. Свидетельством тому – разработка стратегически важных документов, определяющих тенденции и направления обновления и развития системы непрерывного педагогического образования в стране. В первую очередь, это Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы и План мероприятий по реализации Концепции, утвержденные Министром образования Республики Беларусь [3, 6]. Для эффективной реализации Концепции в стране был создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (УНИК НПО) [5]. Одной из приоритетных задач кластера стало привлечение в педагогическую

профессию мотивированной, академически успешной, занимающей активную гражданскую и жизненную позицию молодежи. А введение в 2015 году профильного обучения на третьей ступени общего среднего образования в школах Республики Беларусь послужило немаловажным фактором возрождения интереса к феномену профилизации и актуализировало исследования в области сущности и специфики допрофильной подготовки и профильного обучения педагогической направленности на этапе общего среднего образования.

Безусловно, идея поиска и отбора будущих учителей еще на этапе школьного образования далеко не нова. Концептуальные положения о сущности и значении самоопределения личности в раннем юношеском возрасте содержатся в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, Э. Эриксона и др. Ведущей идеей исследований, посвященных проблеме личности, ее самоидентификации и самодетерминации, является представление о самоопределении как о самостоятельном этапе социализации, во время которого индивид начинает осознавать необходимость поиска целей и смысла жизни, проявляет готовность к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, имеющихся качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества. По мнению исследователей (М.Р. Гинзбург, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Э. Эриксон и др.), именно школьный этап жизни является самым благоприятным периодом для формирования навыков жизненного, в т.ч. и профессионального самоопределения. Наиболее адекватным механизмом активизации самоопределения школьников является профилизация образовательного процесса [4].

В настоящее время педагогическая профилизация общего среднего образования находит свою практическую реализацию в деятельности профильных классов и групп педагогической направленности, так называемых педагогических классов. В 2015/2016 учебном году первые педагогические классы и группы были открыты во всех регионах Беларуси. Их было 102. В 2019/2020 учебном году уже в 438 педагогических классах во всех областях и в столице Беларуси обучаются более 4000 старшеклассников. Предметом данной статьи являются социокультурные и образовательные эффекты, которые может дать организация педагогической профилизации в школе.

Ключевые слова: *профилизация, педагогическая профилизация, педагогические классы, непрерывное педагогическое образование.*

Проблема. В данной работе автор обращается к исследованиям, посвященным проблемам профилизации в образовании, а также анализирует опыт организации профильного обучения педагогической направленности в старших классах. Приводятся результаты масштабного республиканского пятилетнего мониторинга эффективности педагогической профилизации в белорусских школах, которые систематизируются и обобщаются.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Различные аспекты проблемы профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования находят свое отражение в работах отечественных и зарубежных ученых (Т.П. Афанасьева, С.Н. Белова, Е.В. Воронина, А.А. Гримоть, А.И. Жук, Е.М. Каргина, Е.А. Климов, Л.В. Луцевич, Н.В. Немова, Г.В. Пальчик, Г.Н. Подчалимова, В.В. Сохранов, А.В. Торхова, С.Н. Чистякова, Т.И. Шамова и др.). Значимыми теоретическими положениями выступают: представления о профилизации в контексте профильного обучения на основе дифференциации в образовательном процессе (Ю.И. Иванов, И.Я. Лернер, А.Г. Каспаржак, Е.А. Климов, И.М. Осмоловская, Г.В. Пальчик, Г.К. Селевко, И. Унт и др.), идея целенаправленного отбора и структурирования содержания образования на основе интересов и склонностей обучающихся (Е. М. Каргина, Н. В. Немова, С. А. Писарева, А. В. Торхова, Т. И. Шамова, R. V. Cattell и др.), идея профилизации как условие формирования готовности личности к саморазвитию и самообразованию (Т.П. Афанасьева, С.Н. Белова, Г.А. Воронина, Г.Л. Ильин, Е.М. Каргина, Г.Н. Подчалимова, В.В. Сохранов, А.В. Торхова, E. Desi, R.M. Ryan и др.), идея включения этапа профильного обучения в школе в систему профессиональной подготовки личности (Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, С.Н. Чистякова, R. Axelrod, M. Bruinsma и др.), идея оказания помощи старшеклассникам в профессиональном самоопределении (Б. С. Гершунский, Е. В. Луцевич, И. С. Кон, А. М. Новиков, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, С. Н. Чистякова и др.) и др.

Однако в исследованиях, посвященных вопросам профилизации, мы не находим описания целостной системы, позволяющей на этапе обучения в школе создавать условия для осознанного выбора учащимися конкретной профессиональной сферы деятельности. При этом речь не о профориентационных мероприятиях, являющихся дополнительными к основному образовательному процессу в каждом учреждении общего среднего образования, а о трансформации самого образовательного процесса за счет ориентации содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания на разные виды профессиональной деятельности с целью поддержки учащихся в жизненном и профессиональном самоопределении.

В фокусе нашего исследования – теоретические положения о профессиональном становлении педагога как системе взаимосвязанных последовательных временных этапов: от зарождения и формирования устойчивых профессиональных намерений до реализации личности в профессиональной деятельности и обоснованная в этом контексте идея о возможности раннего, на этапе школьного образования, включения личности обучающегося в процесс непрерывного педагогического образования (В.А. Адольф, А.А. Гримоть, Э.Ф. Зеер, А. И. Жук, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. В. Торхова, R. G. Alexander, Y. Kemal и др.).

Цель исследования. Педагогическая профилизация образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования рассмотрена как комплексная система мер на уровне государства, учреждений образования и субъектов профили-

зации. На основе оценки эффективности опытно-экспериментальной практики выявлены и описаны социокультурные и образовательные эффекты педагогической профилизации в учреждении общего среднего образования.

Новизна исследования. Результаты исследования позволяют комплексно представить опыт Республики Беларусь в подготовке будущих педагогов уже на школьном этапе и оценить значимость внедрения профильного обучения педагогической направленности в образовательную практику для решения проблемы поиска эффективных способов совершенствования системы непрерывного педагогического образования.

Изложение основного материала. Внедрение и реализация модели педагогической профилизации в учреждениях общего среднего образования в период с 2015/2016 по 2019/2020 учебные годы предполагала комплексную диагностику эффективности исследуемого процесса. С этой целью нами были установлены критерии и показатели, позволяющие определить эффективность педагогической профилизации, разработан и реализован комплекс соответствующих диагностических процедур. Это позволило нам определить результаты апробации педагогической профилизации в учреждениях общего среднего образования и дать оценку эффективности этой деятельности.

Отправной точкой для определения критериев и показателей, адекватных целям и задачам педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, для нас стало понимание исследуемого педагогического явления как системы. Анализ работ, посвященных общей теории систем (Р. Акофф, Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин и др.), педагогическим системам в частности (В. П. Беспалько, Л. М. Фридман, Т. И. Шамова и др.), позволил выявить наиболее обобщенные параметры оценки эффективности системы, обеспечивающей получение конкретных, заданных целью результатов [6]. Ключевым параметром является результативность, под которой понимается полученный в итоге функционирования системы целевой эффект. В совокупности с процессуальным аспектом, который отражает функциональность, оптимальность и полноту использования всех необходимых ресурсов для достижения поставленной цели, в том числе человеческих, технологических, временных, достигается эффективность системы. В этом ключе рассмотрим эффективность педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, которую мы определяем по готовности выпускника педагогического класса к выбору педагогической профессии, соответствию результатов образовательного процесса в педагогических классах целям педагогической профилизации, ее социокультурной значимости, полноте и достаточности созданных условий в контексте целей, задач, функций педагогической профилизации, по удовлетворенности всех субъектов педагогической профилизации.

В современных исследованиях, посвященных вопросам диагностики эффективности систем и процессов в социальной сфере, в том числе образовательной,

отдается предпочтение мониторинговым процедурам. Мониторинг, представляющий собой комплекс диагностических процедур, предполагает постоянное наблюдение за состоянием образовательной системы, систематические действия по изучению, анализу и оценке ее критериальных характеристик [1].

Представление о мониторинге как способе изучения педагогической реальности и одновременно как способе обеспечения эффективного управления педагогическим процессом, осуществляемом на систематической основе с использованием постоянных критериев и показателей, обусловило создание комплекса мониторинговых процедур изучения педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях среднего образования. Система диагностических процедур оценки эффективности педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования на основе критериального комплекса включает два вида мониторинга: внешний, который характеризуется инвариантностью и позволяет получить целостное представление о функционировании и развитии системы педагогической профилизации с помощью ряда взаимосвязанных диагностических процедур (изучение динамики открытия и функционирования педагогических классов; сбор информации о количестве выпускников профильных классов педагогической направленности, поступивших в учреждения высшего образования на педагогические специальности; о количестве выпускников профильных классов педагогической направленности, которым педагогическими советами школ были выданы рекомендации для поступления на педагогические специальности; анализ результатов собеседования с выпускниками педагогических классов на этапе поступления в вуз; адаптационное анкетирование студентов-первокурсников из числа выпускников педагогических классов; интервью с преподавателями, работающими в группах, в которых учатся студенты – выпускники педагогических классов; опрос субъектов учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования о формах организационно-методической поддержки работы педагогических классов и повышения квалификации педагогов, работающих в этих классах; анализ содержания информационных продуктов педагогов), и внутренний, использование которого обусловливается спецификой и запросами конкретного учреждения образования и находит отражение в планах работы школ и гимназий (опросы учащихся, их родителей, педагогов относительно удовлетворенности педагогической профилизацией, по изучению намерений и причин выбора педагогического профиля, заинтересованности в таком профиле и др.; комплексная профориентационная диагностика; посещение администрации и специалистами школы учебных занятий факультативного курса «Введение в педагогическую профессию», взаимопосещение педагогами этих учебных занятий; анализ динамики успеваемости учащихся педагогических классов; регулярный сбор и анализ статистики поступления выпускников педагогических классов на педагогические специальности; диагностика склонностей и намерений

учащихся 8-9-х классов к выбору профильного обучения педагогической направленности на 3-й ступени общего среднего образования и др.).

Результаты исследования. Моделируя систему педагогической профилизации образовательного процесса в условиях профильного обучения на 3-й ступени общего среднего образования, мы предполагали не только существенные изменения в качестве контингента поступающих на педагогические специальности, но и широкие социокультурные и образовательные эффекты на государственном, институциональном и личностном уровнях. Рассмотрим результаты, полученные в течение пятилетнего мониторинга педагогической профилизации (2015/2016-2019/2020 учебные годы).

Как уже отмечалось ранее, в 2015/2016 учебном году педагогические классы и группы были открыты во всех регионах Беларуси. В первые три года работы педагогических классов (с 2015/2016 по 2017/2018 учебные годы) наблюдался естественный для стадии становления рост численности классов и обучающихся в них по всей стране. В 2016/2017 учебном году количество педагогических классов увеличилось более чем в два раза по сравнению с 2015/2016 учебным годом: в стране действовали уже 319 педагогических классов и групп, в которых обучались более 3500 учащихся. В 2017/2018 учебном году количество педагогических классов и групп возросло на 122 и стало 441. Количество обучающихся в них возросло на 1125 и стало 4667. Такая динамика объясняется естественным интересом педагогических и ученических коллективов школ к новому профилю, желанием на практике проверить свои возможности и определиться с актуальностью именно такого профиля для учащихся. Эта динамика стала возможна благодаря своевременному учебно-методическому обеспечению данного вида профилизации. В последующие годы процесс открытия профильных классов и групп педагогической направленности стабилизировался. В 2018/2019 учебном году функционировали 420 педагогических классов и групп, в которых обучалось 4400 учащихся. В 2019/2020 учебном году в стране насчитывается 438 педагогических классов и групп, в которых обучаются 4036 учащихся.

Мы смогли зафиксировать стабилизацию численности педагогических классов. Изменения в количестве педагогических классов и обучающихся в них человек свидетельствуют о стремлении любой системы к балансу, достаточности и оптимальности. Выход на стабильную численность педагогических классов и их равномерное распределение по областям и в столице говорят о том, что педагогические коллективы в большинстве своем сохраняют данный профиль, а учащиеся и их родители видят целесообразность и эффективность такого вида профилизации для своих учреждений образования. Эти цифры свидетельствуют в целом об удовлетворенности субъектов педагогической профилизации, поскольку выбор того или иного профиля зависит в первую очередь от желания учащихся и их родителей, готовности педагогических коллективов, от их видения целесообразности и эффективности выбираемого профиля.

По нашим наблюдениям колебания в численности педагогических классов и групп и обучающихся в них зависят не только от интереса учащихся и желания коллективов открыть педагогический профиль, но и от иных особенностей организации образовательного процесса в конкретных районах и учреждениях образования. Например, от изменений в правилах приема для выпускников педагогических классов (сокращение списка специальностей для льготного поступления и др.), от заинтересованности и оперативности обратной связи между местными органами управления образованием и запросами конкретных школ и гимназий, конкурентных преимуществ других профилей, наличия педагогов, способных организовать на высоком учебно-методическом уровне преподавание факультативного курса «Введение в педагогическую профессию», своевременной и качественной научно-методической помощи в районе, регионе, от степени заинтересованности и активности в поддержке педагогических классов вузами, в которых осуществляется подготовка по педагогическим специальностям, и др. Наличие большого числа названных внешних факторов еще раз подчеркивает открытость, нелинейность и неравновесность такой сложной социальной системы, как педагогическая профилизация в учреждениях общего среднего образования. И в то же время сохраняющаяся в течение пяти лет стабильность численности педагогических классов и обучающихся в них старшеклассников позволяет рассматривать систему педагогической профилизации как устойчивую, обладающую потенциалом для адаптации и развития к внешним и внутренним условиям.

В 2016/2017 году состоялся первый выпуск педагогических классов (1393 человека). Рекомендации педагогических советов к поступлению на педагогические специальности без экзаменов в этом году получили 399 человек (29 %). Из 1393 выпускников педагогических классов в 2017 году 369 человек (более 25 %) поступили в вузы, которые готовят специалистов для системы образования. В 2017/2018 учебном году тенденция сохранилась: из 2110 учащихся получили рекомендации 674 человека (32 %). Соответственно в вузы Республики Беларусь, осуществляющие подготовку по педагогическим специальностям, в 2018 году поступили 589 человек. В 2018/2019 учебном году закончили школу 2100 учащихся педагогических классов, из них 630 абитуриентов (30 %) получили рекомендации педагогических советов к поступлению на педагогические специальности без экзаменов. На педагогические специальности в 2019 году поступили 716 выпускников (679 человек – в вузы, 37 – в колледжи).

Анализ эффективности педагогической профилизации в учреждениях общего среднего образования позволяет констатировать, что концепция организованной системной поддержки старшеклассников в профессиональном самоопределении в пользу педагогической профессии в педагогических классах является не только актуальной, но и жизнеспособной. Результаты мониторинга удовлетворенности учащихся выпускных классов обучением в профильных классах педагогической направленности, который проводился в 2016/2017 (979 респондентов), 2017/2018

(1199 респондентов), 2018/2019 (1009 респондентов) учебных годах (<https://pedklassy.bspu.by/category/questionnaires/>), показывают стабильно высокую удовлетворенность обучающихся профильным обучением педагогической направленности: около половины старшеклассников ежегодно отмечают, что занятия оказались важны для выбора педагогической профессии, что им очень понравилось учиться в классе или группе профильной педагогической подготовки, больше трети (около 40 %) не жалеют, что прошли профильную подготовку, и лишь незначительное число выпускников (например, в 2019 году – 4 %) признаются, что обучение не оправдало их ожиданий.

Анализ результатов трех вступительных кампаний (2017, 2018, 2019 годы), в которых уже участвовали выпускники педагогических классов, также позволил нам оценить эффективность педагогической профилизации образовательного процесса в школах. Иное качество абитуриентов из числа выпускников педагогических классов проявлялось уже на этапе собеседования во время приемной кампании в вузах. Подавляющее число таких абитуриентов имели высокий средний балл аттестата (не менее 8,5). Что позволяет нам охарактеризовать эту категорию абитуриентов как хорошо успевающих учащихся. Молодые люди в ходе собеседования демонстрировали высокий уровень владения содержанием программы факультатива «Введение в педагогическую профессию», как педагогическим, так и психологическим модулями. Это говорит о том, что эти абитуриенты имеют вполне очерченное представление о специфике педагогической профессии, о знаниях, навыках, компетенциях, которые необходимы успешному педагогу.

Особо следует отметить, что большинство учащихся, проходивших собеседование, имели опыт исследовательской поисковой работы, получивший еще в школе. Подавляющее большинство абитуриентов являлись участниками научно-практических конференций всех уровней (от школьных до республиканских), что подтверждалось дипломами и свидетельствами в портфолио.

Также отметим, что многие абитуриенты-выпускники педагогических классов уже были знакомы с образовательной средой университетов, в которых открыты педагогические специальности: они, еще будучи школьниками, побывали и на днях открытых дверей, участвовали в университетских мероприятиях, многие из них участвовали в республиканских проектах, организованных БГПУ: «Будущие педагоги – о школе будущего», «Форсайт-форум», мастер-классы республиканской конференции «Педагогические классы: опыт и перспективы», интернет-олимпиады и др. Во многих портфолио мы видели фотографии с участниками Звездных походов.

Ряд конкурентных преимуществ, которые дает обучение в педагогических классах студентам педагогических специальностей, мы видим, анализируя интервью преподавателей вузов. В интервью приняли участие 16 представителей профессорско-преподавательского состава 4-х учреждений высшего образования, в которых обучаются выпускники педагогических классов. Большинство участников

интервью отметили высокий уровень подготовленности выпускников педагогических классов к обучению в вузе. Безусловно, преподаватели не идеализируют эту категорию студентов, они отмечают, что академические знания и способности у всех студентов, в том числе и у исследуемой нами категории, различные и проявляются они в зависимости от сложности изучаемой дисциплины, требований, предъявляемых программой и преподавателем. Однако, что важно в контексте нашего исследования, так это высокая оценка большинством преподавателей активности и уровня знаний студентов из числа выпускников педагогических классов при изучении таких дисциплин, как «Педагогика», «Психология», «Педагогика современной школы». Многие интервьюируемые отметили, что выпускники педагогических классов демонстрируют более высокие результаты при тестировании и выполнении практических заданий по темам, которые изучаются ими впервые. В числе наиболее развитых учебных умений и способностей выпускников педагогических классов были названы умения анализировать педагогические ситуации и применять усвоенные знания для решения учебно-профессиональных задач; брать ответственность за выполнение учебных заданий, быть самостоятельными в выполнении других заданий (конкурсы, выполнение обязанностей старосты учебной группы, волонтерские акции); коммуникативные и ораторские умения, умение владеть аудиторией, выражать и аргументировать свою точку зрения; инициативность, умение работать в команде, организаторские / управленческие способности (организация деятельности мини-групп) и др.

То, что большинство студентов из числа выпускников педагогических классов, обучаясь на педагогических специальностях, являются более успешным, подтверждают результаты мониторинга их успеваемости, а также результаты ежегодного адаптационного анкетирования первокурсников. Например, по результатам сессий в БГПУ (2017/2018-2019/2020 учебные годы) средний балл студентов из числа выпускников педагогических классов составляет 7,7. Для сравнения, студенты из числа медалистов / отличников, зачисленных в БГПУ без экзаменов, имеют средний балл 7,8, остальные категории студентов – 6,8. Представленные баллы еще раз подтверждают, что хороший уровень подготовки в школе, сформированные социально-личностные компетенции в процессе работы над темами факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» позволяют студентам быстро адаптироваться, оставаться активными, инициативными и при этом демонстрировать хорошие учебные результаты.

Помимо успеваемости эти студенты отличаются активной жизненной позицией. На примере БГПУ, а также исходя из анализа интервью с преподавателями других вузов, можно увидеть, что студенты из числа выпускников педагогических классов отличаются высокой социальной активностью, умеют наладить контакт с самыми разными по характеру людьми, часто становятся лидерами небольших групп в рамках коллектива, занимают лидирующие позиции на факультете (входят в студенческие советы самоуправления, являются координаторами волонтерской

деятельности на факультете, старостами учебных групп и др.). Практически все они занимаются волонтерской работой под руководством тьюторов-старшекурсников, включаются в реализацию образовательных и исследовательских проектов, становятся участниками СНИЛ. Например, в БГПУ ежегодно более 10 студентов-выпускников педагогических классов становятся старостами групп.

Обратимся к результатам адаптационного анкетирования первокурсников из числа выпускников педагогических классов. В 2017/2018 и 2018/2019 учебных годах мы проводили этот опрос в БГПУ, где обучается наибольшее число выпускников педагогических классов, после первой зимней сессии. В 2019/2020 году для уточнения выводов на основе сравнительного анализа мы провели подобное анкетирование во всех вузах УНИК НПО, где на педагогических специальностях обучаются студенты-выпускники педагогических классов. Большинство респондентов (около 70 %) после полугода обучения в вузе и итогов первой сессии сохранили уверенность в правильности своего выбора педагогической профессии. Разочаровавшихся в своем первоначальном выборе – нет, более 80 % первокурсников высказали мнение, что если бы у них была возможность вновь поступать в университет, они выбрали бы ту же специальность. Большинство первокурсников считают, что обучение в педагогическом классе помогло им успешно адаптироваться к учебному процессу в университете (более 65 %).

Качество абитуриентов, которые окончили педагогические классы и осознанно мотивировано выбрали дальнейшее обучение на педагогических специальностях, удовлетворенность большинства субъектов свидетельствуют о полноте и достаточности организационно-педагогических условий, которые создаются в процессе комплексного использования нормативного правового, учебно-методического, организационно-технологического и ресурсно-информационного обеспечения педагогической профилизации. Этот вывод подтверждают результаты длительного (в течение пяти лет) наблюдения за организацией профильного обучения педагогической направленности в гимназиях и школах всех областей и столицы, изучения деятельности школ-лабораторий как экспериментально-инновационных баз педагогической профилизации. Так, нами отмечено, что в школах и гимназиях, в которых открыты педагогические классы, процесс педагогической профилизации упорядочен и регламентирован благодаря следованию инструктивно-методическим письмам Министерства образования, внесению мероприятий по организации и сопровождению педагогического профиля в годовые планы и комплексно-целевые программы школ и гимназий, осуществлению систематических управленческих действий на основе приказов, распоряжений. В большинстве школ, в которых открыты педагогические классы, разработаны положения, регламентирующие деятельность педагогов и учащихся педагогических классов, используются различные виды индивидуальных планов, дневников, зачетных книжек, заключены договоры с учреждениями высшего образования, в которых открыты педагогические специальности.

Учреждения образования, осуществляющие педагогическую профилизацию, учебно-методически обеспечены в полной мере. Во всех рассматриваемых учреждениях образования используется разработанный дидактический комплекс: проводятся занятия по факультативному курсу «Введение в педагогическую профессию», программа которого рекомендована Министерством образования, применяется соответствующее методическое сопровождение, в том числе пособие «Атлас педагогических профессий и ролей», мультимедийный учебный тренажер по профильной педагогической подготовке для учащихся 9-11 классов, рабочие тетради по курсу факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию», дневник самодиагностики для учащихся профильных классов педагогической направленности, также рекомендованные Министерством образования. Изучая практику реализации педагогического профиля в школах страны, мы наблюдали заинтересованность и творческий подход педагогов, работающих в педагогических классах, в привлечении различных дидактических материалов в подготовке и проведении факультативных занятий, внеклассных мероприятий профориентационного характера.

На этапе моделирования нами рассматривалась социокультурная значимость педагогической профилизации, которая проявляется в социальных и образовательных эффектах, спрогнозированных на государственном, институциональном, личностном уровнях. Анализ опытно-экспериментальной практики позволил сравнить прогнозируемые эффекты с реально проявившимися. Мы констатируем, что благодаря вниманию государства к идее педагогической профилизации еще на этапе общего среднего образования, в обществе стала осуществляться широкая популяризация педагогической профессии. У обучающихся и их родителей возрождается уважение к труду педагога, что является условием повышения престижа этой профессии в обществе. Разработанная система профильной педагогической подготовки обеспечивает задел для формирования новой профессиональной генерации педагогов, чьи позитивные установки на педагогическую профессию сформировались в раннем юношеском возрасте и стали частью профессионального мировоззрения. Помимо этого, достаточно массовое изучение факультативного курса «Введение в педагогическую профессию» способствует формированию у подрастающего поколения психологической и педагогической грамотности не только как у будущих педагогов-профессионалов, но и как у членов общества, будущих семьянинов, что является залогом демографической безопасности в целях устойчивого развития белорусского общества и государства.

На встречах с администрацией школ, в которых открыты педагогические классы и группы, с педагогами, которые работают в этих классах, в ответах на вопросы ежегодного республиканского анкетирования постоянно звучит идея том, что с появлением педагогических классов в учреждении образования благоприятно меняется атмосфера школьной жизни, заметно возрастает активность и инициативность учащихся, повышается самоуважение педагогов. Это связано, в первую

очередь, с тем, что в педагогических классах особое внимание уделяется содержанию и технологиям обучения, учащиеся должны иметь возможность каждый день видеть лучшие образцы педагогической деятельности. Как следствие, у педагогов, работающих в педагогических классах, появляется стремление повышать свой профессиональный уровень.

В учреждениях высшего образования, в которые наряду с такой льготной категорией, как медалисты и выпускники ССУЗов с отличием, поступают и выпускники педагогических классов, также актуализируется задача обновления содержания и технологий работы с этой категорией студентов как наиболее активных, мотивированных, подготовленных, имеющих пропедевтические психолого-педагогические знания и навыки.

Таким образом, важным эффектом педагогической профилизации образовательного процесса является формирование в учреждении образования педагогизированной среды, где все «работает» на создание атмосферы популяризации педагогического труда, уважения к педагогической профессии, а также высокого развивающего потенциала профильной педагогической подготовки в школе. Это отмечают практически все учащиеся педагогических классов и групп вне зависимости от их профессионального выбора. Речь идет о развитии так называемых «мягких навыков», необходимых человеку в жизни. Это коммуникативные и ораторские навыки, эмоциональный интеллект, способность работать в команде, строить и поддерживать конструктивные межличностные отношения, управлять конфликтами, уверенность в себе, стрессоустойчивость и др. Кроме того, педагогическая профилизация позволяет создать условия для углубленного самопознания: выявления своих способностей, склонностей, интересов, направленности личности. Эта возможность очень высоко ценится старшеклассниками.

Анализируя описанные выше результаты мониторинга, который осуществлялся на протяжении пяти лет, мы определили, что показатели всех основных критериев свидетельствуют об эффективности педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. Мы можем говорить о том, что рассматриваемая система педагогической профилизации в школе способна обеспечить готовность выпускника педагогического класса к выбору педагогической профессии, соответствие результатов образовательного процесса в педагогических классах целям педагогической профилизации, ее социокультурной значимости, полноту и достаточность созданных условий в контексте целей, задач, функций педагогической профилизации, а также удовлетворенность учащихся, их родителей и педагогов.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Анализируя описанные выше результаты мониторинга, который осуществлялся на протяжении пяти лет, мы определили, что показатели всех основных критериев свидетельствуют об эффективности педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. Мы можем говорить о том, что

рассматриваемая система педагогической профилизации в школе способна обеспечить готовность выпускника педагогического класса к выбору педагогической профессии, соответствие результатов образовательного процесса в педагогических классах целям педагогической профилизации, ее социокультурной значимости, полноту и достаточность созданных условий в контексте целей, задач, функций педагогической профилизации, а также удовлетворенность учащихся, их родителей и педагогов.

Социокультурные и образовательные эффекты педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования основаны на полученных в ходе мониторинга данных о заинтересованности педагогических коллективов, учащихся и их родителей в педагогическом профиле на этапе общего среднего образования, устойчивости системы педагогической профилизации, наличии потенциала для развития за счет комплексной реализации всех организационно-педагогических условий, высокой степени удовлетворенности старшеклассников профильным обучением педагогической направленности, полноте созданных организационно-педагогических условий для обучения в педагогических классах, притоке на педагогические специальности внутренне мотивированных, академически успевающих и социально активных выпускников педагогических классов, наличии конкурентных качеств у этой категории абитуриентов (высокий средний балл аттестата, наличие пропедевтических психолого-педагогических знаний, умение анализировать педагогические ситуации и применять усвоенные знания для решения учебно-профессиональных задач, сформированность рефлексивных навыков, позитивное отношение к педагогической профессии, осознанное представление о своих способностях, необходимых в профессии педагога и др.) и проявляются на государственном, институциональном и личностном уровнях в широкой популяризации в обществе педагогической профессии, укреплении уважения к труду педагога, повышении его престижа в обществе; становлении новой профессиональной генерации педагогов, чьи позитивные установки на педагогическую профессию сформировались в период обучения в школе; формировании у подрастающего поколения психологической и педагогической грамотности; благоприятном изменении образовательной среды школ и вузов; высоком общеразвивающем потенциале профильной педагогической подготовки в школе.

Список использованной литературы

1. Буркова Н.Г., Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования / автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ин-т теории и истории педагогики РАО. М., 2008, 37 с.
2. Караванов А.А., Устинов И.Ю., Основные критерии эффективности педагогических систем // Территория науки, 2014. № 5. С. 23-28.
3. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы. DOI: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>.
4. Мудрик А.В., Социализация человека / учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, М., Изд-во Моск. псих.-соц. института, 2011, 736 с.

5. Научно-методические основы кластерного развития непрерывного педагогического образования / А.И. Жук [и др.], Минск, УИЦ БГПУ, 2019, 184 с.

6. План мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015-2020 годы, DOI: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>.

PEDAGOGICAL PROFILING IN BELARUSIAN SCHOOLS: SOCIOCULTURAL AND EDUCATIONAL EFFECTS

Pozniak Alexandra

Belarusian State Pedagogical University

named after Maxim Tank, Belarus

Summary

Today, when education in all ages and fields is becoming a long-term and promising trend, the role of the teacher as a professional with knowledge, skills and experience in organizing educational activities is being updated. At the same time, society and the educational system are experiencing the consequences of a rather long crisis in the field of teacher training, associated with a sharp decline in the prestige of the teaching profession in the last two decades. As a result - shortages of pedagogical specialties in universities, weak applicants and students. In the Republic of Belarus, over the past five years, this contradiction has been successfully overcome with the help of pedagogical profiling of the educational process at school, which allows identifying and attracting internally motivated and well-performing students to pedagogical specialties in universities.

Keywords: *profiling, pedagogical profiling, pedagogical classes, continuous pedagogical education.*

References:

1. Burkova N. G., *The pedagogical principles of monitoring in institutions of secondary vocational education* / abstract. dis. ... dr ped. sciences: 13.00.01 / Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education. M., 2008. 37 p.

2. Karavanov A. A., Ustinov I. Yu. The main criteria for the effectiveness of pedagogical systems // *Territory of science*. 2014. No. 5. P. 23-28.

3. *The concept of development of teacher education for 2015–2020*. DOI: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>.

4. Mudrik A. V., *Socialization of the person* / textbook. allowance for students. higher textbook. institutions. M.: Moscow Publishing House. psycho-social Institute 2011. 736 p.

5. Scientific and methodological foundations of the cluster development of continuing teacher education / A. I. Zhuk [et al.]. Minsk: BSPU, 2019. 184 p.

6. The plan for the implementation of the Concept for the development of teacher education for 2015–2020. DOI: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 27.03.2020

Принято к публикации: 22.04.2020

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Елена Акобян

The material was submitted and sent to review: 27.03.2020

Was accepted for publication: 22.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Elena Hakobyan

MODERN MEANS OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Slyusarenko Nina

Kherson State University, Ukraine;

Soter Mariya

Pervomaisk Branch of Admiral

Makarov National University of

Shipbuilding, Ukraine

Short introduction. The article presents the interpretation of the concept «students' foreign language training of technical institutions», which is considered as a complex process of forming by the means of a foreign language the ability of future specialists of technical industries to perform highly effective understanding and interaction with foreign interlocutors (in Ukraine and abroad) for personal and professional purposes, in written and oral forms, the ability to analyse and use various scientific and technical information presented in English-language sources of relevant fields for their usage in professional activity, the ability to use various dictionaries (printed and electronic) and more.

It has been emphasized that the implementation of modern means of foreign language training for students of technical higher education institutions helps to build the educational process on such principles as: continuity of education; accessibility and individualization; consistency and systematicity; virtualization, etc.

Various modern teaching means such as audio-visual and technical have been presented and analysed.

Advantages of modern means implementation of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine in the educational process have been characterized.

Key words: *education means, technical education means, students' foreign language training, students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine.*

The research problem. Modern transformational processes of reforming students' foreign language training of technical higher education institutions in Ukraine are primarily related to the modification of the geopolitical situation both in the world in general and in Ukraine in particular.

Regulation of issues related to students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine is carried out in accordance with the Laws of Ukraine «On Education» (2017), «On Higher Education» (2014), «On Professional Education» (1998), «Recommendations No. R (98) 6 of the Committee of Ministers of the Council of Europe Committee Concerning Modern Languages» (1998), «On the National Doctrine

of Educational Development» (2002), «About the National Program for Informatization» (1998), «the Pan-European Recommendations on Language Education» (Strasbourg, 2003), «English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities» (2005) and others.

The requirements for future professionals' foreign language training have been represented in «English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities» (2005), which is recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine, which states that to obtain a bachelor's degree, together with all other professional skills, a student must be able to communicate effectively in English in a professional environment in order to discuss educational and specialization issues with a view to reach understanding with interlocutors; to prepare for public speeches on a number of industry-specific issues, using appropriate verbal communication tools and adequate forms of discussion and debate; to find new text, graphic, audio and video information contained in English-language industry materials (both in print and in electronic form), using the appropriate search methods and terminology; to analyse English-language sources of information to obtain the data that need to perform professional tasks and make professional decisions; to write professional texts and documents in English on a number of sectoral issues; to write business and professional letters, demonstrating intercultural understanding and prior knowledge in a specific professional context; to translate professional English texts into their native language using bilingual terminology dictionaries, electronic dictionaries and translation software of Ukraine [9, p. 3].

The importance of such future specialists' training is emphasized by many scientists. In particular, N. Ivasiv points out that fluent communication in a foreign language provides opportunities for creating business, professional and cultural contacts, contributes to improving the overall cultural and professional level of personality development [7, p. 22].

Therefore, the issue of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine is a complex, multicomponent task that requires urgent action to solve it, due to the fact that it depends on the full functioning of specialists in the modern globalized space, in particular their highly effective foreign language interaction in written and oral forms with foreign interlocutors (in Ukraine and abroad), the ability to analyse and use various scientific and technical information presented in English-language sources of relevant fields for their usage in professional activity, the ability to use various dictionaries (printed and electronic) and more.

The processes of future specialists' socialization, their professional and personal self-realization, their mobility and rapid adaptation to the new challenges of modern society (life-long learning, academic and professional international mobility, cooperation in educational, scientific, industrial and other fields with domestic and foreign partners, competitiveness on the labour market, etc.) depend on the level of organisation of students' foreign language training of technical higher education institutions.

Taking into consideration all the above-mentioned issues that have been faced with the improvement of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine at the beginning of the XXI century, there is an urgent need to find new effective means for its implementation.

Analysis of current research and publications related to the problem. A significant contribution to the study of key issues related to foreign language training was made by O. Biych, N. Borysko, M. Buriak, O. Zabolotska, I. Zadorozhna, O. Karpova, V. Krasnopolskyi, O. Misechko, S. Nikolaieva, O. Tarnopolskyi, V. Chernysh and others. The problem of students' foreign language training of non-linguistic majors was devoted to scientific researches by Ye. Hitman, R. Hryshkova, Yu. Dehtiarova, N. Zakharchenko, L. Lazorenko, N. Mykytenko, O. Oliinychenko, M. Palasiuk and others. The usage of different means for students' foreign language training has attracted the attention of such scholars as T. Korobeinikova, N. Maiier, O. Ponomarova, R. Rusnak and others.

The research purpose conducted within the framework of the article is to study modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions in Ukraine.

Statement of basic material. First of all, it is necessary to consider the interpretation of the concept of «foreign language training» by scientists.

Thus, Ya. Bulakhova considers the concept «students' foreign language training of technical higher education institutions» as a process of mastering such skills and abilities as reading and understanding technical text in a foreign language without the help of a bilingual specialized dictionary; development of the technical specification for the equipment and comments on the chart / diagram; writing a scientific article; working out and representation of presentations and reports on their scientific activities; that is, the readiness of the graduates of technical higher education institution for practical knowledge of a foreign language at the level of free professional communication with foreign colleagues [2, p. 10].

According to I. Zadorozhna, future specialists' foreign language training of different majors implies consideration of: specifics of their further professional activity; requirements for specialists' foreign language proficiency; peculiarities of training in relevant higher education institutions; students' age characteristics; rapidly changing labour market needs; freshmen's different level of foreign language proficiency [6, p. 99].

To the requirements that must be taken into account for the effective mastery of a foreign language as a component of students' professional training of technical universities, Ya. Bulakhova relates the orientation of the teaching system to the formation in students of the systemic vision of the subjects studied; flexibility and variability of content, taking into account the needs of education and individuals; humanization of technical education; orientation on mastering new information technologies; providing a future specialist's methodological, specialized scientific and professional competence [2, p. 10].

In our research, the concept «students' foreign language training of technical institutions» is considered as a complex process of forming by the means of a foreign language the ability of future specialists of technical industries to perform highly effective understanding and interaction with foreign interlocutors (in Ukraine and abroad) for personal and professional purposes, in written and oral forms, the ability to analyse and use various scientific and technical information presented in English-language sources of relevant fields for their usage in professional activity, the ability to use various dictionaries (printed and electronic) and more.

For the qualitative future specialists' foreign language training, it is necessary to create appropriate conditions, among which the prominent role is given to the use of different training means.

The concept of «education means» is considered, on the one hand, as an auxiliary material tool in higher education institutions, which performs specific didactic functions. The main task of education means is to ensure the educational goal by including, activating a student's various cognitive abilities [4, p. 109]. On the other hand, the famous Ukrainian scientist M. Fitsula in his textbook «Pedagogy of Higher Education» (Kyiv, 2010) distinguishes them as a set of objects, ideas, phenomena and methods of action that ensure the implementation of the educational process.

O. Tarnopolskyi, M. Kabanova to foreign language education means include everything that is used as a tool for such learning, achievement of its goals, assimilation of content and implementation of methods and techniques in the given organizational forms of the educational process [10, p. 163].

According to E. Azimov and A. Shchukin, education means are a set of manuals and technical devices by which the activity of language training teacher and the activities of those who master it are carried out. Scientists rightly point out that education means facilitate the process of mastering the language and make it more effective. They distinguish two groups of education means:

- 1) audio-visual (auditory (audio), visual, audio-visual (sound-visual)) means;
- 2) technical (sound-technical, light-technical, sound-light-technical) means [1, p. 291-292].

Mechanical, electrical, electronic or other means, tools of pedagogical activity with the help of which the goals of training are realized, belong to the technical means of training [8, p. 10]. A. Hurzhii, R. Hurevych, L. Konoshevskyi, O. Konoshevskyi classify modern technical training means into five groups [8, p. 12-14]:

The first group covers «educational information transmission means» aimed at disclosing and transmitting to students the content of disciplines and other information through audio, projection and audio-visual equipment.

The second group includes «knowledge control means» using devices to quickly get information about the level of assimilation of the information transmitted.

The third group consists of «training education means» that are designed to develop practical skills in performing logical tasks, learning foreign languages, etc.

The fourth group of technical means are «auxiliary education means», which save time and promote the culture of teaching, as well as devices for servicing educational information, monitoring tools and simulators.

The fifth group includes «combined education means» created on the basis of personal computers and permitting several functions to be performed at the same time.

O. Tarnopolskyi and M. Kabanova identify technical training means with: audio materials; videos that are demonstrated through relevant modern technical devices; videos that are displayed with the help of videocassette recorders (VCRs); slides, photographs, diagrams, drawings, inscriptions, tables displayed through technical devices; materials and information represented by means of computer; materials submitted through mobile devices. The authors emphasize the importance of using video materials that help to demonstrate through appropriate modern technical devices foreign language programs, TV shows, films, short videos and others. They notice that a computer is probably the main technical means of learning nowadays with the help of which all kinds of materials can be represented. It has been noted that materials provided through mobile devices such as smartphones, tablets have the same capabilities as computers and they are used in foreign language learning in the same way, to solve the same problems as computers [10, p. 164-165].

In the process of teaching English to students of non-philological majors, M. Hryshkova proposes to fill teaching means with authentic didactic materials [5, p. 188-189].

Ya. Bulakhova notes that modern multimedia programs give an opportunity to create an optimal learning environment for the realization of foreign language training due to their extremely wide range of technical capabilities that contribute to the realization of the most diverse types of educational activities such as: registration, gathering and accumulation of information, interactive dialogue, control of real objects, screen image, automated control [2, p. 10].

V. Hamaniuk believes that for the foreign language training the most essential information and communication tools are: ICQ, Skype, chats, e-mail correspondence, forums, or all together through the educational platform. They bring communication closer to natural conditions, giving it a sign of authenticity and spontaneity. «Live communication» with native speakers or those who are also learning the language allows one to gain some experience, to get rid of the uncertainty, to test one's own knowledge in practice and to identify those aspects that need special attention [3, p. 217].

Among the modern means of students' foreign language training are also important:

- all kinds of platforms that are a medium for presenting videos, audio information, tutorials, images, etc. (YouTube, SlideShare and others);
- virtual learning platforms for distance learning (Moodle, SharePointLMS, ATutor and others);
- modern means of information exchange and correspondence (Wikis and others);
- cloud services for storing information (Google Drive, Dropbox and others);

- social networks (Facebook, Twitter, InstaChart and others);
- mobile applications (Viber, Messenger, Telegram and others);
- electronic dictionaries: monolingual (explanatory), bilingual and multilingual (terminological) («Free Online Longman Dictionary of Contemporary English», «Merriam-Webster Free Online Dictionary», «Collins Online Dictionary», «Macmillan Online Dictionary», «Multitran», «ABBY Lingvo», «Thesaurus Online» and others).

As an example, it is necessary to represent some exercises with using modern language training means which are used by students in the educational process of Pervomaisk Branch of Admiral Makarov National University of Shipbuilding during the practical training of full-time and part-time mode of study at the first (bachelor) level of higher education in the field of study «14 Electrical engineering», the specialty «144 Thermal Power Engineering», the educational program «Thermal Power Engineering»; in the field of study «13 Mechanical Engineering», the specialty «131 Applied mechanics», the educational program «Engineering Mechanic» and in the field of study «14 Electrical engineering», the specialty «142 Power machinery», the educational program «Internal combustion engines» during studying the subjects «Foreign Language» and «Foreign Language for Specific Purposes».

Thus, in the study of the theme «Effective leadership» by students are offered a series of exercises that are performed using the above-mentioned electronic dictionaries for the formation of foreign-language lexical competence:

Exercise 1. Read the words given below and find the synonyms for them in the proposed text «The Essential Roles of Leadership» using the electronic dictionaries, try to find as many synonyms as you can: essential (*adjective*); crucial (*adjective*); aim (*noun, countable*); to finish (*verb*); very necessary (*adjective*); figurehead, ruler (*noun, countable*); worker, staff member (*noun, countable*); to lead (*verb*); successful (*adjective*); thus, hence, consequently (*adverb*); to assist, to aid (*verb*); main, chief / principal, major (*adjective*); instinct (*noun*).

Exercise 2. Read the words given below and find out the difference in their meaning using the electronic explanatory dictionaries: to cooperate – to collaborate; a figurehead – a ruler – a leader; successful – effective.

Different types of exercises were developed to study the theme «Health and Safety» in order to systematise students' foreign language material and form their foreign language competence in listening, writing and speaking, which involve using the YouTube platform as a means to accomplish the tasks:

Exercise 1. Watch the video «What does a Health and Safety Engineer do?» <https://www.yourfreecareertest.com/health-safety-engineer/> and give written answers to the following questions:

- 1) What kind of jobs can you get with an occupational health and safety degree?
- 2) What does a health and safety engineer do?
- 3) 1) What are the duties and main tasks of health and safety engineers?

Exercise 1. Watch the videos «7 Reasons why Health and Safety Training is important» <https://www.prosafetymanagement.co.uk/news/7-reasons-why-health-and-safety-training-is-important/>, «Health and Safety Training» and «What is safety culture?» <https://www.airsworld.com/blog/why-health-and-safety-is-important>. Prepare a short report about «The importance of occupational health and safety education, training and practice» and answer the following questions in your short report:

1) What can employees of all industries in the workplace face? What kind of threats can they expect?

2) What are the main causes for education, training and practice of occupational healthcare workers?

3) What is the meaning of the concept «safety culture», what does it mean for engineers in our time?

4) Why should companies and organizations discuss different risks in the workplace?

5) What is the place of constant communication and interaction between employees and managers? What is the best way to communicate with employees? What are the ways of presenting and disseminating information about the possibility of avoiding workplace accidents? Which are the most effective?

There is no doubt that the implementation of various modern training means contributes to the informatization of higher education.

Ya. Bulakhova considers the process of informatization of higher education as a process of mass mastering of the means of information technologies by students of universities; their active implementation in traditional disciplines; changing the methodological basis of teaching, that is, replacing verbal learning with audio-visual ones. The scientist emphasizes that modern means can be an auxiliary element for the organization of training aimed at intensification of the holistic pedagogical process [2, p. 16].

The scientific novelty of the research. Thus, the study of the problem and the analysis of the advanced achievements of scientists made it possible to establish that the implementation of modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions in Ukraine contributes to the construction of the educational process on such principles as:

- the principle of continuity of education (enables, through the use of modern means, to increase the opportunities for future engineers' foreign language training through their constant self-education, self-development, self-improvement and self-actualization);

- the principle of accessibility and individualization (makes it possible to balance the positions of a teacher and a student providing student-centered learning, thus, personally-oriented approach; helps to take into account the individual tempo of learning, for example, during independent work, etc.);

- the principle of consistency and systematicity (contributes to the creation of favourable conditions for the systematic and consistent study of a particular educational material, educational topics, etc., with the aim of future specialists' qualitative foreign

language training for the realization of their personal and professional development by involving various new means in all forms of organization of the educational process);

- the principle of virtualization (enables to activate and intensify processes of perception, comprehension, memorization of educational material by students; increases motivation and interest) and others.

The conducted analysis of modern scientific researches of domestic and foreign scientists and the advanced experience of technical higher education institutions of Ukraine allowed to highlight the following advantages of implementation of modern means of students' foreign language training:

- the presence of continuous feedback between all subjects of the educational process;

- increase of students' motivation and interest in studying, intensification of their educational, cognitive, scientific and technical activities;

- stimulating students to self-education, self-development, self-improvement and self-actualization, as well as success in educational, cognitive, scientific and technical activities;

- approximation of communication and interaction to «natural conditions» at the expense of signs of authenticity, realization of «live communication with native speakers»;

- empowerment of distance and blended learning;

- collective execution of written tasks, scientific and technical projects;

- widespread usage in the classroom and extracurricular activities such kind of work as reading, writing, listening, etc.

Conclusions, prospects for further research, suggestions. The prospects for further scientific research include the study of the possibilities of combining various modern education means with the aim of obtaining the best possible result of students' foreign language training of technical higher education institutions in Ukraine

References:

1. Azimov E. G., Shchukin A. N., New dictionary of methodical terms and concepts Moscow: IKAR (in Russ.), 2009.

2. Bulakhova Ya., Pedagogical conditions for learning foreign languages of future software engineers using multimedia programs (PhD dissertation) *Theses*. Luhansk: Luhansk Taras Shevchenko National University (in Ukraine), 2007.

3. Hamaniuk V., *E-learning, M-learning, Blended Learning and distance learning in the German language education system*. (Pedagogy and Psychology of Professional Education No 2). Lviv Polytechnic National University (in Ukraine), 2012. Retrieved 21/01/2020, from <http://ena.lp.edu.ua>

4. Hamaniuk V., Lysenko H., *Higher education pedagogy: theory, practice, history*. Dnipropetrovsk (in Ukraine), 2014.

5. Hryshkova R., *Methods of teaching English in the professional direction of students of non-philological specialties*. Mykolaiv: Petro Mohyla Black Sea National University (in Ukraine), 2015.

6. Zadorozhna I. P., *Challenges and prospects of development of higher foreign language education in Ukraine*. (Pedagogical almanac No 43). Kherson: Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education of Kherson Regional Council» (in Ukraine), 2019.

7. Ivasiv N. S., *Professional foreign language training for future tourism professionals as a pedagogical problem*. (Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology V (54), Issue: 126), 2017. (In Ukraine). Retrieved 20/01/2020, from <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/552908.pdf>

8. Hurzhii A. M., Hurevych R. S., Konoshevskiy L. L., Konoshevskiy O. L., In A. M. Hurzhii (Ed.). *Multimedia technologies and teaching aids*. Vinnytsia: Nilan-LTD, (in Ukraine), 2017.

9. Bakaieva H. Ye., Borysenko O. A., Zuienok I. I., Ivanishcheva V. O., Klymenko L. Y., Kozymyrska T. I., Kostyrytska S. I., Skrypnyk T. I., Todorova N. Yu., Khodtseva A. O. *English for Specific Purposes (ESP)*. Kyiv: Lenvit, (in Ukraine), 2005.

10. Tarnopolskyi O. B., Kabanova M. R., *Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education*. Dnipro: Alfred Nobel University, (in Ukraine), 2019.

НОВЕЙШИЕ СРЕДСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Слюсаренко Нина

*Херсонский государственный университет,
Украина*

Сотер Мария

*Первомайский филиал Национального университета
Кораблестроения им. адмирала Макарова,
Украина*

Аннотация

В статье представлены трактовки понятия «иноязычная подготовка студентов технических заведений», которое рассматривается как сложный процесс формирования средствами иностранного языка способности будущих специалистов технических отраслей осуществлять высокоэффективное взаимопонимание и взаимодействие с иностранными собеседниками (в Украине и за рубежом), как для личных, так и профессиональных целей в устной и письменной форме, возможности анализировать и использовать различного рода научно-техническую информацию, представленную в англоязычных источниках соответствующих отраслей, для дальнейшего применения в профессиональной деятельности, способности пользоваться разного рода словарями (печатными и электронными) и др.

Акцентируется, что имплементация новейших средств иноязычной подготовки студентов технических высших учебных заведений будет способствовать построению образовательного процесса на таких принципах, как непрерывности образования; доступности и индивидуализации; систематичности и последовательности; наглядности/виртуализации и др.

Представлены и проанализированы различные новейшие средства обучения: аудиовизуальные (аудитивные (звуковые), визуальные (зрительные), аудиовизуальные (звуко-зрительные)) и технические (звуко-технические, свето-технические, звуко-свето-технические) средства.

На основе проведенного анализа современных научных исследований отечественных и зарубежных ученых и передового опыта технических высших учебных заведений Украины

охарактеризованы преимущества имплементации новейших средств иноязычной подготовки студентов этих вузов: наличие постоянной обратной связи между всеми субъектами образовательного процесса; повышение мотивации и заинтересованности студентов в обучении, активизация их учебно-познавательной и научно-технической деятельности; стимулирование студентов к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации, а также успеха в учебно-познавательной и научно-технической деятельности; приближение общения и взаимодействия к «естественным условиям» за счет признаков подлинности, реализация «живого общения с носителями языка»; расширение возможностей дистанционного и смешанного обучения; коллективное выполнение письменных заданий, научно-технических проектов; широкое использование в аудиторной и внеаудиторной работе таких видов деятельности, как: чтение, письмо, аудирование и др.

К перспективам дальнейшего научного поиска отнесено исследование возможностей комбинирования разного рода новейших средств обучения с целью получения как можно более качественного результата иноязычной подготовки студентов высших технических учебных заведений Украины.

Ключевые слова: средства обучения, технические средства обучения, иноязычная подготовка студентов, иноязычная подготовка студентов высших технических учебных заведений Украины.

Список использованной литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий, Москва, ИКАР (на русском языке), 2009.
2. Булахова Я., Педагогические условия обучения иностранным языкам будущих инженеров-программистов средствами мультимедийных программ (кандидатская диссертация). Автореферат, Луганск, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (на украинском языке), 2007.
3. Гаманюк В., E-learning, M-learning, Blended Learning и дистанционное обучение в системе иноязычного образования Германии // Педагогика и психология профессионального образования, № 2, Львов, Львовский политехнический национальный университет (на украинском языке), 2012. Получено из <http://ena.lp.edu.ua>. Дата доступа: 21.01.2020
4. Гладуш В., Лысенко Г., Педагогика высшей школы: теория, практика, история. Днепропетровск (на украинском языке), 2014.
5. Гришкова Р., Методика обучения английскому языку по профессиональному направлению студентов нефилологических специальностей, Николаев, Черноморский государственный университет имени Петра Могилы (на украинском языке), 2015.
6. Задорожная И., Проблемы и перспективы развития высшего иноязычного образования в Украине // Педагогический альманах, № 43, Херсон, Муниципальное высшее учебное заведение «Херсонская академия последипломного образования Херсонского областного совета» (на украинском языке), 2015.
7. Ивасив Н., Профессиональная иноязычная подготовка будущих специалистов по туризмоведению как педагогическая проблема // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (54), Issue: 126, 2017. (На украинском языке). Получено из <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/552908.pdf>. Дата доступа: 17.01.2020.

8. Гуржий А., Гуревич Р., Коношевский Л., Коношевский А. За ред. Гуржия А., Мультимедийные технологии и средства обучения, Винница, Нилан ЛТД, (на украинском языке), 2017.

9. Бакаева Г., Борисенко О., Зуенок И., Иванищева В., Клименко Л., Козимирская Т., Кострицкая С., Скрипник Т., Тодорова Н., Ходцева А., Программа по английскому языку для профессионального общения, Киев, Ленвит (на украинском языке), 2005.

10. Тарнопольский А., Кабанова М., Методика преподавания иностранных языков и их аспектов в высшей школе, Днепр, Университет имени Альфреда Нобеля (на украинском языке), 2019.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.03.2020

Принято к публикации: 21.04.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетян

The material was submitted and sent to review: 26.03.2020

Was accepted for publication: 21.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

ԲԱԺԻՆ 5. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 5: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ SECTION 5: TEACHING AND UPBRINGING

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այվազյան Էդվարդ

ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Սույն հոդվածը նվիրված է *մանկավարժական և կրթական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ* հասկացությունների բովանդակության բացահայտմանը, ինչպես նաև ավանդական և ժամանակակից կրթական տեխնոլոգիաների համեմատական վերլուծությանը:

Հիմնախնդիր: Վերջին ժամանակներում գիտամանկավարժական գրականությունում հաճախ են հանդիպում ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառության անհրաժեշտության վերաբերյալ աշխատանքներ: Այդ իմաստով չափազանց կարևոր ու արդիական են ուսուցման *ավանդական և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ* եզրույթների ճշգրտումն ու նպատակամետ կիրառումը, քանի որ դրանք լայն հնարավորություններ են ստեղծում բարելավելու ինչպես հանրակրթության, այնպես էլ բուհական կրթության որակը՝ միաժամանակ նպաստելով Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել ուսուցման ավանդական և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ եզրույթների բովանդակությունը ու համեմատական վերլուծության ենթարկել այդ տեխնոլոգիաները՝ ներկայացնելով դրանց նմանություններն ու տարբերությունները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության համառոտ վերլուծություն: Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիա ասելով՝ մենք հիմնականում հասկանում ենք ծրագրավորված ուսուցում (Ֆ. Սքիներ, Ն. Կրաուդեր), փոխներգործուն կամ ինտերակտիվ ուսուցում և համագործակցային ուսուցում: Համագործակցային ուսուցման կայացման գործում մեծ ավանդ ունեն Ջոն Դյուին (կրթության սոցիալականացում), մաթեմատիկոս-հոգեբաններ Ժ. Պիաժեն և Լև Վիգոտսկին (ճանաչողական զարգացման տեսություն), Ջ. Բրուները (հետազոտական ուսուցում), Մ. Դուտչը, որն էլ հենց հիմնավորեց, որ խմբում սոցիալական փոխկախվածության երեք տիպերից՝ համագործակցային, մրցակցային ու անհատական, միակ դրական մոտեցումը համագործակցայինն է: Համագործակ-

ցային ուսուցման տեսության զարգացման և գործնական կիրառությունների մշակման հարցերում մեծ ներդրում ունեն Ս. Կազանը (Continued research on cooperation among children, 1970), Ռ. Սլավինը, Շ. և Յ. Շարանները (Small Group Learning: Group Investigation, 1976), Ե. Արոնսոնը (Jigsaw Classroom, 1978), Է. Կոհենը (Designing Group work, 1985), Դ. և Ռ. Ջոնսոն եղբայրները (Cooperation and Competition: Theory and Research), Լ. Բալոչը (Cooperative Classroom, 1998), Պ. Սալբերգը (Small Group Learning in Mathematics, 2003) և ուրիշներ, ինչպես նաև Համագործակցային ուսուցման միջազգային ասոցիացիան (IASCE, 1979) [5; 15-16]:

Վերջում, ի հավելումն ասվածի, նշենք, որ փոքր խմբերով աշխատելու, այսինքն՝ անողղակի ձևով համագործակցային ուսուցման նպատակահարմարության մասին իր երեք գրքից բաղկացած «Ամենը և ամենքը» աշխատանքում նշել է մեծանուն հայ փիլիսոփա և մտածող Գեորգի Իվանի Գյուրջիյան-Գյուրջիևը (1866-1949) [1; 23]: Նա թիմային աշխատանքը համարում էր ուսուցման անկյունաքար և դիտարկում ուսումնական խմբի համագործակցության երեք ողորդություններ՝ *աշխատանք իր համար, աշխատանք խմբի համար և աշխատանք ուսուցչի կամ աշխատանքի համար*: Նշենք նաև, որ Գ. Ի. Գյուրջիյանը տիրապետում էր բազմաթիվ լեզուների, սակայն իր աշխատանքները գիտակցաբար գրում էր իր մայրենի լեզվով՝ հայերենով, և դրանք արագ թարգմանվել են այլ լեզուներով: Ցավոք, բուն հայերեն բնօրինակները չեն պահպանվել:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ Հայաստանում ԵՊՀ Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի նախաձեռնությամբ դասավանդվում է «Կրթական տեխնոլոգիաներ» առարկան: Այդ իմաստով նպատակահարմար է բացահայտել ուսուցման *ավանդական ու ժամանակակից կրթական և մանկավարժական տեխնոլոգիաներ* եզրույթների բովանդակությունը ու կատարել ավանդական և ժամանակակից տեխնոլոգիաների համեմատական վերլուծություն:

Բանալի բառեր - *Տեխնոլոգիա, մանկավարժական տեխնոլոգիա, կրթական տեխնոլոգիա, ավանդական ուսուցում, ժամանակակից ուսուցում, ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, փոխներգործուն ուսուցում, համագործակցային ուսուցում*:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: «Տեխնոլոգիա» հասկացությունը առաջացել է հունարեն «techné» – վարպետություն, արվեստ, կարողություն և «logos» – ուսմունք բառերից:

«Տեխնոլոգիա» նշանակում է.

- հուլիսի, մետաղի, կիսաֆաբրիկատի կամ արտադրանքի ստացման, մշակման կամ վերամշակման եղանակների, հնարների համախումբ (**գործառնությանկարագրային գործառնություն**),

- վերոնշյալ եղանակների և հնարների մշակման ու կատարելագործման մասին գիտական դասընթաց: Տեխնոլոգիայի՝ որպես գիտության խնդիրն է գործնականում առավել արդյունավետ ու շահավետ նյութական ռեսուրսների և ժամանակի ամենաքիչ ծախսեր պահանջող արտադրական գործընթացների որոշման ու օգտագործման նպատակով օրինաչափությունների բացահայտումը (**գիտական տեսանկյուն**),

«**Մանկավարժական տեխնոլոգիան**» (այսուհետ՝ **ՄՏ**) կրթական գործընթացի տեխնոլոգիականացումը ամբողջությամբ որոշող համակարգածին հասկացություն է և կարելի է օգտագործել որպես մյուս բոլոր տեխնոլոգիաների՝ կրթական, ուսուցման սահմանումների հոմանիշ: ՄՏ-ն պատկանում է հումանիտար տեխնոլոգիաների թվին, առաջացել է անգլերեն «educational technology» հասկացության «կրթական տեխնոլոգիա» թարգմանությունից, այսինքն՝ անձի հատկությունների և որակների ձևավորման ու զարգացման տեխնոլոգիաների և ուսուցման գործընթացի՝ ուսուցում իրականացնող դիդակտիկ տեխնոլոգիաների տարբերակմամբ:

«**Կրթական տեխնոլոգիան**» գիտակցության ձևավորման, գիտելիքների յուրացման և դասավանդման ամբողջ գործընթացի որոշման ու կիրառման համակարգային, տեխնիկական և մարդկային ռեսուրսների ու դրանց փոխներգործությունների հաշվառմամբ մեթոդ է, որը որպես իր խնդիր դիտարկում է կրթության ձևերի, եղանակների լավարկումը, ուսուցման արդյունավետության բարձրացումը [3; 10]:

Մանկավարժական տեխնոլոգիաների հոսանքը ծագել է XX դարի 70-80-ական թվականներին ԱՄՆ-ում և գործնականում ընդգրկել զարգացած բոլոր երկրները՝ ճանաչում ստանալով ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից [3; 8]:

ԽՍՀՄ-ում և Հայաստանում կրթության տեսության մեջ և պրակտիկայում նման փորձեր ձեռնարկվել են դեռևս անցած դարի 50-ական թվականներին: Այժմ ՄՏ-ն դիտարկվում է ոչ միայն որպես «ուսուցման տեխնիկական միջոցների կամ համակարգիչների օգտագործմամբ հետազոտություններ», այլև որպես «գործոնների վերլուծության ճանապարհով կրթական գործընթացների օպտիմալացման (լավարկման) հնարների և մեթոդների մշակման ու սկզբունքների բացահայտման, նյութերի ու հնարների օգտագործման և նախագծման ճանապարհով, ինչպես նաև օգտագործված մեթոդների գնահատման միջոցներով

կրթության արդյունավետության և որակի բարձրացման հետազոտություններ» [3; 8]:

Ավանդական և ժամանակակից ուսուցման վրա հիմնված ուսուցումների բնութագրական տարբերություններն ամրագրված են Հ. Պետրոսյանի [3; 13-14] աշխատանքում՝ աղյուսակի տեսքով:

Աղյուսակից բխում է, որ ուսուցման տեխնոլոգիան մանկավարժական համակարգի բաղադրիչ է և կրթական տեխնոլոգիայի տարր [3;14]:

Այժմ կատարենք այդ «խոսուն» աղյուսակում ներկայացված ուսուցման ավանդական և ժամանակակից տեխնոլոգիաների համեմատական վերլուծություն, որի միջոցով, ինչպես նշում է Հ. Պետրոսյանը, կարելի է պարզաբանել նաև ավանդական ուսուցման և ժամանակակից տեխնոլոգիաների վրա հիմնված ուսուցումների էական բնութագրային տարբերությունները, հատկապես դրանց հայեցահիմքերի, ուսուցման մեթոդների և միջոցների, կազմակերպման ձևերի և արդյունքների առումներով [3; 15]:

Ա. Նախ անդրադառնանք այդ երկու տեխնոլոգիաների հայեցակարգային հիմքերին: Ամենից առաջ պարզենք, թե ինչ գաղափարի շուրջ են կատարվում այդ երկու տեսակ ուսուցումները, ինչ հասկացություն է դրված այդ ուսուցումների կենտրոնում: Այդ իմաստով ժամանակակից տեխնոլոգիաներով կատարվող ուսուցումը էականորեն տարբերվում է ավանդականից, քանի որ եթե ավանդական ուսուցման կենտրոնական դեմքը ուսուցիչն է, այսինքն՝ այն **ուսուցչակենտրոն** է, ապա ժամանակակից՝ ինտերակտիվ և համագործակցային ուսուցման կենտրոնական դեմքը ինքը՝ սովորողն է, այսինքն՝ այն **աշակերտակենտրոն** է:

Ուսուցման կազմակերպման տեսանկյունից հաջորդ կարևոր հարցը ուսուցման արդյունքների պլանավորումն է: Եթե նախկինում ավանդական ուսուցման պայմաններում պլանավորվում էին ուսուցման, այսպես կոչված, միջինացված արդյունքները, ապա ոչ ավանդականում, ինչպես նշված է աղյուսակում, պլանավորվում են ուսուցման չափորոշչային արդյունքները, այսինքն՝ բոլոր սովորողների համար պարտադիր (նվազագույն) արդյունքների հիման վրա դեպի ցանկալի արդյունքներ՝ սովորողների հնարավորին տեղաշարժ ապահովող արդյունքները: Խոսքը, փաստորեն, տարբերակված (դիֆերենցված) ուսուցման մասին է: Արդարության դեմ չմեղանչելու համար նշենք, որ տարբերակված ուսուցման մասին խոսվում էր նաև ավանդական ուսուցման պայմաններում, սակայն այդ տարբերակման տակ հասկացվում էր սոսկ սովորողներին (հաճախ՝ մեխանիկորեն) «թույլ», «միջին» և «ուժեղ» խմբերի բաժանելը:

Հաջորդ տարբերությունն այն է, որ եթե ավանդական ուսուցման գործիքակազմում օգտագործվում են հարկադրանքը, վարժեցումը, յուրացման վերադասարկումը, տեղեկացվածության առաջնությունը, ապա ժամանակակից տեխնոլոգիաներում հարկադրված, պարտադրված ուսուցումը կտրականապես մերժվում է, իսկ հարաբերությունները կառուցվում են *ժողովրդայնացման և մարդասիրականացման* գործիքներով:

Վերջապես, եթե ավանդական ուսուցման կրթության պարադիգման *ուսուցիչ-դասախոսություն (պատմում)-դասագիրք* ուսումնառող համակարգն է, ապա ոչ ավանդականում այն փոխվում է *ուսումնառող-դասագիրք-ուսուցիչ (դասախոս)* համակարգով:

Բ. Հաջորդ հատկանիշները, ըստ որոնց՝ այժմ պետք է կատարենք համեմատություն, *սովորողի դիրքորոշումն ու գործառությունն* են: Ըստ աղյուսակի երկրորդ տողի՝ ուսումնառողի՝ աշակերտի կամ ուսանողի ուսուցման ավանդական համակարգում ունեցած միակ *դիրքորոշումը և դրանից բխող գործունեությունը* լոկ այն է, որ նա ընդամենը *դասավանդման ենթակա օբյեկտ է*: Դրան հակառակ՝ ժամանակակից տեխնոլոգիաներով ուսուցման պարագայում *սովորողը կրթական գործընթացի լիիրավ սուբյեկտ է*: Ուսուցչի ղեկավարմամբ նա ինքնուրույն է վարում ճանաչողական գործունեություն, իրականացնում է անհրաժեշտ տեղեկատվության ձեռքբերման և դասարանին ներկայացման գործընթաց, կիրառում է գիտելիքների յուրացման և դրանք գործնականում կիրառելու մեթոդներ: Նրա մտածողությունն ամբողջովին ազատ է արգելակներից և խոչընդոտներից: Նա պրոբլեմային իրավիճակներում լիարժեք մասնակցում է առաջ քաշված հիմնախնդրի լուծմանը, անկաշկանդ է ոչ ստանդարտ մտածողության դրսևորման ու հիմնախնդիրների լուծման սեփական տարբերակների ներկայացման հարցերում:

Գ. Այժմ անդրադառնանք *դասավանդողի դիրքորոշմանը և գործառություններին*: Համաձայն աղյուսակի՝ ավանդական ուսուցում իրականացնող ուսուցիչը կամ դասախոսը *միակ նախաձեռնող ու ճանաչողության սուբյեկտն է, սովորողին վերահսկող անձը*, ինչպես նաև՝ *գիտելիքների ձեռքբերման հիմնական և տեղեկատվությամբ առավել իրազեկված աղբյուրը*: Ժամանակակից փոխներգործուն և համագործակցային ուսուցման պարագայում էապես փոխվում է դասավանդողի կարգավիճակը: Իսկապես, համաձայն վերոնշյալ աղյուսակի՝ ժամանակակից տեխնոլոգիաներով աշխատող ուսուցիչը սովորողների ուսումնական, մասնագիտական, ակտիվ, ինքնուրույն ճանաչողական, գիտահետազոտական և գիտամանկավարժական գործունեության *կազմակերպիչն է*,

տեղեկատվության, խորհրդատվության աղբյուրը և **օգնականը**։ Նա ապահովում է սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, աշխատանքային իրազեկությունների ձեռքբերման հաշվառումն ու գնահատումը, նկատված շեղումները, թերությունները շտկողական ժամանակակից մեթոդներով ու տեխնոլոգիաներով շտկելու նպատակով իրականացնում է նրանց գործունեության ախտորոշում, կանխորոշում է ուսումնամանկավարժական գործունեության արդյունքների օպտիմալացման՝ լավարկման գործընթացը։

Դ. Այժմ անդրադառնանք ուսուցման այդ երկու եղանակներում որդեգրված դեկավարման ոճերին, եղանակներին և միջոցներին։

Նախևառաջ ավանդական ուսուցման դեկավարման հիմնական ոճը **միանձնյա-վարչաօրհանայականն է**, իսկ ժամանակակից մեթոդներով աշխատող ուսուցչի մոտ՝ **ժողովրդավարականը**։ Երկուսում էլ դասավանդողը նպատակներ է դնում և պլանավորում իր գործունեությունը, սակայն եթե ավանդականում նպատակը հիմնականում ակադեմիական է և անորոշ ու ընդհանրական, ապա ժամանակակից մեթոդներով աշխատող ուսուցչի մոտ ձևակերպվում են ինչպես ակադեմիական կոնկրետ նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի, այնպես էլ սոցիալական և դաստիարակչական նպատակները։ Ընդ որում՝ ակադեմիական նպատակը անհրաժեշտ է ձևակերպել հետևյալ կերպ. «**Ուսուցանել ... թեման և հասնել այն բանին, որ սովորողները իմանան ..., կարողանան ...**», որում իմանալու գիտելիքներին և կարողանալու կարողություններին համապատասխան բազմակետերը լրացվում են ըստ առարկայական չափորոշչի ուսուցման պարտադիր արդյունքները ներկայացնող աղյուսակի Ա սյունակի՝ տվյալ թեմային վերաբերող տողերի։

Եթե ավանդական ուսուցումը հիմնականում **դասավանդողի մենախոսությունն է** (պատմելը՝ դպրոցում, դասախոսությունը՝ բուհում), ապա փոխներգործուն կամ համագործակցային ուսուցման դասավանդողը ուսումնական գործընթացը հիմնականում կառուցում է որպես **սովորողների հետ կազմակերպվող երկխոսություն**։

Ընդ որում՝ երկուսում էլ դասավանդողի հիմնական գործառույթներից մեկը վերահսկողություն իրականացնելն է, այսինքն՝ արդյունքների վերլուծությունն ու գնահատումը։ Սակայն եթե ավանդականում գնահատման ֆունկցիան իրականացնելիս մեծաքանակ սովորողներով դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտների համար ուսուցիչը սովորաբար դժվարությամբ է հասցնում ապահովել բոլոր չորս բաղադրիչների (**բանավոր հարցում, գործնական աշխատանք, թեմատիկ (ստուգողական) գրավոր աշխատանք և կիսամյակային ամ-**

փոփոխ աշխատանք) մասով գնահատականների անհրաժեշտ նորմատիվային քանակները, ապա ժամանակակից տեխնոլոգիաներով կատարվող ուսուցման ժամանակ հետադարձ կապի ապահովումը և, բնականաբար, սովորողների գնահատումը շատ հաճախակի ու բազմաբնույթ են ինչպես խմբային, այնպես էլ անհատական գնահատման ու ինքնագնահատման առումներով: Հավելենք նաև, որ քանակական գնահատականը՝ թվանշանը, ավանդական ուսուցման պարագայում հիմնականում հանդիսանում է հարկադրական միջոց և ծառայում է որպես *սովորողների վրա դասավանդողի իշխանության զենք, որը, սակայն, հիմնականում չի արտահայտում սովորողի գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, արժեքների և աշխատանքային իրազեկությունների իրական մակարդակը*: Դա նաև հետևանք է այն բանի, որ եթե ավանդական տեխնոլոգիաների պարագայում սովորողները գրեթե չունեն ինքնուրույն աշխատանքի, ինքնագնահատման, ինքնակրթության, ինքնիրացման պայմաններ և դրանց իրականացման իրական դրդապատճառներ, ապա ժամանակակից տեխնոլոգիաներ կիրառելիս դասավանդողը պարտադիր ստեղծում է սովորողների ինքնորոշման, ինքնակրթության, ինքնուրույնության, ինքնիրացման կարողությունների զարգացման անհրաժեշտ պայմաններ՝ նրանց մղելով նախաձեռնողականության, հովանավորելով նրանց ուսումնաձանաչողական գործունեության կանխորոշման, պլանավորման կազմակերպման հարցերում:

Ե. Այժմ անդրադառնանք ուսուցման այդ երկու եղանակների համեմատությանը *ուսուցման մեթոդների կիրառության և գիտելիքների յուրացման* տեսանկյունից:

Նախևառաջ նշենք, որ ըստ Համաշխարհային բանկի կրթական ծրագրերի փորձագետ, ֆիզմաթ գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Պ. Սալբերգի՝ ինտերակտիվ և համագործակցային ուսուցման մեթոդների կիրառության ամենամեծ տոկոսը Ֆինլանդիայում է՝ 30 %: Այսինքն՝ անգամ Ֆինլանդիայում ցանկացած հանրակրթական առարկայի դասերի շուրջ 70 %-ում կիրառվում են ուսուցման ավանդական մեթոդներ [2]: Ուսուցման ավանդական, անգամ ակտիվ մեթոդների հիմնական սահմանափակությունն այն է, որ դրանց երբեք չի հաջողվում ակտիվացնել ողջ դասարանին՝ ընդգրկելով ուսուցման գործընթաց դասարանի անխտիր բոլոր սովորողներին, ինչը հնարավոր է ինտերակտիվ և համագործակցային տեխնոլոգիաների պարագայում:

Եվ այսպես, ավանդական ուսուցման նոր նյութի հաղորդման հիմնական մեթոդը պատրաստի գիտելիքի մատուցումն է աշակերտներին բանավոր շարադրման՝ պատմելու կամ դասախոսության միջոցով: Այսինքն՝ դասերին հիմ-

նականում կիրառվում են ուսուցման պասիվ և քիչ արդյունավետ (բացատրացուցադրական և ռեպրոդուկտիվ) մեթոդներ:

Եթե անգամ կիրառվում են ուսուցման ակտիվ և արդյունավետ այնպիսի ավանդական մեթոդներ, ինչպիսիք էվրիստիկ զրույցի, պրոբլեմային ուսուցման և հետազոտական մեթոդներն են, ապա, միևնույն է, դասին մասնակցում են դասարանի ոչ բոլոր աշակերտները, իսկ սովորողների զգալի մասը գտնվում է պասիվ դիտողի կարգավիճակում:

Այլ է պատկերը ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ կիրառելու պարագայում: Այստեղ արդեն դերերի ճիշտ բաշխման պայմաններում բոլոր աշակերտներն ընդգրկված են ուսուցման գործընթացում: Յուրաքանչյուրն իր ուժերի ներածին չափով նպաստում է իր խմբի առաջ դրված ինտերակտիվ խնդրի լուծմանը. կիրառվում են խնդիրների որոնման և լուծման, գիտելիքները գործնականում օգտագործելուն ուղղված ուսուցման այնպիսի ակտիվ մեթոդներ ու հնարներ, ինչպիսիք են պրոբլեմային ուսուցումը, փոխներգործուն ուսուցման մեթոդները՝ *մտազրոհ, խորոնարդում, T-աձև և m-աձև աղյուսակներ, Վեյլի դիագրամ, պրիզմայի, քարտեզագրման և այլ հնարներ* [4; 97], *համագործակցային ուսուցման մեթոդներ՝ աշակերտների թիմային առաջադիմության, խճանկարի, շրջակայություն պատկերասրահում և խմբային հետազոտության մեթոդները* [4; 98]:

2. Ուսուցման միջոցներ: Ուսուցման ավանդական տեխնոլոգիայում կիրառվող հիմնական ուսուցման միջոցներն են՝ դասավանդողի խոսքը, ուսուցման դիդակտիկ ու տեխնիկական ավանդական միջոցները և պարագաները (պլակատներ, աղյուսակներ, երկրաչափական մարմինների մոդելներ, դիաֆիլմեր, դիապոզիտիվներ, ֆիլմեր, դրանք ցուցադրելու ապարատներ, համակարգչային տեխնիկա, լոբորատոր սարքեր և նյութեր և այլն), դասագրքեր, ուսումնական ձեռնարկներ:

Ընդ որում՝ դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարկները, խնդրագրքերը և տեղեկատվական գրականությունը, ինտերնետը հիմնականում օգտագործվում են աշակերտների տնային և ինքնուրույն, ուսանողների կուրսային, ռեֆերատիվ և ավարտական՝ դիպլոմային աշխատանքների կատարման ժամանակ, դասախոսություններով քննություններին ու միջանկյալ աշխատանքներին նախապատրաստվելիս:

Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներում, ի հավելումն ուսուցման վերոհիշյալ միջոցների, կիրառվում են նաև տեղեկատվական հաղորդակցու-

թյան զանազան տեխնոլոգիաներ, A_1 և A_4 ձևաչափի թուղթ, գունավոր կաշուն թղթեր, ֆլումաստեր և այլն:

Ուսումնական դասագրքերը, ձեռնարկները, ինտերնետային նյութերը սովորողներն օգտագործում են գիտելիքների ինքնուրույն որոնման և ուսումնասիրման համար:

Է. Ուսուցման կազմակերպման ձևերը: Ուսուցման ավանդական տեխնոլոգիաներում ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը Յա. Ա. Կոմենսկու դաս-դասարանային եղանակին համահունչ զանգվածային ուսուցումն է (ուսուցման ավանդական մեթոդները, գործնական, լաբորատոր և սեմինարային պարապմունքները, անհատական և ֆրոնտալ աշխատանքները և այլն): Սովորողները իրարից մեկուսացված են (արգելվում են միմյանց հետ հաղորդակցվելը, փոխօգնությունը, համագործակցելը), նրանք միմյանց հետ գտնվում են մշտական մրցակցության մեջ (ե՛ս ասեմ, ե՛ս ասեմ), սովորողների մոտ հիմնականում բացակայում է ինքնուրույնությունը, թույլ է հետադարձ կապը: Եվ շատ կարևոր է այն հանգամանքը, որ ուսուցման արդյունքները միջինացված են:

Ժամանակակից տեխնոլոգիաներում կիրառվում են երկխոսության, ակտիվ շփման, համագործակցության վրա հիմնված գործունեության արդյունավետ, անհատական, գույգերով և խմբային ձևերով տեսակներ:

Ավանդական ուսուցման կազմակերպման վերոհիշյալ ձևերին զուգահեռ կիրառվում են նաև սովորողներին ինքնուրույն աշխատանքի նախապատրաստելու նպատակով կարճատև ակնարկային դասախոսություններ, իսկ արդյունքների ամփոփման նպատակով՝ շնորհանդեսներ:

Ը. Ուսուցման եղանակը ավանդականում *դաս-դասարանային համակարգն* է, իսկ ժամանակակից տեխնոլոգիաներում՝ *ուսուցման համագործակցային եղանակը, որում գերակշռում է խմբային ուսուցումը:*

Եզրակացություն: Ուսուցման ավանդական և ժամանակակից եղանակների այս համեմատական վերլուծությունը թույլ է տալիս վեր հանել այդ եղանակների ուժեղ և թույլ կողմերը, ուսուցման գործընթացում ճշգրտորեն ընտրել ուսուցման կոնկրետ՝ նպատակահարմար եղանակն ու մեթոդը՝ դրանով հնարավորինս օպտիմալացնելու բուն ուսուցման գործընթացը և սովորողներին հնարավորության դեպքում մղելու ինքնուրույն ստեղծագործական գործունեության:

Միաժամանակ անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ հանրակրթությունում չպետք է անտեսել ուսուցման ավանդական մեթոդների կիրառությունը, քանի

որ ինչպես ցույց է տալիս միջազգային փորձի վերլուծությունը, դեռևս ուսումնական դասերի ավելի քան 70 %-ը նպատակահարմար է պարապել ավանդական մեթոդներով, իսկ մնացած՝ շուրջ 30%-ում վստահաբար դիմել ուսուցման ժամանակակից ու արդյունավետ մեթոդների կիրառությանը:

Ինչ վերաբերում է բուհական ուսուցմանը, մեր կարծիքով անհրաժեշտ է հիմնական ուսումնական նյութը շարունակել փոխանցել ուսանողներին դասախոսության մեթոդով, իսկ սեմինար և գործնական պարապմունքները հիմնականում անցկացնել ուսուցման ժամանակակից՝ փոխներգործուն և համագործակցային մեթոդներով: Բուհական դասավանդման մեթոդների թերությունների վերլուծությամբ զբաղվել է նաև Ալֆրեդ Բինեն [1;135]:

Ի տարբերություն մասնավոր մեթոդիկաների՝ տեխնոլոգիան նախագծվում է մանկավարժական կոնկրետ մտահղացմամբ՝ ելնելով կոնկրետ պայմաններից ու կողմնորոշումներից, այլ ոչ թե ենթադրյալ արդյունքներից, այն տարբերվում է արդյունքների վերարտադրողականությամբ, «եթե»-ների բացակայությամբ: Ի տարբերություն ավանդականի, որը ուսուցչակենտրոն է, ժամանակակից տեխնոլոգիաներով իրականացվող դասի մեթոդական մշակումը աշակերտակենտրոն (ուսանողակենտրոն) է, և բուն ուսուցման հաջողությունը հիմնականում ապահովվում է ուսումնառողների սեփական գործունեության միջոցով:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Այվազյան Է. Ի., Մաթեմատիկայի ուսուցման մեթոդիկա, ԵՊՀ հրատարակչություն, Ե., 2016, 202 էջ:
2. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ: Քսաներորդ դարի մանկավարժական տեսություններ, Ե., «Նոյան տապան», 2005, 407 էջ:
3. Համագործակցային ուսուցում: Ձեռնարկ, Ե., «Անտարես», 2006, 122 էջ:
4. Պետրոսյան Հ. Հ., Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, հատոր I, Ե., «Ան-Ջոն» հրատ., 2008, 314 էջ:
5. Pasi Sahlberg, Small Group Learning in Mathematics, Universiti of Helsinki, Finland, 2003.
6. Гузеев В.В., Планирование результатов образования и образовательная технология, М., Нар. образование, 2001.
7. Ли Д., Практика группового тренинга, С.-Петербург, 2001.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Այվազյան Էդվարդ

Երևանский государственный университет, Армения

Аннотация

В последнее время в методической и педагогической литературе часто встречаются труды, касающиеся необходимости применения современных технологий обучения во время практических и семинарских занятий преподаваемых предметов в процессе

преподавания разных предметов как в общеобразовательных школах, так и в высших и средних специальных учреждениях. Опыт показывает, что специалисты часто путают важные термины, такие как «технология обучения», «технология образования», «педагогическая технология», «традиционная технология обучения» и «компьютерная технология». В этом смысле очень важны и актуальны корректировка и целевое применение терминов «традиционные технологии обучения» и «современные технологии обучения», так как они создают широкие возможности для улучшения качества как общеобразовательного обучения, так и образования в ВУЗах, одновременно содействуя развитию сравнительной педагогики. Его применение важно потому, что в 2019-20 учебном году впервые в Армении по инициативе Центра педагогики и развития образования ЕГУ на факультетах университета на последних курсах бакалавриата преподается предмет «Образовательные технологии».

Таким образом, данная статья посвящена раскрытию содержания понятий «педагогические современные технологии» и «образовательные современные технологии», а также сравнительному анализу традиционных и современных образовательных технологий.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, образовательная технология, традиционное обучение, современное обучение, современные методы обучения, интерактивное обучение, сотрудиическое обучение.

Список использованной литературы

1. Современные педагогические подходы. Педагогические теории 20-ого века, Ер., «Ноян тапан», 2005, 407 с.
2. Паси Салберг, Групповое обучение математике, Хелсинский университет, Финляндия, 2003.
3. Петросян А.А., Современные технологий обучения, т. 1, Ер., «Ан-Джон», 2008, 314 с.
4. Айвазян Э.И., Методика обучения математике, Ер., Изд. ЕГУ, 2016, 202 с.
5. Сотрудиическое обучение: Пособие, Ер., «Антарес», 2006, 122 стр.
6. Гузеев В.В., Планирование результатов образования и образовательная технология, М., Нар. образование, 2001.
7. Ли Д., Практика группового тренинга. С.-Петербург, 2001.

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING

Ayvazyan Edward
YSU, Armenia

Summary

In recent years in methodological and pedagogical literature are often met works according to the necessity of modern technological based learning of the teaching subjects during the practical and seminar courses as well as in teaching process of various subjects in public school and in higher and vocational secondary education. As experience shows the specialists often confuse with each other the important terms such as "teaching technology", "Technology of education", "pedagogical technology", "traditional teaching technology" and "computer technology". In this sense it is too important and actually targeted applications and corrections of the "traditional" and "Modern technologies" terms of the teaching as they create wide range of possibilities to improve the quality of the education as well as public and higher education coincidently to promote the development of the comparative pedagogy. Its necessity is important by the fact that since 2019-2020 academic year for the first time in Armenia by the initiative of the centre of the development of the pedagogy and education in the faculties of YSU.

Its necessity is also highlighted by the fact that for the first time in 2019-20 academic year in Armenia, by the initiative of Pedagogy and Education Development Center in the faculties of YSU in last year of bachelor degree course is taught the subject "Educational Technologies".

Thus, this article is devoted to define the content of the concepts of modern pedagogical and educational technologies, as well as to the comparative analysis of traditional and modern educational technologies.

Keywords: *Technology, Pedagogical technology, educational technology, traditional teaching, modern teaching, modern methods, of teaching, interactive method of teaching, collaborative teaching.*

References:

1. Pasi Sahlberg, Small Group Learning in Mathematics, University of Helsinki, Finland, 2003.
2. Modern pedagogical approaches. Pedagogical theories of the twentieth century , -E. "Noyan Tapan", 2005, 407 pages.
3. Petrosyan H. H., Modern technologies of teaching, Volume I, -E, An-John Publishing House, 2008, 314 pages.
4. Ayvazyan E. E., Mathematics teachingmethod, YSU Publishing, -E, 2016, 202 pages.
5. Collaborative learning. Manual, -E., Antares, 2006, 122 pages.
6. Guzeyev V. V., Planning the Results of Education and Educational Technology.- M., Nar. Education, 2001.
7. Li D. Practice of Group Training. St. Petersburg, 2001.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.02.2020

Принято к публикации: 05.05.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 10.02.2020

Was accepted for publication: 05.05

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

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՐԺԵՀԱՄԱԿԱՐԳՆ ՈՒ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ

Աշիկյան Արմենուհի

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Հոդվածի շրջանակներում քննարկվում է ուսուցչի գործունեության մանկավարժական արժեհամակարգը՝ նրա ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքներն ու կարողությունները, այլև մարդ-կերպարը, որը նոր ժամանակին համահունչ երիտասարդ սերնդի մեջ արժեհամակարգ է ձևավոր-

րում՝ վերախմաստավորելով արժեքային կողմնորոշումները, մարդ, որի աշխատանքի որակից է կախված սերնդի ու պետության ապագան:

Բանալի բառեր - *Մանկավարժական արժեհամակարգ, կրթության որակ, մասնագիտական կարողություններ և հմտություններ, մանկավարժական տակտ, մանկավարժական վարպետություն, անձի ձևավորում, սոցիալականացում, մանկավարժական մշակույթ:*

Հիմնախնդիրը: Մեր օրերում կրթության ոլորտում բարեփոխումների համատեքստում կարևորվում է կրթական գործընթացում անմիջականորեն ներգրավված կողմերի՝ սովորողների և դասավանդողների դերակատարությունը: Այս խնդրում մեծ է հատկապես ուսուցչի դերը, նրա մանկավարժական արժեհամակարգը, որի մասնագիտական և մարդկային բարձր կուլտուրայով, հանրագիտարանային իմացությամբ, իր գործի նկատմամբ անհուն սիրով են պայմանավորված ժամանակակից սերնդի արժեհամակարգի ձևավորումը, կրթության որակը և արդյունքը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունները (Араkelов Г. Г., Киселева О. О., Пионова Р. С., Федорова С. Н.) փաստում են, որ նշված հիմնախնդիրը քննության առարկա է եղել բոլոր ժամանակներում: Այսօր նույնպես այն արդիական հնչեղություն ունի և պահանջում է ժամանակաշրջանին բնորոշ նորովի մոտեցում:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հիմք ընդունելով տարբեր դարաշրջանների հեղինակների ուսումնասիրությունները՝ հոդվածում կարևորվում է ուսուցչի գործունեության մանկավարժական արժեհամակարգը, որն իրար է կապում տարբեր ժամանակներ ու սերունդների, փոխանցում և տարածում ինչպես ազգային, այնպես էլ համամարդկային մշակութային արժեքները, ձևավորում ապագայի սերունդը:

Հետազոտության նորույթը: Սույն հոդվածի շրջանակներում նորովի են մեկնաբանվել 21-րդ դարի ուսուցչի կերպարը, գործունեության մանկավարժական արժեհամակարգը, գործառույթները՝ այն դիտարկելով որպես «յուրահատուկ արվեստ», որով և պայմանավորված է մարդկության քաղաքակրթության ապագան:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Բարեփոխումների ընթացքը կրթության համակարգում բազմաբևեռ գործընթաց է, որն անմիջականորեն առնչվում է նախևառաջ շահակիցներին՝ կրթության ոլորտում առկա խնդիրներում շա-

հագրագրված բազմաթիվ խմբերին: Դրանցից թերևս առավել մեծ դերակատարություն ունեն կրթական գործընթացներում անմիջականորեն ներգրավված կողմերը՝ սովորողներն ու դասավանդողները: Դժվար է պատկերացնել, որ առանց վերջիններիս անմիջական մասնակցության և շահագրգռվածության բաբեփոխումների ընթացքը կարող է հաջողությամբ պսակվել:

Կրթության հայեցակարգը ժամանակակից աշխարհում բխում է այն սկզբունքից, որ կրթությունն այժմ ոչ միայն հասարակական, ազգային արժեք է, այլև յուրաքանչյուր անձի կրթական պահանջմունքների բավարարման ասպարեզ: Ուստի կրթության որակը և արդյունքը նախևառաջ պայմանավորված են դասավանդող մանկավարժի դերով և գործառույթներով, նրա դասընթացի ծրագրի կազմման, նպատակների և կրթական արդյունքների ձևակերպման կարողություններով: Այդ է պատճառը, որ «Հանրակրթության պետական կրթակարգում» նշվում է, որ «ուսուցիչը պետք է գիտակցի բարեփոխումների անհրաժեշտությունը և դրանցում մասնակցության կարևորությունը, ունենա մասնագիտական անհրաժեշտ պատրաստվածություն և բարոյական որակներ, կարևորի սովորելու և սովորեցնելու ժամանակակից մեթոդները, մշտապես կատարելագործի մասնագիտական կարողությունները, պարբերաբար մասնակցի վերապատրաստման դասընթացների, զբաղվի ինքնակրթությամբ»: [1,15] Կարևոր է նաև այն, թե ինչ տիպի գործունեություն և ներգրավվածություն ունի 21-րդ դարի սովորողը կրթության համակարգում, նրա հետաքրքրվածությունը կրթվելու վերաբերյալ, ինչպես է վերաբերվում սովորելուն և ուսումնական գործընթացին:

Մանկավարժություն գիտության զարգացման ողջ ընթացքը փաստում է, որ նոր ժամանակի սկիզբը նոր դպրոցի ծնունդն է եղել, քանզի նոր պայմանները բոլորովին նոր պահանջներ են ներկայացրել թե՛ դպրոցին, թե՛ ուսուցչի և թե՛ սովորողին [2, 15]: Դպրոցն այն սոցիալական ինստիտուտն է, ուր դրվում է երեխայի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների հիմնաքարը, որտեղ նա ձևավորվում ու զարգանում է որպես անհատականություն: Իսկ այս ամենի մեջ իր ուրույն տեղն ու դերն ունի ուսուցիչը, որի առաքելությունն է զարգացնել երիտասարդ սերնդի գիտական աշխարհայացքը, ազգային գիտակցությունն ու իդեալները: Եվ պատահական չեն ֆրանսիացի գրող Վիկտոր Հյուգոյի խոսքերը, որ «մարդկության գալիքը ուսուցչի ձեռքերում է», իսկ մեր հայրենակից Ա. Իսահակյանն ասել է. «Հզոր է այն ազգը, որն ունի լավագույն ուսուցչություն»: Չէի մանկավարժ Յ. Ա. Կոմենսկին ուսուցչի գործունեությունը համարել է յուրահատուկ արվեստ, որին ներհատուկ են մարդկային բարձր

կուլտուրան, հանրագիտարանային իմացությունը, ազնվությունը, խոսքին կատարյալ տիրապետելու արվեստն ու անհուն սերն իր գործի նկատմամբ:

Յուրաքանչյուր մասնագիտական գործունեություն ենթադրում է որոշակի պահանջներ նրանցով զբաղվողների նկատմամբ. այն է՝ մասնագիտական կուլտետենցիա, մանկավարժական տակտ, գիտելիքների կիրառման կարողություններ և հմտություններ, հաղորդակցման կուլտուրա և այլն: Ուսուցիչն այն մասնագետն է, որն իրար է կապում տարբեր ժամանակներ ու սերունդների, փոխանցում և տարածում ինչպես ազգային, այնպես էլ համամարդկային մշակութային արժեքներ, ձևավորում ապագայի սերունդը: Ուստի ուսուցչի առաքելությունը միայն գիտելիքներ փոխանցելը, առարկայական ծրագրերի յուրացումն ապահովելը չէ. ուսուցիչն արժեհամակարգ է ձևավորում նոր պայմաններին համահունչ՝ վերաիմաստավորելով արժեքային կողմնորոշումները, բարոյամշակութային արժեհամակարգի ազգային, համամարդկային արժեքների ձևավորումը դիտարկելով որպես մեկ ամբողջական մանկավարժական համակարգ [5, 68]:

Այս իմաստությունն արդիական է նաև մեր օրերում: Այն իր մեջ խտացնում է ուսուցչի աշխատանքի սոցիալական և մարդասիրական ողջ իմաստը: Ժառանգելով բոլոր ժամանակների ու ժողովուրդների առաջավոր մանկավարժների աշխատանքի սկզբունքն ու փորձը՝ ուսուցչությունը ներկայանում է որպես ժամանակակից հասարակության ստեղծագործ ուժ, սովորեցնում աշակերտներին տարբերել իսկական գիտելիքը կեղծից, որակյալը՝ անորակից, դատել առողջ, ճշմարտությանը հասնել սեփական փորձով ու գիտելիքներով: Հետևապես ժամանակակից կրթության առաջնային նպատակը ոչ այնքան գիտելիքներ փոխանցելն է, որքան այդ գիտելիքներով զինելով՝ ինչ-որ բան փոխելը [3, 146]:

Կրթության ավանդական բովանդակությունը հիմնվել է «գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ» հայտնի սկզբունքի վրա: Այդ սկզբունքում գիտելիքի բաղադրիչը միշտ գերակայող է եղել: Սա բնական էր, քանի որ ավանդական կրթահամակարգում գիտելիքը դիտարկվել է որպես նպատակ: Ժամանակակից աշխարհում գիտելիքն արդեն ռեսուրս է, միջոց: Կրթության համար գիտելիքը ելակետ է, իսկ նպատակը՝ գիտելիքը կիրառելը, նրանով նորանոր որակների ձեռքբերումը: Այս համատեքստում «դպրոց» սոցիալական ինստիտուտի նպատակից ու առաջադիր խնդիրներից են բխում վերաիմաստավորվող բարոյամշակութային արժեհամակարգում ուսուցչին ներկայացվող ժամանակակից պահանջները: Կրթական նոր հարացույցի անձնակողմնորոշիչ ուղղվածությունը, ինովացիոն գործընթացների ներդրումը ենթադրում են

ուսուցչի ինովացիոն նոր տիպի ձևավորում, նորովի մոտեցում նրա անձին ու մասնագիտական գործունեությանը, որի խնդիրն է սովորեցնել մտածել, տրամաբանել, հաղորդակից դարձնել ազգային և համամարդկային արժեքներին, հոգեկերտվածքին: Հիրավի, նման սոցիալական պատվերն իրականացնելիս կարևորվում են համապատասխան մասնագիտական դաշտում ուսուցչի դիրքորոշումները, արժեհամակարգը, ձեռքբերումները, որով և պայմանավորված է սովորողների անձի ձևավորման և սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետությունը: Հետևաբար, վերջինս երկկողմանի գործընթաց է, որում կարևորվում է նաև սովորողի դերակատարությունը: Ավելին, աշակերտը ստանում է իրեն բացահայտելու, իր պահանջներն ու հետաքրքրությունները բավարարելու, ինքնահաստատվելու, ինքնաիրացվելու հնարավորություն: Ընդ որում, բոլոր գործընթացներն ու փոփոխությունները, որոնք իրականացվում են կրթության համակարգում, կարող են դիտարկվել արդյունավետ, եթե նրանք բարձրացնում են սովորողների մոտիվացիան, ներգրավվածությունը՝ նպաստելով կրթության որակի բարելավմանը: Հակառակ պարագայում, եթե չկա համագործակցություն, առաջընթաց, ուրեմն իրականացվող փոփոխություններն անարդյունավետ են:

21-րդ դարի երեխան կարող ուժ է իր պատկերացումներով, աշխարհընկալմամբ ու տեղեկացվածությամբ: Ուստի անհրաժեշտ է մանկավարժորեն ճիշտ օգտագործել այս ամենը՝ ի նպաստ երեխայի բարօրության: Դրա համար անհրաժեշտ են որոշակի քայլեր, որոնք կապահովեն գործընթացի արդյունավետությունը: Նախ՝

- ուսուցիչն ինքը պետք է փոխվի, հզորանա, քայլի ժամանակի պահանջներին համընթաց,

- դպրոցը պետք է վերակառուցվի՝ զերծ մնալով կարծրատիպերից,

- ուսումնական և մասնագիտական միջավայրի ապահովում,

- ուսուցչի գործունեության մանկավարժական արժեհամակարգի ձևավորում:

Ուսուցչի մանկավարժական գործունեությունը պետք է կառուցել այնպես, որ այն կրի մարդասիրական բնույթ: Արդյունքում գործունեության բովանդակությունը նույնպես կունենա նմանատիպ ուղղվածություն [4, 267]:

Մանկավարժական արժեքներն անմիջականորեն ազդում են մանկավարժի կատարելատիպերի (իդեալների), մասնագիտական ընդունակությունների զարգացման, վարպետության, սովորողների հետ փոխհարաբերությունների ձևի և բնույթի վրա:

Խնդիրները քիչ չեն, սակայն վերոնշյալ փոփոխությունները հնարավորինս կապահովեն 21-րդ դարի նոր սերնդի համակողմանի զարգացումն ու արժեհամակարգի ձևավորումը:

Ուսուցչի գործունեության մանկավարժական արժեհամակարգը դիտարկելիս առանձնացվում են նաև նրա իրազեկության ձևավորման մի շարք գործառույթներ.

❖ **Կրթական** – Հիմք ընդունելով ուսուցման գիտականության սկզբունքը՝ սովորողների մեջ ձևավորում է աշխարհի մասին համապարփակ, հիմնարար գիտելիքների համակարգ:

❖ **Դաստիարակչական** – ձևավորում են սովորողների կրթամշակույթային պատկերացումները, վարքագծային նորմերը, արժեհամակարգը:

❖ **Զարգացնող** – Ածանցյալ է վերոնշյալ 2 գործառույթներին, քանզի նրանցով են պայմանավորված սովորողի անձի ձևավորումն ու զարգացումը, էթնիկական սոցիալականացումը՝ որպես ինքնուրույն գործունեություն ծավալող սուբյեկտի:

❖ **Օգնող-աջակցող** – Մանկավարժական աջակցությունը երկարատև գործընթաց է, որն ուղղված է սովորողի անձի լիարժեք ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այն մշտական ներգործություն է սովորողի կյանքում, որի արդյունքում ստեղծվում են մանկավարժական այնպիսի պայմաններ և բարենպաստ միջավայր, որոնք բարերար ազդեցություն կունենան սովորողների զարգացման և արժեհամակարգի ձևավորման վրա: Այն ուսուցչի «քողարկված ներկայությունն է» սովորողի կյանքում, որի դեպքում երեխան կարող է ինքնուրույն լուծել սեփական խնդիրները:

Եզրակացություն: Այսպիսով, 21-րդ դարի ուսուցչի կարևոր նպատակը ոչ միայն գիտելիքներ փոխանցելն է, այլև երեխայի ուղղորդված ինքնազարգացումն ու արժեհամակարգի ձևավորումը, վերջինիս համար համապատասխան պայմանների ստեղծումը, նրա համար լիարժեք ազատության տարածք ապահովելը, օգնությունը՝ կառուցելու սեփական կյանքն ու աշխարհայացքը, դառնալու իր կյանքի ակտիվ դերակատարը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հանրակրթության պետական կրթակարգ, Երևան, 2004:
2. Аракелов Г.Г., Жариков Н.М., Учителям и родителям о психологии подростка, М., Высш. шк., 1990.
3. Киселева О.О., Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя, М., 2002.
4. Пионова Р.С., Педагогика высшей школы. Учеб. пособие, Минск., 2005.
5. Федорова С.Н., Этнокультурное развитие детей, М., 2014.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ И ФУНКЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Ашикян Арменуи

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

В данной статье исследуется система педагогических ценностей деятельности учителя, рассматриваются не только его профессиональные знания и практические умения, но и образ человека, который способствует формированию национальных, общечеловеческих и морально-культурных ценностей как одну целостную педагогическую систему в соответствии с развитием нового поколения.

Ребенок XXI века наделен силой своего воображения, мировоззрения и осознанности. Поэтому необходимо все это педагогически правильно использовать на благо ребенка. Для этого необходимы определенные шаги, которые обеспечат эффективность процесса. В этом случае велика роль учителя, который связывает разные времена и поколения, передает и распространяет как национальные, так и общечеловеческие культурные ценности и формирует поколение будущего.

Человек, цель работы которого заключается не только в передаче знаний, но и в формировании направленности саморазвития и развития системы ценностей ребенка, помогает ему в построении собственной жизни и мировоззрения, а также играет активную роль в жизни ребенка.

Список использованной литературы

1. Государственная система образования, Ереван, 2004.
2. Аракелов Г.Г., Жариков Н.М., Учителя и родители о подростковой психологии, Москва, Высшая школа экономики, 1990.
3. Киселева О.О., Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала педагога, Москва, 2002.
4. Пионова Р.С., Педагогика Высшей школы. Учеб.пособие. Минск, 2005.
5. Федорова С.Н., Этнокультурное развитие детей, Москва, 2014.

FUNCTIONS AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF VALUES OF THE TEACHER'S ACTIVITY

Ashikyan Armenui

YSU, Armenia

Summary

The system of pedagogical values of the teacher's activity is discussed in this article, it examines not only his professional knowledge and practical skills, but also the image of a person who forms a system of values in accordance with the development of the new generation.

The 21st-century child is endowed with the power of his imagination, outlook and awareness. Therefore, it is necessary to use all this pedagogically correctly for the benefit of the child. This requires certain steps that will ensure the effectiveness of the process. In this case, the role of the teacher, who connects different times and generations, transmits and distributes both national and universal cultural values and forms the generation of the future, is great.

A person whose goal is not only to transfer knowledge, but also to form the direction of self-development and development of the child's value system, helps him in building his own life and outlook, and also plays an active role in the life of the child.

References:

1. State Education System, Yerevan, 2004:
2. Delivery C. G., Zharikov N., More about Adolescent Psychology to Teachers and Parents, m., high. PE., 1990.
3. Kiseleva O., Theory and Practice of Development of Professional and Pedagogical Potential of the Teacher, Moscow, 2002:
4. Pionova R. S., Higher School Pedagogy, Education. Advantages, MN., 2005.
5. Fedorova S. N., Ethnocultural Development of Children, Moscow, 2014:

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 04.04.2020

Принято к публикации: 04.05.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 04.04.2020

Was accepted for publication: 04.05.2020

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

ԳԵՂԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

Բերմեզյան Աստղիկ

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Հոդվածում քննության են ենթարկվում կրթության ոլորտում, մասնավորապես բարձրագույն կրթության համակարգում այնպիսի դիսցիպլինների (գիտության ճյուղ) դասավանդման ժամանակակից մեթոդները, ինչպիսիք են գեղագիտությունը, արվեստների փիլիսոփայությունը, հասարակական գիտակցության ձևավորման մշակութաբանական շերտերը: Կարևորվում է այն հանգամանքը, որ մարդկության պատմության մեջ քաղաքակրթական յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանի արժեքային համակարգը նախևառաջ ձևավորվում և իմաստավորվում է տվյալ դարաշրջանի գիտական և գեղագիտական ժառանգությամբ: Իսկ հասարակական գիտակցության կայացման և ամբողջացման համար անհրաժեշտ է տվյալ հասարակության դեռևս ձևավորվող շերտերի նպատակային ուսուցման կազմակերպում: Կրթական համակարգի նկատմամբ մոտեցման այս տեսանկյունը հնարավոր է իրականություն դարձնել նաև գեղագիտականի՝ ժամանակակից հարցադրումներով դասավանդմամբ:

***Բանալի բառեր** - Հասարակական գիտակցություն, գեղագիտականը, գեղագիտական կատեգորիաներ, արվեստ և հասարակական արժեքային համակարգ, գեղագիտականը կրթական ուսուցման մեջ, կատարսիս և հասարակական կեցություն:*

Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ դարեր շարունակ՝ անտիկ ժամանակաշրջանից մինչև մեր օրերը, Սոկրատեսից, Պլատոնից և Արիստոտելից մինչև արդի գիտամանկավարժական հետազոտական գործառույթների համակարգ, գիտնականների ուսումնասիրությունների կարևոր ոլորտներից է գեղագիտականի ազդեցության շերտերի վերհանումը կրթության, դասավանդման, հասարակության հոգևոր-բարոյական ստանդարտների ձևավորման առումով:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակն է ժամանակակից տեխնիկական, մեկնաբանական տեսանկյուններից գեղագիտականի և հասարակական գիտակցության փոխկապակցության ժամանակակից դասավանդման մեխանիզմների վերհանումը:

Հետազոտության նորությունը: Հոդվածը միտված է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսուցման գործընթացներում ուշագրավ և հետաքրքրական դարձնել այնպիսի առարկաների դասավանդումը, որոնք ընկալվում են հարակից, և այս գործընթացը կազմակերպել ժամանակակից գիտական և տեխնիկական հնարավորությունների ներմուծմամբ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մարդկային հասարակական գոյությունը, որը հիմնված է հասարակության յուրաքանչյուր անհատի՝ մյուս անհատավորների հետ պայմանականորեն ընդունված օրենքների, ընկալումների, ըմբռնումների կիրառման վրա, բազմաթիվ տնտեսական, բարոյական, հոգեբանական, գաղափարաբանական, գիտական և այլ տիպերի աշխարհընկալումների ամբողջություն է, որում իր ուրույն տեղն ունի գեղագիտական ընկալումը: Հասարակական գիտակցությունը մարդկության զարգացման տարբեր փուլերի ճանաչողությունների, իմացության ձևավորումն է մարդու գիտակցության մեջ, որը ձեռք է բերել համընդհանրական բնույթ և ընդունելի է տվյալ հասարակության մեծամասնության կողմից: Հասարակական գիտակցությունը, ըստ էության, աշխարհընկալման և այդ ընկալման փոխադարձման, արտացոլման, վերարտադրության ամբողջություն է: «Հասարակական գիտակցություն» կառույցի շերտերում՝ գիտելիք, բարոյականություն, հասարակական հարաբերու-

թյուններ, կրթություն, իր ուրույն և սկզբունքորեն որոշիչ դերն ունի մշակութա-
բանական կողմը, և այս շերտի մեջ առանձնացվում է երկու ոլորտ.

***1. գեղագիտական ընկալման առանձնահատկություններն ընդհանրապես,
2. արվեստները՝ իրենց բոլոր հատկանիշներով:***

Գեղագիտությունը գիտություն է իրականության զգայական ընկալման մա-
սին և որպես այդ ընկալման բարձրագույն դրսևորում՝ գիտություն է արվեստ-
ների, նրանց առանձնահատկությունների և զարգացման պատմության մասին:
Պատահական չէ, որ մարդկության քաղաքակրթության հենց առաջին էտապ-
ներից մտածողները աշխարհի ճանաչողության այլ ոլորտների հետ անպայմա-
նորեն որոշել են ձևակերպում տալ իրականության գեղագիտական ընկալմա-
նը: Գեղագիտական ընկալումը, ի տարբերություն աշխարհի ճանաչողության
մյուս ընկալումների, ոչ թե զուտ ճանաչողական, ֆիզիկական, իմացական զգա-
ցողություն է, այլ հաճույք է, ընդ որում՝ հոգևոր հաճույք, որը ձևավորվում է
տեսողական և լսողական ապարատների միջոցով: Իսկ «արվեստը վերստեղ-
ծում է կյանքը նրա ամբողջականության մեջ, որպեսզի երկարացնի, ընդլայնի,
խորացնի հասարակական մարդու ռեալ կենսափորձը: Այն մարդկային կենսա-
գործունեության պատկերավոր մոդելն է: «Կրկնելով» մարդու գործունեության
երկու տիպերը («դեպի դուրս» և «դեպի ներս»)՝ այն վերարտադրում է նրան՝
նրա ամբողջ բազմակողմանիությամբ և ամբողջականությամբ: Դա ներգործում
է մարդու գիտակցության ու գործունեության ամբողջ կառուցվածքի վրա...» [2,
էջ 148]:

Դեռևս անտիկ աշխարհում մտածողները աշխարհի, երկնքի, մարդկային
ֆիզիկական և հոգևոր առանձնահատկությունների ուսումնասիրման մեջ կար-
ևոր տեղ էին հատկացնում գեղագիտական ընկալման բնութագրմանը և որպես
ելքային չափանիշ փորձում էին ձևակերպել գեղեցիկը և վերջինիս հարաբերու-
թյունը իրականության հետ:

Գեղագիտությունը, ինչպես բոլոր մյուս գիտությունները, ունի իր չափա-
նիշները, որոնցով որոշվում են, գնահատվում և ձևակերպվում իրականության
զգայական, գեղագիտական ընկալումները: Գեղագիտական չափանիշները՝
գեղեցիկը, վեհը, ողբերգականը, կատակերգականը, մյուս կողմից՝ արվեստը և
նրա դրսևորման այլաձևությունները՝ տեսակները, քաղաքակրթական՝ հասա-
րակական, կազմակերպման եզակի պայմաններ են, որոնց նկատմամբ անհա-
տի վերաբերմունքը կարևորագույն կողմնորոշիչ նշանակություն ունի տվյալ
հասարակական կացութաձևի մակարդակի կայացման հարցում: Պատահա-
կան չէ, որ հասարակական հարաբերությունների որակի «անկումը»՝ հե-

տաքրքրությունների ցածր աստիճանը, ձևավորվում է նախնառաջ արվեստների նկատմամբ անհարգալից վերաբերմունքի «կազմակերպմամբ»՝ ճաշակի խեղաթյուրում, անարժեք մշակութաբանական դաշտի ստեղծում և այլն: Ուստի կրթական բոլոր համակարգերում էլ՝ թե՛ դպրոցական, թե՛ բուհական, թե՛ ետ-բուհական, հասարակական գիտակցության հղկման առումով պետք է կարևորել գեղագիտականի նկատմամբ ըստ արժանվույն վերաբերմունքի ձևավորում և՛ իմացական, և՛ ճանաչողական, և՛ գիտական, և՛ բարոյահոգեբանական մակարդակներում:

Բուհական կրթության ոլորտում խորհրդային տարիներին, իսկ արտասահման երկրների բարձրակարգ կրթական հաստատություններում առ այսօր էլ գեղագիտականի դասավանդումը տարվում էր և տարվում է բոլոր ֆակուլտետներում՝ առանց մասնագիտական կրթության տարբերակման: Սա հասարակության մեջ ոչ միայն դրական և բարձրաճաշակ հույզեր և ապրումներ դաստիարակելու միտում ունի, այլև բարձր հոգևոր ու բարոյական արժեքների տիրապետելու կարողություններ ունենալու խնդիր է լուծում:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում գեղագիտականի ուսուցումը նախնառաջ կրթական, դաստիարակչական նպատակ է հետապնդում. պատահական չէ, որ դեռևս Ք. ա. 4-րդ դարում Արիստոտելն իր «Պոետիկա» աշխատության մեջ խիստ կարևորում է կատարսիսի (մաքրագործում) էֆեկտը արվեստի հետ հարաբերության պարագայում: Ըստ այս տեսության՝ յուրաքանչյուր առնչություն արվեստի գործին առնչվողին հնարավորություն է ընձեռում ձերբագատվելու գիտակցված կամ ենթագիտակցական բացասական աֆեկտներից, որոնք կան կամ կարող են լինել մարդու մեջ մինչ ստեղծագործության հետ ծանոթանալը [1]: Արդյո՞ք սա հենց դաստիարակության նպատակով կրթության առաջին նախապայմանը չէ: Նմանատիպ օրինակները բազում են համաշխարհային մշակութաբանության պատմության մեջ: Ժամանակակից կրթական համակարգում, կարծում ենք, գեղագիտականի դասավանդման մեթոդաբանությունը պետք է համահունչ լինի արդի աշխարհընկալմանը և տեխնոլոգիական նորաստեղծ հնարավորություններին: Դասընթացը ընդգրկում է ճանաչողական նյութի լայն տիրույթ՝ գեղագիտական ընկալում, գեղագիտական ճաշակ, գեղագիտական չափանիշներ, վերջիններիս ձևավորման և զարգացման պատմությունը, անդրադարձ նշանավոր գեղագետների ստեղծագործություններին, արվեստի և արվեստի տեսակների դրսևորումների, դասակարգման, զարգացման պատմության իմացություն, ծանոթություն արվեստի ստեղծագործություններին: Ինչպես նշում է Հեգելը, «գեղեցիկը հասկացության

և նրա ռեալության անմիջական միասնության գաղափարն է. այն, սակայն, գաղափար է այնքանով, որքանով իր այդ միասնությունը անմիջականորեն առկա է զգայական և իրական տեսանելիության մեջ» [4, էջ 119]: Միայն գեղեցիկի բնութագրման, բոլոր ժամանակների մեծագույն փիլիսոփաների մտքերին և կարծիքներին անդրադառնալու, եղած հակասությունների վերհանման համար բավականին ժամանակ է պահանջում, ուստի նյութի մեծածավալությունը դասավանդման առանձնահատուկ սկզբունքներ է ենթադրում: Միայն դասախոսություններով նյութի փոխանցումը շատ պասիվ, հաճախ անարդյունավետ կարող է լինել, ուստի գտնում ենք, որ գեղագիտականի՝ հասարակական բարձր գիտակցության ձևավորմանը օժանդակելու խնդրի վերհանումը գիտակրթական մակարդակում պետք է կազմակերպվի մի քանի փուլերով և դասավանդման որոշակի աստիճանակարգմամբ.

ա. գիտական-տեսական իմացություն,

բ. դիդակտիկ-տեխնիկական միջոցներով ճանաչողության կազմակերպում,

գ. կոնկրետ տեսական իմացությունների գործնական մեկնաբանություն,

դ. անհատական նախընտրությամբ կոնկրետ նյութի վերլուծություն,

ե. կոլեկտիվ գնահատման սկզբունքի կիրառում՝ վերջնարդյունք ստանալու նպատակով,

զ. հնարավորության դեպքում այցելություններ գեղագիտականին, արվեստին առնչվող համապատասխան վայրեր՝ թատրոն, պատկերասրահ, համերգասրահ և այլն՝ նյութի վերջնական ամրագրման նպատակով:

Այս հաջորդականությունն ունի իր տրամաբանությունը:

ա. Գեղագիտականի և արվեստների մասին գրականությունը, կարելի է ասել, անսահմանափակ է: Բնականաբար, տեսական իմացության համար նախառաջ հարկ է լսարանին ապահովել ընդհանուր գիտելիքների որոշակի պաշարով, ըստ որի՝ հնարավորություն կընձեռվի պատկերացում կազմել ուսումնասիրվող նյութն ընդգրկող հնարավոր ուշագրավ և անհրաժեշտ փաստերի մասին: Այս դասընթացը որպես իր ուսումնասիրության նյութ անդրադառնում է մարդկության պատմության մեջ բացառիկ նշանավոր այնպիսի մտածողների գիտական, գրական, գեղագիտական ժառանգությանը, ինչպիսիք են Սոկրատեսը, Պլատոնը, Արիստոտելը, Լեսսինգը, Վինկելմանը, Բուալոն, Կանտը, Հեգելը, Գյոթեն, Շեքսպիրը, Միքելանջելոն, Լեոնարդո դա Վինչին, Դոստոևսկին, Նաբեկացին, Չարենցը... և բազում այլք, որոնցից յուրաքանչյուրի թեկուզ մեկ ստեղծագործություն կարող է ամբողջական դասընթացի նյութ դառնալ: Այս բոլոր գեղագետ-փիլիսոփա-արվեստագետ-արվեստաբանները միավորվում են

մեկ՝ իրականության գեղագիտական ընկալման և գեղագիտական ճաշակի ձևավորման հարցի արծարծման շուրջ: Քանի որ գեղագիտականի մասին եղած գիտական և գործնական գրականությունը մեծածավալ է, այդ իսկ պատճառով յուրաքանչյուր գիտակրթական մակարդակի համար պետք է ընտրել տվյալ լսարանի և ուսանողության ընկալելիության համար համապատասխան նյութ՝ որոշակի բարդության հավելումով. դիցուք, եթե ներկայացնում ենք պլատոնյան գեղեցիկի ընկալումները, ի տարբերություն դպրոցական մակարդակի՝ բուհական մակարդակում կարելի է և հարկ է ինչ-որ չափով ծանոթություն տալ նաև մտածողի՝ իդեալիստական փիլիսոփայության մասին՝ այն շաղկապելով գեղեցիկի՝ պլատոնյան ձևակերպումների առանձնահատկություններին: Այս փուլում ուսանողը նախ տեսական մակարդակում ծանոթանում է գեղագիտական չափանիշներին (կատեգորիա), գեղեցիկի, վեհի, ողբերգականի և կատակերգականի ոչ միայն առանձնահատկություններին, այլև գիտական բնորոշումներին, դրանց տարաբնույթ ձևակերպումներին և զարգացման պատմությանը: Ապա՝ որպես երկրորդ փուլ, ուսանողը գաղափար է կազմում արվեստների դասակարգման սկզբունքների, վերջիններիս տեսակների, յուրահատկությունների և պատմական զարգացման մասին: Հընթացս մեկնաբանվում են այս երկու ոլորտների և հասարակական գիտակցության ձևավորման փոխառնչությունների օրինաչափությունները: Միայն Վերածննդի գեղագիտության առանձնահատկությունների վերլուծությունները կարող են ուսանողների մոտ բացահայտել ստեղծագործական ոգևորության հնարավորություններ, արվեստի մնայուն գործերին առնչվելը կարող է վեր հանել նրանց մեջ նպատակային գիտելիքամետ կենսագործունեության միտում, գոյությունը իմաստավորված և մնայուն արժեքներով հագեցնելու ցանկություն:

բ. Նյութի տեսական մատուցումը, որքան էլ անհրաժեշտ և պարտադիր, հարկ է լրացնել կոնկրետ գեղարվեստական ստեղծագործությունների մատուցմամբ, երբ ուսանողը ինքն է փորձում անցած տեսական իմացությունները մեկ անգամ ևս ընկալել տվյալ հեղինակի տվյալ երկի ճանաչողությամբ: Այս փուլում ցուցադրվում են արժեքավոր նկարների, քանդակների թեկուզ վերատպություններ, ունկնդրվում են երաժշտական և բանաստեղծական ստեղծագործություններից հատվածներ և այլն: Որքան էլ տեսականորեն հանգամանալից ներկայացվի, դիցուք, վեհ որևէ գաղափարի կամ արարքի գեղագիտական նշանակությունը հասարակական աշխարհայացքի ձևավորման մեջ, բանաստեղծի կոնկրետ բանաստեղծությունից թեկուզ մեկ-երկու տողի վերլուծությունը շատ ավելի ազդեցիկ և մնայուն կարող է լինել՝

*«...Թող ոչ մի զոհ չպահանջվի ինձնից բացի,
Ուրիշ ոտքեր կախադանին թող մոտ չգան...»* [3, էջ 276],
և կամ՝

«Աշխարհ անցիր, Արարատի նման ճերմակ գագաթ չկա...» [3, էջ 228] և
այլն:

Այս երկու բանաստեղծությունների զուգահեռ մատուցումը գեղագիտական ընկալման տեսանկյունից շատ ավելի տպավորիչ կարող է լինել նյութի յուրացման առումով՝ մի դեպքում ողբերգական հարցադրումներով հայրենիքի նկատմամբ պարտքի և պարտավորվածության գիտակցության ձևավորման խնդիրը արծարծելով, մյուս դեպքում ցնծության, ոգևորության և փառաբանության երանգներով հայրենիքի նկատմամբ հպարտության, ինքնահարգանքի զգացողություններ ներկայացնելով: Նույն թեմայի մեկնաբանության ժամանակ կարելի է ունկնդրության համար առաջարկել Բեթհովենի սիմֆոնիաներից հատվածներ, բացատրել զգացողությունների ձևավորման յուրահատկությունները, ունկնդրման ընթացքում շեշտադրել կարևոր հոգևոր հույզերի ելևէջները և այլն:

Կոնկրետ ստեղծագործությամբ գեղագիտական հատկանիշների վերհանումը, բնականաբար, շատ ավելի տպավորիչ է: Նույնը վերաբերում է ն՝ երաժշտության, և՝ ճարտարապետության, և՝ քանդակագործության ոլորտից վերցված օրինակներին:

գ. Իմացության այս փուլում արդեն ուսանողն է իր մեկնաբանություններով և վերաբերմունքով ամրակայում ստացած գիտելիքները, որը կարող է ուղեկցվել նաև մտքերի փոխանակմամբ, բանավեճով, հարց ու պատասխանով, երբեմն նաև մտքերի գրավոր շարադրմամբ: Ի վերջո, գեղագիտականը գիտական մի ուրույն տիրույթ է, որի մասին ամեն մեկը կարող է իր անձնական վերաբերմունքը, ընկալումները բարձրաձայնել որպես ճշմարտություն: Այս գիտությունը, ի տարբերություն մյուսների, բացարձակ օբյեկտիվ ձևակերպումների կողքին ընդունում է նաև սուբյեկտիվ տարրի առկայությունը: Հենց այս առումով է կարևորվում ուսուցման տվյալ փուլի անհրաժեշտությունը: Դիցուք, ընտրվում է որևէ հայտնի, կարող է նաև տվյալ լսարանին անծանոթ ստեղծագործություն (օրինակ՝ ներկայացվում է Միքելանջելոյի «Ողբը»), և հանձնարարվում է գրավոր ներկայացնել այս քանդակի թեման, պատկերման առանձնահատկությունները, քանդակի համար մարմարի տեսակի ընտրության պատճառաբանվածությունը, հեղինակի կողմից կերպարների մեկնաբանությունը, Տիրամոր ձեռքի դիրքի իմաստը և այլն: Բնականաբար, ուսանողների վերլու-

ծությունները բառացիորեն նույնական լինել չեն կարող, ուստի որպես վերջնական ամփոփում ի մի են բերվում բոլոր մտքերը, լսարանը գալիս է ընդհանուր եզրակացությունների և ամբողջացում է տպավորությունը: Այս փուլում կարևորվում է միասնական գեղագիտական զգացողության գալու ընթացքը, որով էլ հենց տեղում ձևավորվում են գեղագիտական ընկալումն ու ճաշակի հստակեցումը:

դ. Հաջորդ փուլը արդեն ենթադրում է գեղարվեստական և տեսական նյութի սեփական ընտրություն և վերլուծություն, որ կարող է լինել ուսանողի նախասիրությամբ՝ թե՛ հեղինակը, թե՛ ստեղծագործությունը. հաճախ որևէ ուսանող գերադասում է ներկայացնել այս կամ այն գեղագետին՝ ոգևորված լինելով նրա կենսագրության հատկապես որևէ դրվագով (օրինակ՝ շատ դեպքերում ուշագրավ է դառնում Սոկրատես-Պլատոն-Արիստոտել- Ալեքսանդր Մակեդոնացի հաջորդական կապը, և նրանցից որևէ մեկի մասին վերլուծությունը մեծ հետաքրքրություն է ստեղծում լսարանում), կամ էլ գերադասում են ներկայացնել որևէ ստեղծագործություն՝ իր ստեղծման պատմությամբ, ճակատագրով (օրինակ՝ Միքելանջելոյի «Դավիթը», Լեոնարդո դա Վինչիի «Ջոկոնդան» և այլն): Այս փուլում ևս օգտագործվում են ժամանակակից տեխնիկական նորամուծությունները՝ հնարավորություն ընձեռելով ավելի առարկայական ընկալել նյութը՝ քանդակ, գեղանկար, երաժշտություն, պոեզիայի որևէ նմուշ: Երբ արդեն ուսանողն է ընտրում թե՛ գեղարվեստական ստեղծագործությունը, թե՛ այս կամ այն հեղինակին, և պետք է ինքը հիմնավորի իր ընտրությունն ու նաև ընկալումը, յուրահատուկ պայմանական «լարվածություն» է ձևավորվում լսարանում. «հավասարները մրցում են հավասարների հետ» (յուրաքանչյուր ուսանող նախ պիտի ներկայանա իր գեղագիտական ճաշակով, մեկնաբանի համոզիչ, հիմնավորի իր ընտրության կարևորությունը, մյուսներն էլ՝ նույն կերպ): Այս փուլը թերևս ամենաաշխույժ և ուշադրությամբ ի կատար ածվողն է:

ե. Բնչ է կոլեկտիվ գնահատականի սկզբունքը այս դասընթացի շրջանակներում. յուրաքանչյուր ուսանողի անհատական ընկալում-վերլուծությունը կոնկրետ հեղինակի կամ ստեղծագործության վերաբերյալ գնահատում է ոչ միայն դասախոսը, այլև մյուս ուսանողներից ամեն մեկը ինքն իր համար, վերջում ի մի են բերվում գնահատականները՝ միասին գալով ընդհանուր հայտարարի: Այս կերպ գեղագիտականի հետ կապված հարցադրումները, տարակարծությունները, թյուրըմբռումները հստակեցվում են, և ուսանողները մեկ անգամ ևս ամփոփում են իրենց ձեռք բերված գիտելիքները:

զ. Գեղագիտականի ընկալման տիրույթը մեծ ընդգրկում ունի. անհատական հետաքրքրությունների բավարարումը այս ոլորտում ամենատարածվածն է՝ նախընտրելի գրքերի ընթերցանություն, պատկերասրահներ և թատրոն, կինո այցելություններ, երաժշտության ունկնդրում և այլն, սակայն երբ այս գործընթացը ի կատար է ածվում ընկերների հետ, դասախոսի մեկնաբանությունների զուգադրմամբ, գեղագիտական ճաշակի կոլեկտիվ ձևավորումը առավել հիմնավոր է ստացվում և հնարավորինս մշակված, հղկված ու բարձր մակարդակ է ապահովում:

Դասընթացի վերոնշյալ ընթացակարգը ապահովում է ուսանողի կողմից ոչ միայն գիտական նյութի բազմակողմանի իմացություն, այլև անձնական մասնակցություն այդ նյութի՝ մյուս ուսանողներին փոխանցման գործընթացում, ինչը ակտիվացնում է և՛ գիտելիքի ձեռքբերումը, և՛ անհատական հետաքրքրվածությունը նյութի յուրացման հարցում:

Եզրակացություն: Գեղագիտության և հասարակական գիտակցության փոխհարաբերության խնդիրը բոլոր դարերում էլ եղել է գիտնականների, ժամանակի մտածողների, ընդհանրապես հասարակության հետաքրքրությունների տիրույթում: Յուրաքանչյուր ժամանակաշրջան իր մեթոդաբանությամբ է փորձել իրականացնել հասարակության գիտակցական մակարդակի կատարելագործումը գեղագիտական արժեքների միջոցով: Արդի հասարակությունները գեղագիտական ճաշակի, գեղագիտական ընկալումների ոլորտներում կողմնորոշման շատ ավելի պետք ունեն, քանի որ տեխնոլոգիական աննախադեպ առաջընթացը, գործնական (պրակտիկ) մտածելակերպի անվերապահ նախապատվությունը հոգևոր և բարոյական ոլորտներում ստեղծում են վտանգավոր վակուում, որի հաղթահարման նպատակով է հենց անհրաժեշտ այս դասընթացի առկայությունը ոչ միայն բուհերում, այլև բոլոր կրթական հաստատություններում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Արիստոտել, Պոետիկա, Ե., 1955:
2. Բոբև Յու., Գեղագիտություն, Ե., 1982:
3. Չարենց Ե., Երկերի ժողովածու 4 հատորով, հ. 1, Ե., 1986:
4. Гегель, Лекции по эстетике, т. 12, Книга первая, М., 1938.
5. Гегель Г.В.Ф., Эстетика, т. 4, М., 1973.
6. Лессинг Г.Э., Лаокоон, или о границах живописи и поэзии, М., 1957.
7. Иммануил Кант, Сочинения в шести томах, т. 5, М., 1966.
8. Платон, Собрание сочинений, т. 1, М., 1990.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ

/методология преподавания предмета/

Бекмезян Астхик

Ереванский государственный университет,
Армения

Аннотация

Проблема данного исследования. В статье рассматриваются проблема изучения взаимосвязей эстетического и общественного сознания, методология преподавания предмета в педагогическом дискурсе, современные подходы к изучению проблем, связанных с вопросами эстетики, эстетического вкуса, эстетических категорий, истории и философии искусств, взаимоотношений эстетического и формирования общественного мнения и сознания.

Актуальные исследования по данной проблеме. История всемирного культурного наследия с древнейших времен до наших дней, с научных трудов Платона и Аристотеля по сей день выявляет тенденцию влияния на общественное мнение и сознание с помощью искусства, эстетических ощущений и развития эстетического вкуса. Современное общество нуждается в разработке новых методов обучения проблемы и в высших учебных заведениях.

Цель данного исследования заключается в определении новых методов преподавания предмета в педагогическом дискурсе, современных подходов к изучению проблем, связанных с вопросами эстетики, эстетического вкуса, эстетических категорий, истории и философии искусств, взаимоотношениях эстетического и формирования общественного мнения и сознания.

Новизна. В статье предложены новейшие методы преподавания такой научной дисциплины, как «Эстетическое и общественное сознание», что должно способствовать развитию мировоззрения, духовного и эстетического роста студентов и учащихся в общем.

Ключевые слова: эстетическое, общественное сознание, эстетические категории, искусство и общественная ценностная система, эстетическое в образовательном обучении, катарсис и общественное бытие.

Список использованной литературы

1. Аристотель, Поэтика, Ер., 1955.
2. Боров Ю., Эстетика, Ер., 1982.
3. Егише Чаренц, Собрание сочинений в 4 томах, т. 1, Ер., 1986.
4. Гегель, Лекции по эстетике, т. 12, Книга первая, М., 1938.
5. Г.В.Ф. Гегель, Эстетика, т. 4, М., 1973.
6. Г.Э. Лессинг, Лаокоон, или о границах живописи и поэзии, М., 1957.
7. Иммануил Кант, Сочинения в шести томах, т. 5, М., 1966.
8. Платон, Собрание сочинений, т.1, М., 1990.

AESTHETIC AND PUBLIC CONSCIOUSNESS

/Subject teaching methodology/

Bekmezyan Astghik

YSU, Armenia

Summary

The problem of this study. The article discusses the problem of studying the relationship of aesthetic and social consciousness, the methodology of teaching the subject in pedagogical

discourse, modern approaches to studying problems related to issues of aesthetics, aesthetic taste, aesthetic categories, art history and philosophy, the relationship of aesthetic and the formation of public opinion and consciousness.

Actual research on this issue. The history of world cultural heritage from ancient centuries to the present, from the scientific works of Plato and Aristotle to this day, reveals a tendency to influence public opinion and consciousness through art, aesthetic sensations and the development of aesthetic taste. Modern society needs to develop new methods of teaching problems in higher education institutions.

The purpose of this study is to identify new methods of teaching the subject in pedagogical discourse, modern approaches to studying problems related to issues of aesthetics, aesthetic taste, aesthetic categories, history and philosophy of art, the relationship of aesthetic and the formation of public opinion and consciousness.

Novelty. The article offers the latest teaching options for such scientific subjects as <Aesthetic and social consciousness>, which should contribute to the development of worldview, spiritual and aesthetic growth of students and students in general.

Keywords: *Aesthetic, social consciousness, aesthetic categories, art and social value system, aesthetic in educational learning, catharsis and social being.*

References:

1. Aristotel, Poetics, Y., 1955
2. Yuri Borev, Aesthetics., 1982
3. Yeghishe Charents, A collection of works with 4 volumes, first v., Y., 1986
4. Hegel, Lectures on Aesthetics, vol. 12, Book One, M., 1938.
5. G. V. F. Hegel, Aesthetics, v.4, M., 1973.
6. G.E. Lessing, Laocoon, or the boundaries of belly and poetry, M., 1957.
7. Immanuel Kant, Works in six volumes, v. 5, M., 1966.
8. Plato, Collected works, v.1, M., 1990.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.02.2020

Принято к публикации: 09.03.2020

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Вагаршак Гюлбудагян

The material was submitted and sent to review: 23.02.2020

Was accepted for publication: 09.03.2020

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

**ՏՈՒՐԻԶՄԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

Էլոյան Նարեկ

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Կրթական համակարգում ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կատարելագործումը՝ ուղղված դպրոցականների շարժողական պատրաստվածության և առողջության բարելավմանը, նախատեսում է ժամանակակից նորարարական տեխնոլոգիաների կիրառումը, բովանդակության հարստացումը: Ֆիզիկական դաստիարակության անձնային կողմնորոշիչ մոտեցումը որոշվում է դպրոցականների դրդապատճառապահանջմունքային դիրքորոշմամբ: Եվ այդ պահանջմունքների բավարարման միջոցներից մեկը տուրիստական պատրաստությունն է:

Բանալի բառեր - *Հանրակրթության համակարգ, դպրոցականներ, ֆիզիկական դաստիարակություն, տուրիստական պատրաստություն:*

Հիմնախնդիրը: Հանրահայտ է, որ անձի տարբեր դրսևորումների և սոցիալական գործառույթների իրականացման կարևորագույն նախապայման է առողջական վիճակը, աշխատունակության և շարժողական պատրաստության մակարդակը՝ ձեռք բերված ռացիոնալ կազմակերպված ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի պայմաններում: Այդ պարագայում առավել նշանակություն է ստանում դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետության բարձրացման հիմնախնդիրը, որն ուղղված է ապահովելու ֆիզկուլտուրային կրթությունը, առողջության բարելավումը, ներդաշնակ ֆիզիկական զարգացումը, բազմակողմանի շարժողական պատրաստությունը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Գիտական աղբյուրների վերլուծությունից ակներև է, որ դպրոցական տարիքում շարժողական ակտիվության ապահովումն օրգանիզմի զարգացման, ֆունկցիոնալ կարողությունների բարելավման և հարմարողականության բարձրացման կարևորագույն պայման է [8, էջ 53-54]: Հետազոտության տվյալները վկայում են ժամանակակից դպրոցականների շարժողական ակտիվության ցածր ծավալի մասին, ինչը բացասաբար է անդրադառնում նրանց ֆիզիկական և հոգեկան առողջության վրա [10, էջ 11-

12]: Համաձայն մի շարք հեղինակների տվյալների՝ դպրոցում ուսանելու ընթացքում առողջ երեխաների թիվը նվազում է գրեթե չորս անգամ. կեցվածքի շեղում է ախտորոշվում աշակերտների 65 %-ի մոտ, կարճատեսությամբ տառապող երեխաների թիվը աճում է մինչև 50 %, իսկ նյարդահոգեկան խանգարումներն աճում են դպրոցականների 40 %-ի մոտ [4, էջ 4,5]: Մասնագետների կարծիքով հանրակրթական դպրոցում միայն ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի միջոցով հնարավոր չէ լուծել առողջարարական խնդիրները [6, էջ 13-14]: Դպրոցականների անբավարար առողջական վիճակի մասին բերված փաստերը խոսում են այն մասին, որ այսօր անհրաժեշտություն է առաջացել մշակելու և կրթական համակարգ ներդնելու նորարարական տեխնոլոգիաներ և մեթոդիկաներ, որոնք կապահովեն բարձր առողջարարական արդյունք, կնպաստեն դպրոցական համակարգի ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի օպտիմալացմանը:

Եվ այս տեսանկյունից տուրիզմը կարող է դիտարկվել այն եզակի միջոցը, որն ապահովում է դպրոցականների օրգանիզմի կոփումը, ֆունկցիոնալ վիճակի բարելավումը, ֆիզիկական պատրաստությունը և դրա հետ մեկտեղ նպաստում է շրջակա միջավայրի ու պատմական վայրերի ուսումնասիրմանը, անձի բարոյականային և հայրենասիրական, գեղագիտական ու աշխատանքային դաստիարակությանը [9]: Այդ կապակցությամբ կարելի է նշել նաև, որ հիմք ընդունելով Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2016 թվականի հունվարի 12-ի № 122-Ն որոշումը՝ ՀՀ սպորտի և երիտասարդության հարցերի նախարարության կողմից մշակվել է սպորտային զբոսաշրջության զարգացման հայեցակարգ, որը ծառայում է որպես հանրապետությունում սպորտային զբոսաշրջության զարգացմանն ուղղորդող միջոց: Այդ հայեցակարգի իրականացման ուղղություններից մեկը տուրիստական պատրաստության ապահովումն է հանրակրթական դպրոցում:

Տուրիստական պատրաստության կարևորությունը՝ որպես դպրոցականների ուսուցման և դաստիարակության համալիր միջոց, մատնանշում է նաև նրա ներգրավումը կրթական համակարգ:

Դեռևս XIX դարի երկրորդ կեսերին հայ լուսավորիչ և մանկավարժ Խ. Աբովյանը մեծ դեր է հատկացրել արշավներին երեխաների դաստիարակության գործում: Մ. Սանթրոպյանը նշել է, որ Խ. Աբովյանը կողմնակից էր փոքր տարիքից երեխաների օրգանիզմը կոփելուն, ամեն տեսակ պայմաններին սովորեցնելուն [2, էջ 200]: «Հայտնի է, թե Խ. Աբովյանը ինչպես էր հաճախակի աշակերտների հետ կազմակերպում զբոսանքներ, էքսկուրսիաներ, հեռավոր ճա-

նապարհորդություններ, որոնք, բացի ընդհանուր դաստիարակչական ու կրթական նշանակությունից, հետապնդում էին նաև ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրներ [2, էջ 201]:

Գրական աղբյուրների ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև տարբեր երկրների հանրակրթական դպրոցի ուսումնական ծրագրերի վերլուծությունը թույլ տվեց արձանագրել, որ տուրիստական պատրաստությունն ընդգրկված է մի շարք երկրների դպրոցական համակարգում: Օրինակ՝ Ավստրիայում դպրոցականների տուրիստական պատրաստությունը իրականացվում է արտադասարանական պարապմունքների ձևով, Ֆինլանդիայի, Ճապոնիայի դպրոցներում սովորողների համար որպես ակտիվ հանգիստ նախատեսվում է արշավների կազմակերպում, որոնք կրում են շեշտադրված առողջարարական բնույթ: Ռուսաստանի հանրակրթական դպրոցի ավագ դասարաններում տուրիստական պատրաստությունն ընդգրկված է որպես ծրագրի ընտրովի նյութի բաղադրիչ [7, էջ 10-14, 31-34]: Վերջին տարիներին կատարված հետազոտությունները ներկայացնում են տուրիզմի տարրերի ընդգրկման դրական փորձը տարրական դպրոցի աշակերտների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում [5, 11], Մ. Վ. Բալչիրբայի կողմից 5-8-րդ դասարանի աշակերտների համար մշակվել է սպորտային տուրիզմի ծրագիր, որը իրականացվում է արտադասարանական պարապմունքների ձևով [3, էջ 144-145]:

Հարկ է նշել, որ Խորհրդային Միության հանրակրթական դպրոցների ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրերում նույնպես նախատեսված էր սովորողների տուրիստական պատրաստության ապահովումը: Այսպես, 1986 և 1987 թթ. ծրագրերում այն ներկայացված է եղել արտադասարանական պարապմունքների ձևով՝ 5-11-րդ դասարանների աշակերտների համար: 1975 թ. ծրագրի ընտրովի նյութի բովանդակության մեջ 7-11-րդ դասարաններում հատկացված էր 16 ժամ՝ երթ-արշավ անցկացնելու համար:

Տուրիզմը՝ որպես դպրոցականների առողջության ամրապնդման, անհրաժեշտ կարողությունների ձևավորման, բարձր շարժողական պատրաստության ապահովման կարևոր միջոց, ընդգրկված էր նաև ՊԱՊ համալիրի պահանջներում, որը կազմում էր սովետական ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի ծրագրանորմատիվային հիմքը:

Ներկայումս Հանրապետության պետական կրթական փաստաթղթերում տուրիստական պատրաստությունն արտացոլված է ավագ դպրոցի և բուհի ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրերում: Սակայն դիտումները ցույց են տալիս, որ գործնականում այն լիովին չի իրականացվում, ակնհայտ են բազում

պատճառներ. պատճառներից մեկն էլ այն է, որ տուրիստական պատրաստության կազմակերպման և անցկացման համար այժմ բացակայում են գիտամեթոդական հիմնավորված մշակումներ: Դրա հետ մեկտեղ պետք է փաստել, որ բաց է մնացել միջին դպրոցը, իսկ հենց այդ տարիքում տուրիստական պատրաստությունը կարող է էական դեր ունենալ անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացման համար:

Վերը նշվածը պահանջում է մշակել նոր մոտեցումներ, որոնք կնպաստեն տուրիստական պատրաստության լիարժեք իրականացմանը՝ դրանով ապահովելով դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կատարելագործումը:

Այսպիսով՝ ակնհայտ է հակասություն, որն արտահայտվում է.

1. դպրոցականների առողջացման արդի հիմնախնդիրների և տուրիզմի հնարավորությունների ոչ լիարժեք օգտագործման միջև,

2. «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի չափորոշիչ ծրագրի «Տուրիստական պատրաստություն» բաժնում նյութի առկայության և գիտամեթոդական գրականության մեջ վերջինիս դասավանդման մեթոդիկայի ոչ լիովին մշակման միջև:

Հիմնահարցի արդիականությունն ընդգծվում է նաև այն հանգամանքով, որ տուրիստական պատրաստությունը ընդգրկված չէ հանրակրթական դպրոցի բոլոր տարիքային խմբերում, և մշակված չէ դրա բովանդակությունը:

Հետևաբար, հանրակրթական դպրոցում «Տուրիստական պատրաստություն» ուսումնական բաժնի իրականացման մեթոդիկայի մշակումն ունի գիտագործնական կարևոր նշանակություն:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրել ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում դպրոցականների տուրիստական պատրաստության իրականացման մանկավարժական պայմանները:

Հետազոտության նորույթը: Ներկայացված են հանրակրթական դպրոցի միջին դասարաններում տուրիստական պատրաստության իրականացման հնարավորությունները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Տուրիստական պատրաստության արդյունավետ իրագործումը դպրոցականների ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում նախատեսում է մշակել որոշակի տեխնոլոգիա, որը ներկայացված է նկարում:

Տուրիզմի բազմակողմանի ներգործությունը դպրոցականների վրա պայմանավորված է առողջարարական, կրթական, դաստիարակչական և կիրառական նշանակությամբ:

Տուրիզմի առողջարարական նշանակությունը առաջին հերթին պայմանավորված է օրգանիզմի բոլոր ֆունկցիաների վրա բնության բնական գործոնների բարենպաստ ազդեցությամբ: Շարժողական ակտիվության բարձրացումը նպաստում է նյութափոխականության բարելավմանը, ֆունկցիոնալ կարողությունների և աշխատունակության բարձրացմանը, շարժողական ընդունակությունների բազմակողմանի մշակման ապահովմանը:

Տուրիզմի կրթական նշանակությունն այն է, որ արշավների ժամանակ ամրապնդվում են դպրոցականների գիտելիքները աշխարհագրությունից, պատմությունից, կենսաբանությունից, հայրենագիտությունից, ձեռք են բերվում նոր գիտելիքներ, ձևավորվում ու կատարելագործվում են շարժողական ընդունակություններն ու հմտությունները: Այդ իսկ պատճառով տուրիստական արշավները մեծապես նպաստում են միջառարկայական կապերի զարգացմանը:

Տուրիզմի կիրառական նշանակությունն այն է, որ արշավների ժամանակ ձևավորվում են կյանքի համար կարևոր գիտելիքներ ու կարողություններ: Վերջիններս ներառում են բովանդակությամբ ու ձևով տարբեր շարժողական գործողություններ՝ տեղանքի տարբեր պայմաններում տեղաշարժվել, հաղթահարել բնական խոչընդոտները, կողմնորոշվել քարտեզի ու կողմնացույցի օգնությամբ, կազմակերպել գիշերակաց, ցանկացած պայմաններում խարույկ վառել, սնունդ պատրաստել դաշտային տարբեր պայմաններում, անհրաժեշտ օգնություն ցուցաբերել այրվելիս, սառչելիս կամ արևահարվելիս, միջատների, օձերի խայթոցից կամ այլ վնասվածքների դեպքում:

Տուրիզմի դաստիարակչական նշանակությունը պայմանավորված է անձի բազմակողմանի զարգացմամբ, դաստիարակության բոլոր կողմերի փոխներգործությամբ: Արշավների ժամանակակ դպրոցականների մոտ դաստիարակվում է կազմակերպվածություն, գիտակցական կարգապահություն և հաստատակամություն, ձևավորվում են դժվարությունները հաղթահարելու կարողություն, ընկերասիրություն, փոխօգնություն, կոլեկտիվիզմի զգացում:

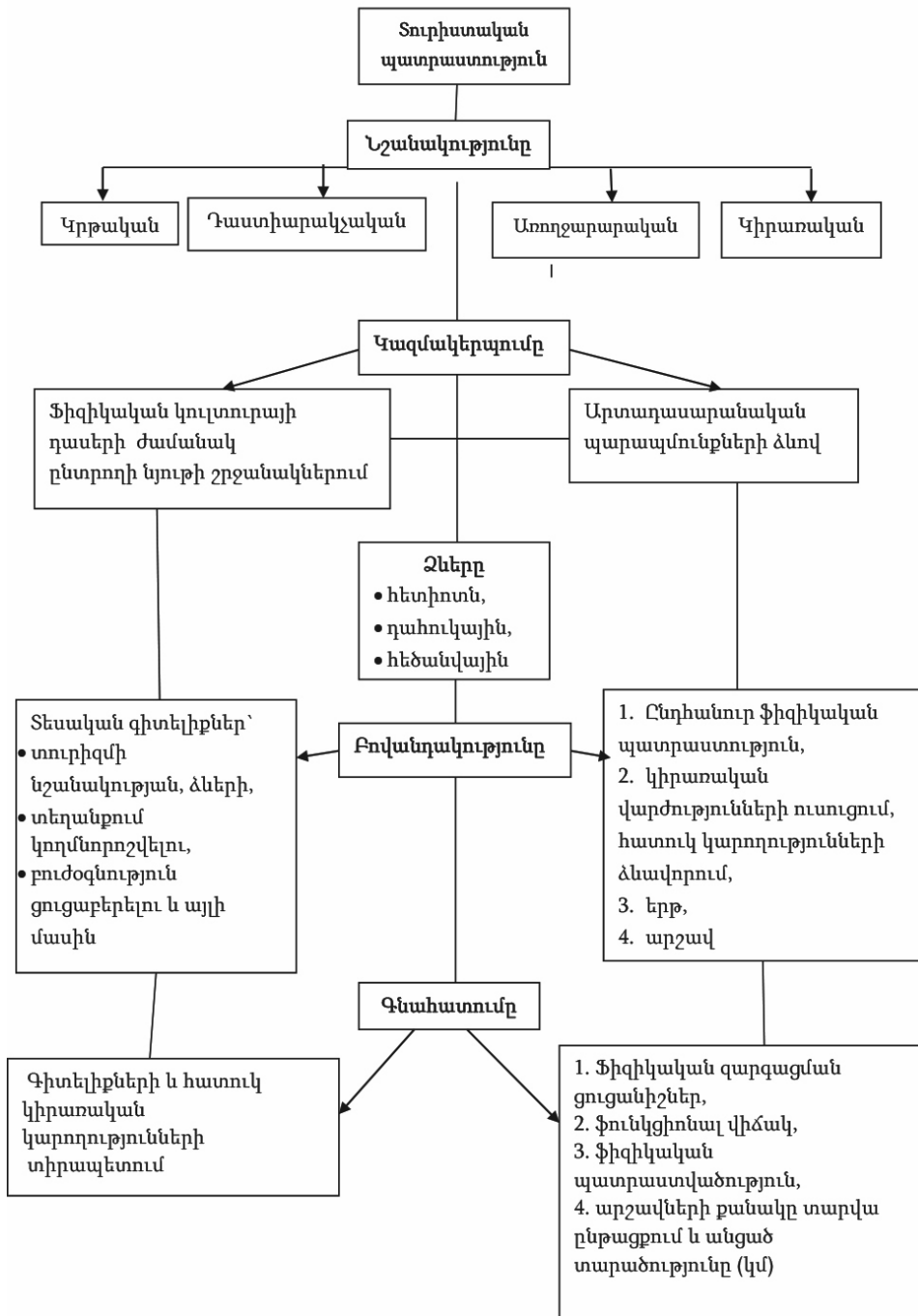
Տուրիստական պատրաստության կազմակերպումը նպատակահարմար է իրականացնել ինչպես ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ժամանակ՝ առարկայի չափորոշիչ ծրագրի ընտրովի նյութին հատկացված ժամերի շրջանակում, այնպես էլ սեկցիոն պարապմունքների միջոցով՝ շաղկապելով հանրակրթա-

կան դպրոցի ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման դասային և արտադասարանական ձևերը [1]:

Ֆիզկուլտուրային կրթության պահանջներից ելնելով, հիմնվելով անձնային կողմնորոշիչ մոտեցման վրա, հաշվի առնելով աշակերտների տարիքային զարգացման առանձնահատկությունները ու հետաքրքրությունները, հանրապետության բնակլիմայական պայմանները՝ դպրոցական տարիքում տուրիստիկ առավել իրատեսական ձևերն են հետիոտն, դահուկային և հեծանվային արշավները:

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Ուսումնասիրվող հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը և դպրոցական ծրագրերի ուսումնասիրումը թույլ տվեցին առանձնացնել, որ տուրիստական պատրաստությունն ընդգրկված է մի շարք երկրների դպրոցական համակարգում մի դեպքում արտադասարանական պարապմունքների ձևով, մյուս դեպքում՝ որպես ծրագրի ընտրովի նյութի բաղադրիչ: Դրա հետ մեկտեղ պետք է փաստել, որ առկա են մի շարք հարցեր՝ կապված հանրակրթական դպրոցում տուրիստական պատրաստության իրականացման հետ, որոնք արդիական են և լուծման կարիք ունեն:

Կարևորելով դպրոցականների տուրիստական պատրաստության ապահովումը՝ հետագա հետազոտություններն ուղղված կլինեն 7-9-րդ դասարանների աշակերտների համար տուրիստական պատրաստության բովանդակության ու դասավանդման մեթոդիկայի մշակմանը և ներդրմանը ֆիզիկական դաստիարակության գործընթաց:



Նկար. Տուրիստական պատրաստության իրականացման տեխնոլոգիան հանրակրթական դպրոցում

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Դավթյան Ռ. Բ., «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի ծրագրի ընտրովի նյութի դասավանդումը և կատարելագործման մեթոդիկան: Մեղմագ., առ., մ.գ.թ., Երևան, 2018, 22 էջ:
2. Սանթրոպյան Մ., *Խաչատուր Աբովյանը հայ նոր մանկավարժության հիմնադիր*. Գրական-բանասիրական հետազոտություններ, Երևան, 1948, Գ. 3. էջ 173-204:
3. Балчирбай М. В., Спортивно-оздоровительный туризм в школе // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. Киров: Радуга-ПРЕСС.- 2017.- С144-151.
4. Калюжный Е.А., Исследование уровня физического здоровья учащихся сельской и городской начальных школ //Детский тренер, 2007, № 1, с. 4-17.
5. Климанова Т.Г., Туризм на уроках с младшими школьниками // Физическая культура в школе, М., 2007, № 2, С. 21-24.
6. Лукьяненко В.П., Основные заблуждения в понимании проблем школьной физической культуры // Физическая культура в школе, 2012, № 3, с. 13-17.
7. Лях В.И., Зданевич А.А., Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов, М., НИИ возрастной физиологии РАО, 2004, 124с.
8. Матвеев А.П, К проблеме содержания образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения // Теория и практика физической культуры, 2009, №6, с. 53-57.
9. Ривкин Е.Ю., Организация туристической работы со школьниками: Практ. пособие / Е.Ю. Ривкин, М., Аркти, 2001, 77 с.
10. Спирин В.К., Вязанко М.В., Макарова Н.А., Индивидуальный подход как один из важнейших принципов модернизации базового курса физического воспитания в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2007, № 1, с.11-13.
11. Чахнина М.С., Содержание и направленность регионального компонента программы по физической культуре в младших классах на основе средств туризма: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Тамбов, 2008, 22 с.

ТУРИЗМ В СИСТЕМЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Элоян Нарек

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Аннотация

Совершенствование процесса физического воспитания в системе общего образования, направленное на укрепление здоровья и повышение двигательной подготовленности, предусматривает использование новейших технологий, расширение его содержания. Личностно-ориентированный подход к физическому воспитанию определяется мотивацией и потребностью школьников. Одним из средств удовлетворения потребности в двигательной активности является туризм. Многостороннее влияние туризма на школьников обусловлено его оздоровительным, образовательным, воспитательным и прикладным значением.

В настоящее время в республике туристическая подготовка отражена в программах по физическому воспитанию в старшей школе и в ВУЗе. Вместе с тем наблюдения показывают, что на практике этот раздел программы почти не реализуется, одной из причин является отсутствие научно-методических разработок для его организации и проведения. В то

же время следует отметить, что в программу основной школы дисциплина «туристическая подготовка» не включена, хотя в средних классах она может играть важную роль во всестороннем и гармоничном воспитании личности.

Изложенное выше указывает, что необходимо разработать новые подходы, которые будут способствовать туристической подготовке, обеспечив тем самым совершенствование процесса физического воспитания школьников. Подчеркивая значимость туристической подготовки школьников, дальнейшие исследования будут направлены на разработку содержания и методики преподавания туризма для учащихся 7-9-ых классов и его внедрения в процесс школьного физического воспитания.

Ключевые слова: *система общего образования, школьники, физическое воспитание, туристическая подготовка.*

TOURISM IN THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM OF SCHOOLCHILDREN

Eloyan Narek

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

Summary

Improving the process of physical education in the education system, which is aimed at improving students' mobility and health, provides the use of modern technologies and the content enrichment. The individual orientation approach to Physical education is determined by the students' motivation and needs. And one of the ways to meet these needs is the touristic preparation. The multifaceted impact of tourism on schoolchildren is conditioned by their health, educational and practical importance. Currently, in state education documents touristic preparation is reflected in physical education programs of high schools and higher educational institutions. However, the observations show that it is not fully implemented in practice and there are many obvious reasons for this, and the one being the fact that for its organization and implementation there are currently no scientifically-approved methodological developments. At the same time, it should be stated that the secondary school is left out, and it is at this age that touristic preparation can play an essential role in the comprehensive development of the individual. The above-mentioned requires the development of new approaches that will promote the full development of touristic preparation, thereby providing the improvement of the process of physical education of schoolchildren. Emphasizing the importance of providing students with touristic preparation, further research will focus on the content and teaching methods of physical education in 7-9 grades.

Keywords: *General education system, schoolchildren, physical education, tourist preparedness.*

References:

1. Davtyan R. B., Optional material of teaching methodology and improvement in the subject of physical education. Thesis, PhD - Yerevan, 2018. p. 22.
2. Santrosyan M., Khachatur Abovyan, founder of new Armenian pedagogy. Literary and philological studies, Yerevan, 1948, 3. p. 173-204.
3. Balchirbay M. V., Sport and school tourism at school. Newspaper of the Academy of Children and Youth Health Tourism and Travel. Kirov, "Rainbow-Press" . - 2017.- p 144-151.
4. Kalyuzhnyi Y. A., Research of the level of physical health of pupils of rural and urban primary schools. // Children's coach.-2007.- № 1, p. 4-17.

5. Klimanova T. G., Tourism at lessons with the primary schoolchildren // Physical culture at school. - M. - 2007. - № 2. - p. 21 - 24.
6. Lukyanenko V. P., Main misconceptions in understanding the problems of school physical culture // Physical culture at school. - 2012.- N3.- P.13-17.
7. Lyakh V. I., Zdanevich A. A., The complex program of physical education of pupils of 1-11 classes. - M.: Research Institute of Age Physiology of RAO, 2004.- p.124.
8. Matveev A. P., To the problem of the content of education on physical culture in the context of the requirements of the second generation standard: // Theory and practice of physical culture. - — 2009. - — №6. - — p. 53–57.
9. Rivkin E. Yu., Organization of tourist work with schoolchildren: Practical manual / E.Yu. Rivkin. - M.: Arkti, 2001. - p. 77.
10. Spirin V. K., Vyazanko M. V., Makarova N. A., Individual approach as one of the most important principles of modernization of basic course of physical education in general education school // Physical culture: education, training. 2007. - N1.- p.11-13.
11. Chakhnina M. S., The content and orientation of the regional component of the program on physical education for juniors. Tambov, 2008. p. 22.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.03.2020

Принято к публикации: 28.04.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review: 24.03.2020

Was accepted for publication: 28.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՐՅԵՐ

Հակոբյան Գրետա

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

Համառոտ ներածական: Հաղորդակցման հիմնություններն ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության անհրաժեշտ բաղադրիչ են, որի ձևավորման համար առանցքային են հաղորդակցման ձևերի, միջոցների և հնարների տիրապետումն ու շարունակական կատարելագործումը: Մանկավարժորեն նպատակահարմար հաղորդակցումը նպաստում է սովորողների ուսումնական դրդապատճառների ձևավորմանը, ընդունակությունների բացահայտմանն ու դրսևորմանը, ուսումնական գործընթացում ակտիվ ներգրավմանը, մտագործունեության ակտիվացմանը, հոգեմտավոր կարողությունների զարգացմանը:

Հիմնախնդիրը: Մանկավարժական գործընթացի արդյունավետությունը մեծ մասամբ կախված է ուսուցչի՝ հաղորդակցման տարբեր միջոցների, հնարների տիրապետումից, ըստ իրավիճակի ճկուն ոճերի ու մոդելների կիրառման հմտությունից, էմպաթիայից, ռեֆլեքսիայից, ներշնչանքի և համոզման մեթոդների տիրապետումից: Հետազոտության հիմնախնդիրն արտահայտվում է մանկավարժական գործընթացում ուսուցչի հաղորդակցման հմտությունների, տեխնիկայի բաղադրիչների, հնարների, եղանակների մշտական կատարելագործման, մանկավարժական հաղորդակցման վերաբերյալ ժամանակակից տեսությունների տիրապետման անհրաժեշտությամբ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հաղորդակցումը՝ որպես սոցիալ-մշակութային երևույթ, դիտարկվել է փիլիսոփայական, մարդաբանական, մշակութաբանական, պատմագիտական, մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական, ֆիզիոլոգիական հետազոտություններում: Մարդու և շրջապատող աշխարհի հետ հաղորդակցման փիլիսոփայական տեսանկյուններն ուսումնասիրվել են Մ. Ս. Կազանի, Ա. Ա. Լեոնտևի, Կ. Յասպերսի հայեցակարգերում: Հաղորդակցումը՝ որպես անձի զարգացման, համագործակցության և փոխհարաբերությունների ձևավորման հոգեբանական կարևոր գործոն, դիտարկվել է Բ. Գ. Անանևի, Լ. Ս. Վիգոտսկու, Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի, Կ. Ռոջերսի հետազոտություններում: Փոքր խմբերում և միջանձնային հարաբերություններում հաղորդակցման հոգեբանական խնդիրները խորությամբ արտացոլվել են Ռ. Վերդերբերի, Կ. Վերդերբերի, Ջ. Գրեգի, Վ. Պ. Ռիչմոնդի, Կ. Կ. Ռեարդոնի ուսումնասիրություններում: Ոչխոսքային հաղորդակցման գործառույթներին և զարգացման առանձնահատկություններին են նվիրված Ե. Ս. Վերեշչագինի, Վ. Ա. Լաբունսկայայի, Ա. Պիզի, Փ. Էքմանի հետազոտությունները: Մանկավարժական հաղորդակցման կառուցվածքի, գործառույթների, դերի ու խնդիրների վերաբերյալ համակողմանի ուսումնասիրություններ են իրականացրել Ա. Վ. Մուդրիկը, Ա. Ա. Բոդայլովը, Բ. Ֆ. Լոմովը և այլք: Ուղորտում առանցքային են Վ. Ա. Կան-Կալիկի, Մ. Թալենի, Լ. Բ. Իտելսոնի մեթոդաբանական մոտեցումները հաղորդակցման ոճերի ու մոդելների դասակարգման վերաբերյալ:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է հաղորդակցմանը նվիրված հետազոտությունների ուսումնասիրման հիման վրա ներկայացնել ուսուցչի հաղորդակցման հմտությունների զարգացման, հաղորդակցման տեխնիկայի որոշ բաղադրիչների կիրառման մեթոդաբանական հարցեր:

Նորույթը: Հոգվածում նորովի են ներկայացվել և մեկնաբանվել մանկավարժական հաղորդակցման տեխնիկայի որոշ բաղադրիչներ, բնութագրված են ուսուցչի հաղորդակցման հմտությունների զարգացման մեթոդաբանական մոտեցումներ:

Բանալի բառեր - Հաղորդակցում, հաղորդակցման խոսքային և ոչխոսքային միջոցներ, ռապորտ, անդրադարձ, էմպաթիա, հայելացում, սոցիալ-պեդեգոգիկ կարողություններ, միմիկայի և պանտոմիմիկայի արտահայտչամիջոցներ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մանկավարժական գործընթացում արդյունավետ հաղորդակցման համար ի հայտ է գալիս հաղորդակցման միջոցների, մեթոդների, բազմազան և իրավիճակային հնարների տիրապետման, աշակերտների վրա ուսուցչի հոգեբանական և մանկավարժական ներգործության եղանակների կատարելագործման, խոսքային և վարքային դրսևորումների համապատասխանության, մասնագիտական գործունեության մշտական անդրադարձի անհրաժեշտություն: Արդյունավետ հաղորդակցումը կախված է նաև ուսուցչի մանկավարժական տակտից, հաղորդակցման ճանաչողական, կրթական, զարգացնող, դաստիարակչական, սոցիալականացնող, տեղեկատվական, խթանող, ուղղորդող, աջակցող, ներգործող, կարգավորող, կազմակերպական, հուզական գործառնությունների իրագործումից: Առանձնահատուկ նշանակություն ունի աշակերտների հետ *ռապորտի* հաստատման հմտությունը:

Հաղորդակցման ընթացքում *ռապորտ* հաստատել նշանակում է հաղորդակցվող կողմերի միջև արդյունավետ փոխհարաբերություններ, փոխըմբռնման, փոխվստահության բարենպաստ մթնոլորտ ստեղծել:

Ռապորտը (ֆրանսերենում rapport` հաղորդում, հարաբերություն, կապ) «գիտակցված, ներդաշնակ կապ է, շփում»` հիմնված երկու կամ ավելի մարդկանց փոխադարձ համակրանքի վրա: «Ռապորտ» հասկացությունը ֆիզիկայից փոխառել է Անտոն Մեսմերը: Իր փորձերում Ա. Մեսմերը փորձում էր կապ ստեղծել մարդկանց միջև, որոնք միմյանց փոխանցում էին դինամոմեքենայի միջոցով արտադրված էլեկտրական լիցքեր: 1924 թ. Պ. Ժանեն ընդլայնեց «ռապորտ» հասկացությունը. նա դիտումներ իրականացրեց հիպնոսացված այցելուի նկատմամբ, որը երկար ժամանակ գտնվում էր հիպնոսն իրականացնողի մշտական ներշնչող ազդեցության տակ: Զ. Ֆրոյդը (1905 թ.) «ռապորտը» բնութագրում է որպես այնպիսի վիճակ, որի դեպքում հիպնոսացված այցելուն բացառում էր այն բոլորը, ինչը գալիս էր ար-

տաքին աշխարհից՝ պահպանելով շփումը միայն հիպնոսն իրականացնողի հետ» [3]:

Ռապորտը բնութագրվում է մարդկանց միջև փոխադարձ դրական հուզական, ներդաշնակ հարաբերությամբ և փոխըմբռնմամբ: Դրանք միջանձնային հաղորդակցման այնպիսի հարաբերություններ են, որոնք հիմնված են մտքերի, հետաքրքրությունների, զգացումների, աշխարհընկալման բարձր աստիճանի ընդհանրության վրա և շփման, փոխազդեցության կարևոր պայման են: Ռապորտի հաստատմանը բնորոշ է համաժամանակայնությունը, այսինքն՝ տվյալ պահին զրուցակիցների կենսատիվի, զգացողության, գործողությունների, տրամադրության ու հույզերի համապատասխանեցումը: Համաժամանակայնությունը ձեռք է բերվում զրուցակցին հայելացման և նրան հուզականորեն արձագանքելու շնորհիվ: Այս հնարը, շնորհիվ հուզազգայական ներգործության, միմիկայի և պանտոմիմիկայի արտահայտչամիջոցների տիրապետման, հաղորդակցվող կողմերին տրամադրում է փոխադարձ համակրանքի և վստահության, նրանց միջև ձևավորում է դրական հույզեր, վստահության, հարմարավետության զգացում, շփումներում ազատություն, տեղի տալու ենթագիտակցական ցանկություն, սրտաբաց լինելու և փոխադարձելու մղում՝ հիմնված ընդհանուր հետաքրքրությունների, անկաշկանդ պահվածքի վրա: Հայելացումն իրականանում է ոչ միայն մարմնի լեզվի, ակնային շփման միջոցով, այլև իրադրական ոճերում բառապաշարի, խոսքի արագության, տրամաբանական ու հոգեբանական դադարների, պատկերավորման միջոցների, հնչերանգի, շեշտադրումների, տեմպի ու ռիթմի օգտագործմամբ, մի խոսքով՝ այն բոլոր հնարներով, ինչն անհրաժեշտ է զրուցակցին հաղորդակցման տրամադրելու համար:

Հաղորդակցման ընթացքում ռապորտի հաստատման համար կարևոր են հաղորդակցման բոլոր տեսակները՝ լեզվական, ոչլեզվական, հարալեզվական: Հաղորդակցման միջոցների ազդեցությունն ավելի ակնառու է դառնում հարալեզվական միջոցների՝ ձայնի տոնի և ուժգնության, տրամաբանական շեշտերի, շնչառության, առոգանության հմուտ կիրառման դեպքում: Ձայնի հատկանիշները՝ ուժգնությունը, բարձրությունը, ռիթմիկան (առանձին բառերի, վանկերի հնչման տևողությունը և արագությունը, ինչպես նաև դադարները), բառերի, վանկերի ու հնչյունների արտաբերման հստակությունն ու պարզությունը ևս ռապորտի հաստատման կարևոր բաղադրիչներ են: Ուսուցչի մատչելի, ուշադրությունը գրավող, բովանդակալից, սահուն, բնական, արտահայտիչ, խրթին հասկացություններից, օտարաբանություններից զերծ խոսքն աշակերտներին տրամադրում է հաղորդակցման: Ձայնի անբարյացակամ, միատոն, միապաղաղ, անկեն-

դան, անհույզ, պաշտոնական երանգով ձայնը խոչընդոտում է ռապորտի հաստատմանը: Հատկապես կրտսեր դպրոցականների հետ, որոնք դեռևս չեն հաղթահարել դպրոցամուտի, սոցիալ-մշակութային նոր միջավայրում հարմարմանն առնչվող ուսումնական և սոցիալ-հոգեբանական դժվարությունները, ռապորտի հաստատումը կրթական միջավայր նրանց դուրսին ինտեգրման կարևոր պայման է: Շփման առաջին իսկ րոպեներից ուսուցիչը պետք է հուզական, խոսքային և ոչ-խոսքային այնպիսի ներգործություն ունենա, հաղորդակցման այնպիսի հնարներ ու միջոցներ կիրառի, որ աշակերտներն զգան վստահություն, հոգեբանական հարմարավետություն և դրսևորեն հաղորդակցման պատրաստակամություն: Ուսուցչի ձայնի հնչերանգը, հանդարտ տեմպը, խոսքի՝ ըստ իրավիճակի նպատակահարմար հնչերանգը մանկավարժական տեխնիկայի այն անհրաժեշտ բաղադրիչներն են, որոնք օգնում են վստահություն ներշնչել սովորողներին, ձևավորել փոխըմբռնման մթնոլորտ կրթական նպատակների արդյունավետ իրականացման համար:

Էմպաթիան ռապորտի հաստատման կարևոր միջոց է. մասնագիտական գործունեության ընթացքում հաջողություններ ունենալու համար ուսուցիչը պետք է հասկանա աշակերտների հույզերը, ապրումները, հոգեվիճակը, այսինքն՝ դրսևորի սոցիալ-պերցեպտիվ կարողություններ:

Էմպաթիա բառը ծագում է հունարեն *empathos* բառակապակցությունից (հունարեն *Pathos*՝ զգացմունք, կիրք, իսկ *em* նախածանցը նշանակում է ուղղվածություն դեպի անձի ներաշխարհը): «Էմպաթիա» նշանակում է ուժեղ, խոր տառապանքի աստիճանի հասնող զգացմունք, երկու անձնավորության միջև առաջ եկող հատուկ հարաբերություններ: Այս եզրը շրջանառության մեջ է դրել Զիգմունդ Ֆրոյդը, որի օգնությամբ անվանի հոգեբանը նկարագրում է մարդու՝ իրեն ուրիշի տեղը դնելու և ապրումակցելու հատկությունը» [1]: Ի. Ն. Անդրեևան գրում է. «Էմպաթիայի ամբողջական գործընթացը բաղկացած է շղթայի երեք օղակներից՝ *ապրումակցում, կարեկցանք և ներքին աջակցություն*: Ապրումակցումը, որի հիմքում ընկած է իդենտիֆիկացիան՝ նույնացումը, դիմացինի ապրումների արձագանքն է: ...Էմպաթիան զարգացած ունակությունների առկայությունն է դեպի տարբեր հույզեր և այդ հույզերի մեջ պարունակող տեղեկույթի մշակումը» [2, 172]: Էմպաթիայի կարողության տիրապետումն ուսուցչին մղում է ինքնավերլուծության, ռեֆլեքսիայի, նպաստում է, որ միջանձնային հարաբերությունները կրեն սոցիալապես պայմանավորված բնույթ: Էմպաթիայի տիրապետումը կարևոր գործոն է՝ հաջողության հասնելու գործունեության այն տեսակներում, որոնք պահանջում են զգալ հաղորդակցման սուբյեկտներին: Էմպաթիա ունեցող

մանկավարժն ունի հարուստ և բազմազան հուզաշխարհ, ունակ է զգալու աշակերտի հուզազգայական ապրումները, դրսևորելու տարբերակված մոտեցում, արդյունավետ փոխշփումներ իրականացնելու:

Ռապորտի հաստատման անհրաժեշտ բաղադրիչ է միմիկան՝ իր բազմաթիվ արտահայտություններով, որոնք բավականաչափ մտահուզական տեղեկույթ են պարունակում: Տիրապետելով միմիկայի արվեստին՝ հմուտ ուսուցիչը, համարժեք դիմախաղ դրսևորելով, կարողանում է ըստ իրավիճակի կառավարել ուսումնական գործընթացը, աշակերտներին տարբեր գործողությունների մղել և համարժեք վերաբերմունք արտահայտել: Դեմքի մկանների, ինքների շարժմամբ, աչքերի արտահայտությամբ կարելի է մղել տարբեր գործողությունների, արտահայտել ցանկություն և զգացումներ՝ դժգոհություն, հեզմանք, կարեկցանք, հիացմունք, կշտամբանք, սաստում, հավանություն, հանդիմանություն, զայրույթ, նախատինք, հորդոր, խրախուսանք, ուրախություն, գոհունակություն, հիասթափություն, զարմանք, արհամարհանք, բարյացակամություն, հետաքրքրություն և այլն: Դեմքի արտահայտությունը պետք է համապատասխանի իրավիճակին, մտքերի ընթացքին, հոգեվիճակին և խոսքի բնույթին: Դեմքի բարեհամբույր, ոչ լարված և տվյալ իրավիճակին համապատասխան արտահայտությունն օգնում է արագորեն ռապորտ հաստատել սովորողների հետ, իսկ մռայլ, սառը, դժգոհ, անհույզ, անտարբեր, հեզմական, անհաղորդ, անկենդան արտահայտությունը խոչընդոտում է ուսուցչի և սովորողների արդյունավետ հաղորդակցմանը:

Ամերիկացի հայտնի հոգեբան Փոլ Էքմանը զգացումների և դրանց՝ դեմքի արտահայտությունների հետ կապի մասին իր բազմամյա ուսումնասիրությունների արդյունքում նշում է, որ դեմքի արտահայտությունները մեզ հարուստ տեղեկություններ են տալիս մարդու զգացումների մասին՝ մատնելով նրա հոգու ամենավոքը շարժումները: Նա բացահայտել է մարդու դեմքի այն միկրոշարժումները, արտահայտությունները, որոնք ենթագիտակցաբար դրսևորվում են ստելիս: Փոլ Էքմանը նկարագրել է դեմքի բազմաթիվ միկրոարտահայտություններ, որոնք մատնում են այդ բացասական երևույթը, և նրա հետազոտություններն այժմ կիրառվում են որպես ստի դետեկտոր [4]: «Դեմքը կարող է հուզական ապրումների այնպիսի նրբերանգներ հաղորդել, որոնք կարող է բառերով արտահայտել միայն բանաստեղծը: Այն մեզ կարող է ասել՝

✓ ինչ հույզեր է զգում մարդը (ատելություն, վախ, տխրություն, զզվանք, վիշտ, ուրախություն, բավականություն, գրգռվածություն, զարմանք, արհամարհանք), և այդ հույզերից յուրաքանչյուրը համապատասխանում է դեմքի որոշակի արտահայտությանը,

✓ զգացած հույզերի ուժի մասին. բոլոր հույզերն ունեն դրսևորման տարբեր աստիճաններ՝ թեթև դժգոհությունից մինչև սաստիկ զայրույթ, ցասում, երկյուղից, անհանգստությունից մինչև սարսափ և այլն» [4, 58]:

Ակներևաբար միմիկայի նշված արտահայտչամիջոցների կիրառումը, հատկապես ակնային շփումը ռապորտի հաստատման կարևոր միջոց են: Ուսուցչի հայացքը պետք է լինի կենդանի, հուզական և արտահայտիչ: Չպետք է հայացքը փախցնել աշակերտներից, նայվածքն անորոշ այս ու այն կողմ ուղղել, ցրված և անտարբեր հայացք ընդունել: Ցանկալի է սովորողների հետ մշտապես պահպանել ակնային շփում, որի տեխնիկան պետք է զարգացնել՝ ձգտելով տեսադաշտում պահել բոլորին և, այնուհանդերձ, չկաշկանդելով և սեփական կամքը չթելադրելով: Ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի այն, որ իր հայացքի ներգործությունը կախված է շփման մոտիկությունից: Մանկավարժական հաղորդակցման ընթացքում հարկ է կիրառել հայացքների փոխանակման հետևյալ ռիթմը՝ անհատական տեսողական շփմանը հաջորդել հայացքով ամբողջ դասարանի ընդգրկումը, որն ուշադրության բաշխման և աշխատանքային միջավայր է ձևավորում:

Տիրապետելով միմիկայի արտահայտչամիջոցներին՝ ուսուցիչը կարողանում է ըստ իրավիճակի կառավարել այն՝ համարժեք վերաբերմունք դրսևորելով տվյալ իրավիճակում: Դեմքի բարեհամբույր, ոչ լարված և տվյալ իրավիճակին համապատասխան արտահայտությունն օգնում է արագորեն ռապորտ հաստատել սովորողների հետ, իսկ մռայլ, սառը, անհույզ, անտարբեր, անհաղորդ, արհամարհական արտահայտությունն ուսուցչին և սովորողներին կարող է օտարել միմյանցից:

Եզրակացություն: Մանկավարժական հաղորդակցումն ուսումնական գործընթացի սուբյեկտների միջև սոցիալական փորձի փոխանցման և տեղեկությո՜ւթի փոխանակման միջոց է, որում առկա են մի քանի կողմ՝ հուզական ընկալումը, փոխըմբռնումը, փոխձանաչումը, փոխգործակցությունը, փոխներգործությունը: Հաղորդակցման կարևոր գործոն է ռապորտի հաստատումը, որում անհրաժեշտ են հուզագգայական, ռեֆլեքսիվ, պերցեպտիվ, լեզվական, ոչլեզվական, հարալեզվական կարողություններն ու միջոցները: Ռապորտի հաստատման ընթացքում պետք է հաշվի առնել անձի վրա ներգործության բոլոր միջոցները՝ ձայնի առողանությունը, խոսքի ռիթմիկան՝ հնչերանգը, արագությունը, դադարները, տոնայնությունը, խոսքի մշակույթը՝ իրադրային ռճերում բառապաշարի և արտահայտչամիջոցների ընտրությունը, կողմնորոշող, հորդորող, ոգեշնչող, կենտրոնացնող, համախմբող, ակտիվացնող բնույթը, խոսքի հուզականությունը, համոզությունը, ներգործուն ուժը, ինչպես նաև դիմախաղը, նկարագրական և հոգեբանական ժեստերը, ակնային շփումը, մանկավարժական տակտն ու էմպաթիան:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Նավասարդյան Ա., Էմպաթիան հաղորդակցության կարևոր բաղադրիչ (դիվանագիտական-հոգեբանական վերլուծություն) // «Կանթեղ» (գիտական հոդվածների ժողովածու), Երևան, «Ասողիկ» հրատարակչություն, 2015, թիվ 1, էջեր 171-179:
2. Андреева И.Н., Азбука эмоционального интеллекта, Санкт-Петербург, БХВ-Петербург, 2012, 288 с.
3. Раппорт (Rapport). Психоаналитические термины и понятия. Словарь. Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина, М., Независимая фирма «Класс», 2000, էլ. փայտիկ՝ <http://vocabulary.ru/termin/rapport.html> /, 16. 12. 2019.
4. Экман П., Психология лжи. Обмани меня, если сможешь, Питер, СПб., 2010, 304 с.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Акопян Грета
АГПУ, Армения

Аннотация

Педагогическое общение требует от учителя не только профессиональных, интеллектуальных качеств, широкого кругозора, владения системой общекультурных и педагогических знаний общения, но и поиска разнообразных приёмов, способов, методов, стилей общения в конкретных ситуациях. Достижение положительных результатов общения и взаимодействия зависит также от способности учителя к эмпатии и рефлексии, умения учитывать репрезентативную систему собеседника, от умения слушать, понимать ученика, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения. Также важны психолого-педагогические компетенции, знания психологических особенностей общения.

В ходе общения большое значение имеет умение учителя построить раппорт с учениками. Создание социально-психологической благоприятной атмосферы для взаимопонимания, активных, устойчивых, эффективных взаимоотношений значит установить **раппорт** между субъектами общения.

Раппорт – это как бы отражение собеседника, причем не только отзеркаливанием жестов, мимики (выражение лица, движение глаз и т.д.), но и в ритмике речи, в ритме дыхания, дикции, речевом темпе, в произношении, интонации, акценте, в использовании лексических и грамматических форм. Установление раппорта – важный компонент общения, в которой необходимы эмоциональные, сенсорные, рефлексивные, перцептивные, вербальные, невербальные, паралингвистические способности педагога. В этом процессе надо учитывать все выразительные средства: тембр голоса, ритмику, мимику, пантомимику, духовное состояние, настроение, управление эмоциями, социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, чувствительность), технику речи (дикцию, ритмику).

При установлении раппорта необходимым фактором является эмпатия, которая выражается в выборе учителем целесообразных способов общения, в самообладании, толерантности, беспристрастии, объективности и уважении к личности ученика. При общении очень важны искренние, откровенные, непринуждённые отношения, деликатность, чуткость во всех отношениях.

Культура общения – важный компонент профессиональной компетенции учителя, которую нужно приобрести не только при усвоении теоретических знаний о формах,

способах, методах и приёмах коммуникации, но и в непрерывном совершенствовании навыков общения, в постоянной рефлексии своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *общение, вербальные и невербальные средства общения, раппорт, рефлексия, эмпатия, отражение, социально-перцептивные способности, выразительные средства мимики и пантомимики.*

Список использованной литературы

1. Навасардян А., Эмпатия—важный коммуникативный компонент (дипломатический-психологический анализ). Empathy-an important communicative component (Diplomatic and psychological analysis) // Кантех. Научные труды, Ер., Изд-во «Асогик», 2015, № 1, с. 171-179.
2. Андреева И.Н., Азбука эмоционального интеллекта, Санкт-Петербург, БХВ-Петербург, 2012, 288 с.
3. Раппорт (Rapport). Психоаналитические термины и понятия. Словарь. Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина, М., Независимая фирма «Класс», 2000, эл. источник /<http://vocabulary.ru/termin/rapport.html> /. Дата доступа: 16.12.2019.
4. Экман П., Психология лжи. Обмани меня, если сможешь, Питер, СПб., 2010, 304 с.

ISSUES ON THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PEDAGOGICAL COMMUNICATION SKILLS

Hakobyan Greta

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Armenia*

Summary

Pedagogical communication requires from a teacher not only high professional skills, cognitive qualities, a wide horizon, social-cultural and psychological-pedagogical competences but also a mastery of a wide range of communication means, methods, ways and styles as well as an ability to apply them in a certain situation. In order to achieve the best results in pedagogical communication it is important to consider the possibilities of communication means and ways between teachers and students.

Achievement of positive results in this process also depends on a teacher's empathy and reflection, mastery of inspiration and persuasion methods as well as on the ability to take into account the interlocutor's representative system, listen to and understand them and make an impact by the use of inspiration and persuasion methods. In this context there arises a necessity to master communication means, methods and a variety of ways according to a situation. A teacher's ability to establish a rapport with students also plays an important role during communication. Building active, stable and effective relationships by mutual understanding promotes rapport and a social-psychological favourable atmosphere.

Rapport is like a mirroring of the interlocutor not only by gestures, but also by the use of tone of speech, breathing, vocabulary, means of expression, intonation, emphasis and grammatical forms. Establishment of rapport is an essential component of communication, which requires emotional, sensory, reflexive, perceptive, linguistic, non-linguistic and paralinguistic abilities and means. All the means of expression need to be considered for encouraging rapport such as voice, tone of speech, mimics, gestures, state of mind, management of emotions, social-perceptive abilities such as attention, sensitivity, speech accent, its speed and rhythm.

An important factor for building rapport is empathy, which is expressed through a teacher's choice of necessary means of communication, culture of self-control, respect for a student's

person, tolerance and fairness from a pedagogical perspective. A modest, relaxed and natural composure and discretion are vital during communication; in contrast, a conceited and pathetic style hinders natural talks and exchange of information in a free communication atmosphere.

Communication culture is a necessary component of a teacher's professional competence, which is not only achieved through a mastery of theoretical knowledge about communication forms, means and ways but it is also acquired in the process of their continuous improvement in practice and reflection on one's professional activity.

Keywords: *Communication, verbal and non-verbal communication means, rapport, reflection, empathy, mirroring, social-perceptive abilities, expression means of mimic and pantomime.*

References:

1. Navasardyan A., Empathy. The important Communicative Component (Diplomatic and psychological analysis)., Kantekh. Scientific works. – Yer.: Asogik publishing house, 2015. - N1. - Pp. 171-179.
2. Andreeva I. N., The ABC of Emotional Intelligence. - Saint Petersburg: BHV-Petersburg, 2012. -288 s.
3. Rapport (Rapport). Psychoanalytic Terms and Concepts. Dictionary. Ed. Borness E. Moore and Bernard D. Fain. - M.: Independent firm "Class", 2000. / / El. source /<http://vocabulary.ru/termin/rapport.html> /16.12.2019.
4. Ekman P., Psychology of Lies. - Peter СПб SPb, 2010. -304 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 30.03.2020

Принято к публикации: 04.05.2020

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Анна Алексанян

The material was submitted and sent to review: 30.03.2020

Was accepted for publication: 04.05.2020

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Anna Aleksanyan

ԳՐՔԱԲՈՒԺՈՒԹՅՈՒՆՆ ՌԻՍՈՒՑՅԻ ԵՎ ԱՇԱԿԵՐՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՓՈԽԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

Հայրապետյան Լուսինե

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Հոդվածում գրքաբուծության (գործածական են նաև եզրույթի՝ «Բիբլիոթեքապլիա», «ընթերցողական թերապիա», «գրքային թերապիա» ձևերը) հնարավորությունները դիտարկվել են որպես ուսուցման գործընթացին մասնակից սուբյեկտների՝ ուսուցչի և աշակերտի համատեղ գործու-

նեության նոր ձևաչափեր, որոնցում բացահայտվում են գրքին վերագրող երկրորդային գործառույթները (առողջապահականություն, հուզական, սոցիալական ինտելեկտի ձևավորում, մոտիվացիաների առաջացում և այլն) հիմնական գործառույթների (գիտելիքի փոխանցում, համամարդկային, մշակութային ժառանգության յուրացում և այլն) կողքին: Հաճախ հիմնականների վրա շեշտվելով՝ մանկավարժական գործընթացում չեն օգտագործվում կամ անտեսվում են երկրորդային գործառույթները, որոնք ամբողջական մեկնաբանություն են ստացել արվեստի մանկավարժության արտոտեխնոլոգիաներից մեկում՝ բիրիոթերապիայում: Այնինչ, ուսուցչի և աշակերտի մանկավարժական փոխգործակցության ստեղծագործականությունը խթանող կարևորագույն միջոցը՝ գիրքը, կարող է անհրաժեշտ մանկավարժական ներգործությունների ատաղձ ձևավորել՝ նպաստելով սովորողի առողջապահականությանը, հուզական լիցքաթափմանը, վարքի նոր մոդելների ուսումնասիրմանը և այլն, եթե ամբողջական են դիտարկվում դրա ընձեռած հնարավորությունները:

Հոդվածում վերլուծվել են նաև գրքաբուժության կազմակերպման առանձնահատկությունները: Այն օգտակար կլինի ուսուցիչների համար՝ ինքնակրթվելու, մասնագիտական հմտությունները զարգացնելու տեսանկյունից, ինչպես նաև սովորողների համար՝ հաղորդակցման, վարքի շտկման կարիքի և այլ դեպքերում:

Արվեստի մանկավարժության այս հետաքրքիր արտոտեխնոլոգիան կօգնի ուսուցչին ուսուցման գործընթացում առավել ընդգրկված դարձնել սովորողին, գրքի դերը նրա համար կարևորել ոչ միայն որպես գիտելիքի աղբյուրի, այլև որպես հոգևոր, մտավոր տարածքի ընդլայնման և առողջության պահպանման միջոցի տեսանկյունից:

Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ գրքի ազդեցիկ ուժի մասին մարդիկ ծանոթ են եղել հնուց ի վեր: Դրան գիտական հիմնավորումներ են տրվել միան 20-րդ դարի առաջին կեսերից սկսած, երբ գրքի թողած ազդեցություններն ուսումնասիրվել են հոգեբանության, մանկավարժության, բժշկության մեջ: Գրքաթերապիան մեր օրերում բուռն զարգացում է ապրում նաև մանկավարժության մեջ: Խնդրի ուսումնասիրությամբ զբաղվել են Ա. Օսիպովան, Ի. Բորեցկան, Յու. Դրեշերը և ուրիշներ:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակն է վեր հանել և վերլուծել գրքաթերապիայի դերը ուսուցչի ու սովորողի մանկավարժական փոխգործակցության պայմաններում:

Հետազոտության նորույթը: Ուսումնասիրվել և վերլուծվել է գրքաթերապիայի նշանակությունը ուսուցչի ու աշակերտի համատեղ գործունեության պայմաններում:

Բանալի բառեր - *Բիբլիոթերապիա, հերմենևտիկա, ինքնաուսումնասիրում, կոգնիտիվ ընթերցանություն, ռեգեպտիվ էսթետիկա, ուսուցման գործընթաց, մանկավարժական գործընթաց, հաղորդակցում:*

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Գիրքը ճանաչողության զարգացման կարևոր միջոց է, որի շնորհիվ երեխան կանգնում է ինքնակերտման բարդ ու դժվարին ճանապարհին՝ կոգնիտիվ (ճանաչողական) ընթերցանության միջոցով մտնելով իմացական բարդ գործընթացների մեջ, ձևավորելով աշխարհայացք, ձեռք բերելով գիտակցականության ակտիվություն, վերացարկված մտածողություն, վերլուծական միտք:

Մեր օրերում, երբ գիրքը ներկայանում է բազմաձևաչափ՝ տպագիր, էլեկտրոնային, աուդիո տարբերակներով, երբ համացանցի շնորհիվ տեղեկատվության հասանելիությունը ապահովված է, խնդիր է դարձել հախուռն տեղեկատվության տեսակավորումը, դրանց միջից կարևորը անկարևորից զանազանելը: Այդ հարցում մեծ դերակատարություն ունեն թե՛ տպագրված, թե՛ էլեկտրոնային գրքերը, որոնք խոսքային տարբեր միջոցներով՝ գրավոր (տպագրված գրքեր), բանավոր (աուդիոգրքեր), փորձում են արթնացնել երեխայի զգայությունների համակարգը և նպաստել երևակայության խթանման միջոցով ստեղծագործականության, մտքի թռիչքի, ինքնաուսումնասիրման նոր ուղիների հայտնաբերմանը: Գիրքն այսօր ունի ոչ միայն մշակութային արժեքավոր «բեռ» սերնդեսերունդ փոխադրողի, մշակութային ժառանգությունը ապահով փոխանցողի ավանդական առաքելություն, այլև դիտարկվում է որպես ներհայեցողական գործընթացների, ներքին փոփոխությունների, մտային, գաղափարական վերակառուցումների «շինանյութ»:

Հատկապես ուսուցման գործընթացում գրքի դերակատարությունը կարծես թե միակողմանի է մեկնաբանված, քանի որ հաճախ երեխան սահմանափակվում է զուտ գրականության դասի ընթացքում գրողի և գրքի մասին կցկտուր տեղեկատվության յուրացմամբ, ծրագրային պարտադրված գրքերի հետ աշխատելու մշակույթ չունենալու պատճառով բավարարվում տարընթերցումներով: Երբեմն ուսուցչի կողմից երեխայի համար սահմանած ոչ ճիշտ նպատակով երեխան շեղվում է, նույնիսկ չի հասցնում նկատել, որ դրանցում կան իրեն հուզող հարցերի անհրաժեշտ պատասխանները, որ գիրք մուտք է գործել իր

կյանք՝ որպես մի յուրահատուկ «խորհրդատու» և երկխոսության հրավեր է անում իրեն: Ընթերցանության գործընթացը մտածված քայլաշարերի հաջորդականությունն է, որը եթե ճիշտ է կազմակերպված, գրքի ազդեցությունը երեխայի առողջական, իմացական, հուզականային ոլորտների վրա կարող է այնքան մեծ լինել, որ նրա տարիքին բնորոշ քառտիկ ակտիվությունը վերափոխվի նպատակային գործունեության, իմաստավորված դրդապատճառների ի հայտ գալուն, արդյունքում նաև նպատակների ձևավորմանը:

Այսպիսով՝ ցանկացած տարիքում, առավել ևս դեռահասության, գիրքը ոչ միայն երեխայի՝ աշխարհի հետ հարաբերվելու ինքնատիպ միջոց է, այլև այն հասկանալու ուղի, նաև սեփական ներաշխարհը կառուցող, կարգավորող, իմաստավորված շարժառիթներ ծնող գործոն:

«Բիբլիոթերապիա» բառացի նշանակում է «բուժում գրքով» (հուն. Biblion – գիրք, therareia – բուժում), որի հայերեն համարժեքը կարելի է արտահայտել «ընթերցողական թերապիա» կամ «գրքաբուժություն» եզրույթով: Այս արտոտեխնոլոգիայի մեջ գրքին միավորված «բուժում» եզրույթն ընդլայնում է գրքի գործառույթների համակարգը՝ նրան վերագրելով նաև ախտորոշման, շտկման, վերականգնման, կարգավորման գործառույթներ: Գրքաբուժությունը, այսպիսով, հնարավորություն է տալիս ընթերցողի մոտ ձևավորելու ինքնակարգավորման մեխանիզմներ, անհաջողությունները հաջողություններով փոխարինելու կամք, կարողալու միջոցով հոգեկան լարվածությունը լիցքացթափելու մշակույթ, տարիքային ճգնաժամի սթրեսային անցումները հաղթահարելու վճռականություն, ինչպես նաև՝ զարգանալու, գրական-գեղարվեստական մտածողություն, գրական ճաշակ ձևավորելու հնարավորություն:

Գրքի ազդեցիկ ուժի մասին հայտնի էր մարդկությանը դեռևս վաղնջական ժամանակներից:

Դեռևս Հին Եգիպտոսում փարավոնների համար առանձնահատուկ նշանակություն ունեցող վայրը եղել է գրադարանը, որի վրա Ռամզես Երկրորդը (մ.թ.ա. 1300 թ.) գրել էր. «Հոգու դեղատուն»՝ հատուկ կարևորելով գրքի՝ հոգին խաղաղեցնող, լուսավորող դերը [6, 271]:

Հայտնի են ծիսական տեքստերի, աղոթքների բուժական ազդեցության բազմաթիվ դեպքեր, որոնց ֆենոմենը, խոսքի և մտքի միաձուլման, ներշնչանքի օգնությամբ մարդուն զորակցելու, սեփական ուժերի հանդեպ հավատ ու վստահություն ներշնչելուց զատ, նաև ռեցեպտիվ երևույթ է: Օրինակ՝ երբեմն մտքում կարդալուց ավելի ազդու լինում է ձայնը հնչեցնելով, լսելով կարդալը: Բառի մեջ առձայնություններով և բաղաձայնություններով ձայնային ալիքի ներդաշ-

նակ տատանումներ առաջացնելու միջոցով ազդակներ տալով ուղեղին՝ վերբալ խոսքը նպաստում է նյարդային համակարգի աշխատանքի բարելավմանը: Այդ ընթացքում ձայնը վերածվում է յուրահատուկ ներգործման գործիքի, որի հնչյունները, ֆիզիկական երևույթից, ականջի միջով ներթափանցելով ներս, վերածվում են զգայության, դառնում են հոգեկան երևույթ: Դրա համար հաճախ առաջադրվել են աղոթքները կարդալ բարձրաձայն, այլ ոչ թե «աչքերով»:

Հայոց պատմության մեջ բազմաթիվ են նաև հիշատակությունները օգնող, գորացնող, բժշկող մեր ձեռագիր մատյանների մասին: Դարեր շարունակ ու մինչ օրս այդպիսի հրաշագործ անդրանցականության խորհրդով է հայտնի Գ. Նարեկացու «Մատյան ողբերգության» գիրքը, որն այսօր էլ համարվում է հզոր բիրիոթերապևտիկ բուժամիջոց: «Նարեկը կարողանում է ճշմարիտ խոսքը հասցնել ցանկացած մարդու՝ անկախ կրթությունից, քանի որ այն ուղղված է հոգուն, իսկ հոգին, փաստորեն, չունի ազդություն: ...Մարդը պետք է հավատա խոսքի բուժմանը»,– կարծում է նարեկաբույժ Ա. Ներսիսյանը [9]: Դեռևս Արիստոտելի ժամանակներից գրական ստեղծագործությունները համարվում էին ներաշխարհի մաքրման «լվացարաններ», որից ընթերցողը «կատարսիս» էր ապրում, զղջման, ամսոսանքի առաջացրած զգացողությունների ուժով փոփոխությունների ենթարկում իր ներաշխարհի կառուցվածքը, մոտեցումները: Գրքաթերապիան գործ ունի մարդկային մտքի և վարքի բարդ կառուցվածքների հետ: Գրականության հանդեպ սիրո զարգացման, գրականությունը՝ որպես անձի սոցիալական զարգացման միջնորդի դիտարկման, ինչպես նաև ներքին մեկուսացվածությունը հաղթահարելու, զարգացման և աճի նոր մակարդակ գրանցելու հնարավորությունների բացահայտմանն է ուղղված գրքային թերապիան:

Մեր օրերում գրքաթերապիան՝ որպես առողջապահական հզոր միջնորդ, օգտագործվում է մանկավարժական, հոգեբանական, բժշկական կիրառություններում՝ ելնելով առաջադիր նպատակի թելադրած ուղղվածությունից:

Մանկավարժական գործընթացում գրքաթերապիայի կիրառման հիմնական նպատակը բուժական, շտկողական, վերականգնողական գործառնությունների միջոցով ուսուցանողի և սովորողի միջև հովիստիկ առողջության ամրացմանն ուղղված փոխգործակցության նոր ձևի կարևորումն ու ներդրումն է:

Նկատենք, որ ուսումը՝ որպես առաջնային գործունեության ձև, գրքից անմասն լինել չի կարող: Կյանքի, երեխայի և նրա դեռևս ձևավորվող սոցիալական փորձի միջև գիրքը ստեղծում է կապեր, որոնցում փոխտվության է ենթարկվում ստեղծկատվությունը երեխայի արդեն իմացածի և նորի միջև: Այսպիսով՝ սովո-

րողը, որը հաճախ իրեն հուզող, անհանգստացնող, ճնշող հարցերի պատասխանները միայնակ է փնտրում, ոգևորություն, մխիթարություն, աջակցություն կարող է գտնել գրքի օգնությամբ:

Փորձենք հասկանալ, թե ինչպես է կազմակերպվում գրքաբուժությունը, և ինչով է այն տարբերվում սովորական ընթերցանությունից: Գրքի ընթերցանությունը թերապևտիկ պրոցեդուրայի է վերածվում, երբ հատուկ կազմակերպված, համակարգված ընթացակարգով ուղղորդված է լինում շվմանը, կարգավորմանը, որևէ խնդրի վերացմանը: Ուստի դիտարկենք գրքաբուժության կազմակերպման փուլերը:

Գրքաթերապիայով զբաղվելու համար ուսուցչից պահանջվում է կազմել մի քանի ժանրեր ընդգրկող գրքերի ցանկեր, որոնցում ներառված յուրաքանչյուր գրքի համար կլինի հակիրճ ծանոթություն: Աշակերտի հետ նախնական գրույցի ժամանակ պետք է պարզել նրա հետաքրքրություններն ու նախընտրությունները, բացահայտել, թե ինչն է իրեն հուզում, զայրացնում, հանգստացնում և այլն: Զրույցը ուսուցչին հնարավորություն կտա ընտրելու երեխայի տարիքային առանձնահատկությանը համապատասխան, հետաքրքրություններից բխող, ախտորոշած խնդիրը ներառող գրքեր: Ի դեպ, կարելի է նաև թեստավորման միջոցով տեղեկատվություն հավաքել սովորողի նախընտրությունների մասին: Օրինակ, եթե դեռահասի հետ է նախատեսվում թեստ անցկացնել, ապա դրանում կարելի է ներառել 5-7 այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են՝ «Անվանե՛ք ձեր սիրած հինգ գրքերը», «Ո՞ր գրքերն են Ձեր կյանքում ամենավառ տպավորությունը թողել, ինչո՞ւ», «Թվարկե՛ք 5 գիրք, որոնք մեծ ազդեցություն են ունեցել Ձեզ վրա», «Ձեր կարծիքով ո՞ր հեղինակներն են առավել հոգեհարազատ Ձեզ», «Ո՞ր գրքերի հերոսներն են առավել նման Ձեզ» և այլն: Այնուհետև հարկավոր է կազմել ցուցակ՝ համապատասխանեցնելով սովորողից ստացված հարցման տվյալներին: Ստացվում է «գրքային կոկտեյլ», որը պետք է ընդգրկի հիմնախնդրի լուծման տարբեր ուղիներ: Ցուցակները կազմելիս պետք է հաշվի առնել մի շարք գործոններ.

1. Գրքերը պետք է լինեն սովորողի տարիքային առանձնահատկության, գիրք կարդալու պատրաստվածության աստիճանին համապատասխան, մատչելի և ոչ ծավալուն (մինչև 100 էջ):

2. Գրքի հերոսը պետք է «հասկանա» սովորողի ունեցած խնդիրը և ցույց տա դրա հաղթահարման իր ձևը: Երբեմն կարող են օգտակար լինել նաև հակառակ իրավիճակներ ներկայացնող գրքեր ևս, որոնք փոխում են խնդրին նայելու տեսանկյունը, ուրիշ կողմից մեկնաբանում կատարվածը:

3.Սովորողը պետք է գրքում գտնի իր կյանքում տեղի ունեցողի և գրքում եղած իրավիճակների միջև նմանություններ:

Տարբեր հեղինակներից ստացած տպավորությունները, դրանց ուժգնության և ազդեցության աստիճանը, մի քանի գրքերում նույն իրավիճակին տված տարբեր հերոսների լուծումների միջև կապեր տեսնելն ու նախընտրելի ձևի որոշակիացումը նպաստում են սովորողի մոտ խնդիրների լուծման կարողության, դիմակայելու, տոկունության, գրքերի հետ մտերմության և հոգևոր կապի զարգացմանը: Գրքի հետ աշխատանքն առաջացնում է բարձր մտավոր լարվածություն, որը, բացի խնդիրների վերհանման, շտկման գործառույթներից, գրքաթերապիան դարձնում է նաև հանգիստ ստանալու, հաճույք և բավականություն ապրելու, ուրախության զգացողություն, բավարարվածություն, ոգևորություն զգալու առիթ: Գրքաթերապիան կարելի է անցկացնել ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային ձևերով:

Երեխայի խառնվածքին, նրա ունեցած խնդրին համապատասխանող գրականության ցանկը կազմելուց հետո կարելի է սկսել չորս փուլից բաղկացած աշխատանքը:

Առաջին. խորհուրդ է տրվում ընտրելու գրականություն, որը թեև կապ չունի ուսումնասիրվող խնդրի հետ, սակայն օգնում է հետաքրքրված դարձնել սովորողին:

Երկրորդ. սա հիմնական փուլերից մեկն է, որտեղ ընտրվում է 2-3 գիրք՝ խնդրո առարկայի մասին: Ի դեպ, կարելի է նաև նախօրոք պատրաստել և ընդգրկել ցանկում որևէ ծավալուն գրքից խնդրին վերաբերող մաս (մինչև 50 էջի սահմաններում), սակայն ոչ ամբողջական գիրքը՝ երեխային չճանաբեռնելու համար: Հետագայում իր ցանկությամբ երեխան կարող է անդրադառնալ նաև գրքին ամբողջությամբ:

Երրորդ. ազդեցության ամրապնդման փուլն է, որի ընթացքում պետք է ստացած ազդեցությունը առավել խորը և զգացական դարձնել: Այս փուլում սկսվում է տեքստի հետ աշխատանքը, իսկ հետո՝ նաև քննարկումը, զրույցը ուսուցչի կամ ընկերների հետ:

Չորրորդ. բացասականը դրականով փոխարինելու, տազնապը հանգստության վերածելու, հավասարակշռության մեխանիզմներ մշակելու փուլն է, որտեղ սովորողը պետք է ինքնուրույն եզրահանգումներ կատարի իր կարդացածի, ընկերների կամ ուսուցչի հետ քննարկածի մասին:

Իր ընթերցողական օրագրում սովորողը պետք է նշումներ անի բոլոր փուլերի ընթացքում: Այդ օրագրում հստակ պետք է երևա նրա նախապես ունեցած

և փոփոխվող տեսակետների տեղաշարժը, հուզական վիճակի բարելավման ընթացքը: Դրա համար գրքերը չպետք է լինեն ծավալուն, և մատենագիտական-թերապևտիկ ռեցեպտարիում կազմելիս պետք է ընդգրկել հնարավորինս շատ ստեղծագործություններ՝ ընտրության հնարավորություն ունենալու համար:

Պետք է գիտենալ, որ որոշիչ նշանակություն ունի նաև գրքի ժանրային առանձնահատկությունը՝ թերապիան իրականացնելու համար [7]: Բերենք օրինակներ.

1.Գիտահանրամատչելի գրականություն. Այն նախատեսված է ինտելեկտուալ մեծ ներուժ ունեցողների համար, որոնք ցանկանում են խնդրի խորության աստիճանը բացահայտել:

2.Փիլիսոփայական գրականություն. Այն նախատեսված է ներքին սուրբեկտիվ ընկալումները արտաքին օբյեկտիվ իրականության հետ համադրելի դարձնելու, ինքնահաշտեցման, աշխարհի և մարդու միջև առաջացած էկզիստենցիալ վակուումի հաղթահարման համար:

3.Կենսագրական և ինքնակենսագրական գրականություն. Օգնում է վառ անհատականությունների կենսագրականների միջոցով նույնականացման մեթոդն օգտագործել և դժվարությունների հաղթահարման համար համբերություն, հաղթանակի, նվաճումների ոգի ներարկել ընթերցողի մեջ: Ի տարբերություն բելետրիստիկական գրականության՝ այն օգնում է դժվարություններ հաղթահարած իրական և հավաստի պատմության, ուրիշի կյանքը կողքից նայելու օրինակներով հասկանալ և լուծել սեփական խնդիրը:

4. Փաստագրական գրականությունն իր վավերագրական բնույթի շնորհիվ ևս ազդեցիկ է համարվում:

5. Դասական գրականություն. Այն ունի բազմակողմանի ազդեցության լայն հնարավորություններ, սակայն խորհուրդ է տրվում օգտագործել փոքր, ոչ ծավալուն գործեր՝ խուսափելով ամենատարածվածներից, քանի որ դրանց հետ կապված որոշակի ասոցիացիաներ՝ ցածր գնահատական, անընդհատ դասերի ժամերին քննարկումներ, կարող են թուլացնել կարդալու մոտիվացիան, որը ևս, բացի առկա խնդրից, պետք է հաղթահարել:

6. Հումորային և երգիծական գրականություն. Հումորն օգնում է կյանքի տարբեր հանգամանքներին անդրադառնալ ծիծաղի միջոցով, դրական հույզերը կարևորելու սկզբունքից ելնելով, ինչի պակասը շատ զգալի է մեր օրերում:

7. Աֆորիզմիկ գրականություն. Այն օգնում է հակասությունների, համեմատությունների զուգադրումների միջոցով մտավոր կարգուկանոն հաստատել:

8. Բանահյուսություն, դիցաբանական գրականություն. Բանահյուսության մեջ կուտակվել են ամբողջ ազգերի, ժողովուրդների, սերունդների փորձն ու աշխարհայացքը: Այն օգնում է սովորականի սահմաններից դուրս եկած իրավիճակը դիտարկել արտասովորի միջոցով: Այդպիսին է նաև դիցաբանական, այդ թվում՝ նաև ֆանտաստիկ գրականությունը, որն օգնում է դուրս բերել ծայրահեղության մեջ ընկած հարաբերությունները, առողջացնում և խթանում է երևակայությունը:

9. Դետեկտիվ և արկածային գրականություն. Դետեկտիվները և արկածային գրականությունը գրքաթերապիայի մեջ հատուկ տեղ են զբաղեցնում: Դետեկտիվում մեծ ուշադրություն է դարձվում բացասական զգացմունքների, ինտուիցիայի մարզմանը:

10. Դրամատուրգիա. Պիեսը կարդալիս երեխան հաճախ ստիպված է լինում ավելի շատ իրեն նույնականացնել գործող անձի հետ, անընդհատ խոսողի դերում պատկերացնել: Պիեսը կարող է նրան սովորեցնել արդյունավետ երկխոսել:

Յուլյա Դրեշերն իր «Բիրլիոթեռապիա» գրքում նկատում է, որ թերևս պետիկ փուլերի բովանդակությունը, տևողությունը պայմանավորված են գրքի՝ սովորողի վրա ունեցած ազդեցությամբ [5, 244]:

Գրքաթերապիայի համար նախատեսված գրքերում հաճախ առաջարկվում են նշումներ թողնել, սակայն մյուս տարբերակն ընթերցողական օրագիր պահելն է, որտեղ երեխան պետք է նշումներ, գրառումներ անի: Այս գրառումները կօգնեն հասկանալ, թե ընթերցողը որքանով է կարողանում օբյեկտիվորեն ընկալել իրավիճակները: Եթե կան անհանգստացնող խնդիրներ, սուբյեկտիվ տեսակետներ, ապա դրանք ակնառու են դառնում գրառումներում: Ուսուցիչը կարող է գրքերի մասին զրույցի միջոցով հասկանալ, թե ինչպես է սովորողը իմաստավորում իր խնդիրները, հատկապես ինչի վրա է առավելապես մեծ ուշադրություն դարձնում, ինչպես է համակարգում իր ունեցած դժվարությունները, խնդիրները՝ որպես լուծման ենթակա հրատապ կամ ընթացիկ խոչընդոտներ, ինչ դատողություններ է անում: Կարելի է գրքի հետ աշխատանքը սկսել երկու տարբերակով. գրքում աշակերտը կարող է անել սեփական նշումները ուսուցչի կազմած ուղեցույցի հիման վրա կամ արդեն նշումներով գրքում կարող է ուսումնասիրել իրավիճակը: Նման դեպքերում գրքում ուսուցիչը նախապես պետք է տարբեր գույներով նշումներ անի, օրինակ՝ զգացմունքները՝ կարմիր, գործողությունները՝ կանաչ, իրավիճակները՝ կապույտ և այլն: Այս նույնը կարող է հանձնարարվել նաև սովորողին: Կարելի է հանձնարարել, որ նշեն

այն հատվածները, որոնք հատուկ տպավորություն են թողել կարդալու ընթացքում՝ զգացմունքներ, մտքեր, հիշողություններ և այլն: Հատուկ նշումների են արժանի հատկապես անսովոր և անհասկանալի մասերը [8]:

Ընթերցողական թերապիան յուրահատուկ տեղ պետք է ունենա ուսուցչի մեթոդական զինանոցում: Այն կարող է նպաստել սովորողի, ուսուցչի, գրքի, կյանքի միջև նոր հարաբերությունների որակ ապահովելուն [4, 28]:

Գրքաթերապիա անցկացնող ուսուցիչը յուրահատուկ հերմենստ է, որի շնորհիվ սովորողի մոտ, իր խնդրի հետ կապված, հերթագայությամբ տեղի են ունենում երեք հիմնական գործընթացներ՝ «1. ըմբռնումը (տեքստի իմաստը հասկանալը), 2. պարզաբանությունը (հասկացական իմաստի արտահայտումը նկարագրության լեզվի միջոցներով), 3. կիրառությունը (անձի սոցիալական փորձի հարստացումը), նրա վարքագծի տիպի փոփոխությունը, կենսական պրակտիկայում «յուրացված»-հասկացական և արտահայտված իմաստի ներմուծումը» [1, 446]: Հերմենստիկական տեսանկյունից տեքստի մեկնաբանությունը իմաստի ընկալման, ըմբռնման տեսության և գործնական կիրառության մեջ է [2, 110]: Ուստի ուսուցչի կրթվածության աստիճանը, հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության մակարդակը, երեխայի տարիքային առանձնահատկությունների մասին գիտելիքները, երեխայի տարիքային ճգնաժամերն ու դրանց հաղթահարման դժվարությունների մասին համակողմանի պատկերացում ունենալը էապես ազդում են գրքաթերապիայի որակական կողմի, հատկապես շտկողավերականգնողական ուղղվածությամբ աշխատանքում վերջնարդյունքի ձևավորման վրա, քանի որ նա սկսում է ընթերցողակենտրոն մի գործունեություն, որը նաև զարգացնում է սովորողի մոտ իրեն շրջապատող աշխարհի ընկալման (ռեցեպտիվ) էսթետիկան [3, 64]:

Չնայած բազմաթիվ առավելություններին, որոնք արդեն քննարկեցինք, գրքաթերապիան ունի նաև թերություններ.

1. Երբ սովորողի մոտ չկան գրքի հանդեպ հետաքրքրություն, ընթերցանության մշակված սովորություններ, հնարավոր չէ արդյունավետ կազմակերպել գրքաթերապիա:

2. Մեծ դերակատարություն ունեն թերապիան անցկացնող ուսուցչի զարգացվածության աստիճանը, վարպետությունը: Պահանջվում է լայն մտահորիզոնով, մանկավարժական գործիմացությամբ, բազմակողմանի զարգացած մասնագետ, որը կկարողանա նոր գիտելիքներ տալ սովորողին մարդկային զարգացման օրինաչափությունների, դրանում առկա դժվարությունների, հաղթահարման ուղիների մասին: Նրանից պահանջվում է լավատեղյակ լինել գրա-

կան գործերին, դրանց տեսակներին և ձևերին, դրանց բովանդակային կառուցվածքին, սյուժետային առանձնահատկություններին:

Եզրակացություններ: Գրքաբուժությունը հզոր միջոց է երեխայի նյարդային լիցքաթափման, հոգեկան և հուզական փորձի ձևավորման համար: Այն կարող է երկուստեք օգտակար լինել թե՛ սովորողի, թե՛ ուսուցանողի ինքնակրթման համար, ինչպես նաև զարգացնել ուսուցանողի մանկավարժական վարպետությունը, իսկ սովորողի մոտ՝ ինքնաուսումնասիրումը, ինքնաճանաչողությունը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բորև Յու., Գեղագիտություն, Երևան, Հայաստան, 1982, 512 էջ:
2. Քալանթարյան Ժ., Քննադատությունը իբրև գործնական գրականագիտություն, Ուս. ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2017, 290 էջ:
3. Քալանթարյան Ժ., Դիտանկյուն, Գրականագիտական հոդվածների ժողովածու, «Արմավ» հրատարակչություն, 2015, 307 էջ:
4. Борецка И., Библиотерапия, Лекции, Гродно, ГрГУ, 2007, 100 с.
5. Дрешер Ю.Н., Библиотерапия. Учебное пособие, М., ФАИР, 2007, 560 с.
6. Оганесян Н.Т., Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию, М., 2002, 271 с.
7. Осипова А.А., Общая психокоррекция. Учебное пособие, М., ТЦ Сфера, 2002, 512 с. – <https://psyera.ru/2422/biblioterapiya>.
8. <http://www.vashpsixolog.ru/self-regulation/89-ways-sel/323-bibliotherapy>.
9. <https://armedia.am>.

КНИГОТЕРАПИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ

Այրապետյան Լուսինե

*Երևանский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Краткое введение. В статье подчеркивается необходимость внедрения в процесс обучения широкого спектра возможностей книготерапии (библиотерапия, терапия чтением, книжная терапия). Также проанализированы некоторые современные биотерапевтические методы. В данной статье рассматривается значение разностороннего влияния книги в процессе обучения, присвоение ей новых функций и ее использование с новой точки зрения предоставляемых возможностей. Она полезна как учителям исходя из позиции самообразования, развития профессиональных навыков, так и учащимся не только с точки зрения формирования любви и отношения к книге, но и повышения эффективности работы по коррекции коммуникаций, поведения, психических расстройств.

Изучение одного из наиболее ярких и интересных направлений арт-педагогики – книготерапии, позволит расширить наше представление о мастерстве педагога, разнообразившего систему мотиваций учащегося, новых функций, осуществляемых преподавателем, а также поможет ему проводить заслуживающие наибольшего внимания исследования и изучения в процессе обучения.

Целью исследования, проводимого в рамках статьи, является выявление и анализ роли книготерапии в процессе взаимно влияющего обучения.

Новизна статьи. Было изучено и проанализировано здравоохранительное, мотивационное значение книготерапии, ее роль и влияние при формировании ценностной системы и самостоятельного исследования для учащегося, а также выявлено ее решающее влияние на самообразование и саморазвитие преподавателя.

Выводы. Библиотерапия может стать сильным стимулом для преподавателя и учащегося с точки зрения организации личностно-ориентированного образования. Библиотерапия является мощным средством для нервной разрядки и избавления от психических и эмоциональных переживаний ребенка. Она может быть обоюдно полезной как для самообразования учащегося, так и для преподавателя, а также может оказывать большое влияние на развитие педагогического мастерства преподавателя, а у учащегося – самопознания.

Ключевые слова: библиотерапия, герменевтика, самоизучение, когнитивное чтение, рецептивная эстетика, процесс обучения, педагогическая коммуникация.

Список использованной литературы

1. Боров Ю., Эстетика, Ереван, Армения, 1982, 512 с.
2. Калантарян Ж., Критика как практическая литературоведение, 2017, 290 с.
3. Калантарян Ж., Сборник литературоведческих статей, Издательство Армав, 2015, 307 с.
4. Борецка И., Библиотерапия. Лекции, Гродно, ГрГУ, 2007, 100 с.
5. Дрешер Ю.Н., Библиотерапия. Учебное пособие, М.: ФАИР, 560 с., 2007.
6. Оганесян Н.Т., Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию, М., 2002, с. 271.
7. Осипова А.А., Общая психокоррекция. Учебное пособие, М., ТЦ Сфера, 2002, 512 с. – <https://psyera.ru/2422/biblioterapiya>,
8. <http://www.vashpsixolog.ru/self-regulation/89-ways-sel/323-bibliotherapy>
9. <https://armedia.am>

THE IMPACT OF BIBLIOTHERAPY ON PEDAGOGICAL INTERACTION OF TEACHER AND STUDENT

Hayrapetyan Lusine

*Yerevan State University
Armenia*

Summary

Brief introduction. The article discusses the need for book therapy / bibliotherapy, reading therapy/ the introduction of broad opportunities in the learning process. Some modern bibliotherapeutic methods have also been analyzed. Reference was also made to the universally influential role of the book in the learning process, to the attribution of new functions, to the use of new opportunities, which will be useful for teachers in terms of self-education, professional development and learners, not only to love and treat the book, but from the point of view of how to make the work of communication, behavior, correction of mental disorders more effective. The study of this interesting field of art pedagogy will allow us to expand our understanding of the mastery of the teacher's system that motivates the learner, the new functions performed by the teacher, as well as help the teacher to conduct more interesting research and studies.

The aim of the research is to identify and analyze the role of bibliotherapy in the interactive learning process.

The novelty of the research. The health-keeping, motivating, value-generating, self-examining value of the bibliotherapy for the learner has been studied and analyzed, as well as its decisive influence on the teacher's self-education and self-development.

Conclusions. Bibliotherapy can be a great stimulus for the learner and the teacher to organize self-centered education. Bibliotherapy is a powerful way to relieve a child's nervous breakdown, mental and emotional experiences. It can be useful for both teacher and the learner, as well as for the development of the teacher's pedagogical skills and for the learner's self-awareness.

Keywords. *Bibliotherapy, hermeneutics, self-study, cognitive reading, receptive aesthetics, learning process, pedagogical communication.*

References:

1. Borev Yu., Esthetics, Yerevan, Armenia, 512 p. 1982
2. Kalantarian Zh., Criticism as a practical literary study. 290 pages, 2017.
3. Kalantarian Zh., Collection of literary articles, Armav publishing house, 307 p., 2015.
4. Boretska I., Bibliotherapy, Lectures. — Grodno: Grodno state University, 100 p 2007.
5. Drescher Yu. N., Bibliotherapy, Textbook. - M.: 560 p., 2007.
6. Oganessian N. T., Bibliotherapy: self-Actualization of mental States through poetry. – M.: 271 p., 2002.
7. Osipova A. A., General psychocorrection, Textbook. M.: p. 512, 2002.
<https://psyera.ru/2422/biblioterapiya>,
8. <http://www.vashpsixolog.ru/self-regulation/89-ways-sel/323-bibliotherapy>
9. <https://armedia.am>

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 14.04.2020

Принято к публикации: 03.05..2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 14.04.2020

Was accepted for publication: 03.05..2020

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

ИЗУЧЕНИЕ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ КОЖИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПОДГОТОВКИ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Борисов Вячеслав

Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Украина

Борисова Светлана

Донбасский государственный педагогический университет, Украина

Краткое введение. В статье обоснована целесообразность изучения будущими учителями технологий художественной обработки кожи как составляющей их подготовки к художественно-эстетическому воспитанию учащихся, а также предложены типы исследовательских заданий: первый тип – задания, ориентированные на использование знаний по материаловедению и опыта обработки материалов, второй тип заданий предусматривает разработку декора изделия; третий тип – интегративное задание.

Проблема. Среди стратегических целей, которые определяет ЮНЕСКО, заслуживает внимания ориентир на поощрение разнообразных форм культурного самовыражения [1].

В условиях Украины, когда мультикультурное образовательное пространство становится реальностью, чрезвычайно актуальным становится художественно-эстетическое воспитание учащихся, которое может обеспечить развитие у детей толерантности, предполагающей уважение к точке зрения другого, доброжелательное отношение и интерес к другой культуре и нахождение конструктивных компромиссов. Сегодня необходимо преодолеть отчуждение детей и молодежи от культурного и исторического наследия своего этноса. Художественно-эстетическое воспитание молодежи может стать основой межкультурного взаимодействия и коммуникации, сохранения и развития национальной самобытности.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В круг научных исследований, касающихся художественно-эстетического воспитания молодежи, вошли работы отечественных и зарубежных исследователей А. Афанасьевой, А. Басовой, Е. Быковской, Л. Захаровой, Г. Губы, В. Минсабириной, О. Моревой, Л. Нерсисяна, Л. Оршанского и др. В их научных исследованиях рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к использованию потенциала декоративно-прикладного искусства для воспитания детей и молодежи.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи, состоит в определении возможностей использования художественной обработки кожи как вида декоративно-прикладного искусства для подготовки будущих учителей технологий к художественному воспитанию молодежи.

Изложение основного материала. В современных условиях духовного кри-

зиса в Украине, который характеризуется эгоистичным соперничеством (А. Буагльбер, Р. Оуэн), становится понятным, что человечество способно выжить, лишь развивая образовательное пространство, в котором в процессе воспитания обеспечивается превалирование духовных потребностей личности над экономическими выгодами. Такое воспитание должно происходить как в общеобразовательных, так и во внешкольных учебных заведениях.

Последние годы можно назвать временем возрождения декоративно-прикладного искусства в системе кружковой работы. Это объясняется повышением интереса учащихся к истории художественных промыслов и стремлением приобщиться к материальной и технологической культуре украинского народа. Внешкольные учебные заведения Украины все больше внимания уделяют кружкам художественно-технического творчества. Учитывая это, можно с уверенностью говорить о том, что подготовка педагогов, способных реализовывать задачи художественно-эстетического воспитания учащихся, стала насущною необходимостью.

Анализ научной литературы дает возможность утверждать, что эта проблема находится в центре внимания ученых и педагогов-практиков. Значительный вклад в разработку теоретических основ научного управления внешкольными учебными заведениями, методологических основ учебно-воспитательного процесса в системе внешкольного образования внесли В. Вербицкий, Т. Сущенко и др. Отдельным аспектам теории внешкольного педагогического процесса посвятила свои работы Е. Быковская, Г. Пустовит.

Вопросы профессионально-педагогической подготовки организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы в Украине и готовности работников внешкольных образовательных учреждений к педагогической деятельности исследовали С. Васильченко, Н. Водопьянова; проблемы подготовки работников внешкольных учебных заведений к духовно-экономическому воспитанию школьников исследовала О. Варецкая.

Глобализационные процессы, расширение информационного пространства, сложность социальных отношений в условиях рынка поставили перед человеком требование знать и уметь значительно больше того, чем предусмотрено школьными программами. Именно поэтому школьное обучение – не единственный путь формирования гармонично развитой личности. В этом контексте возрастает значение внешкольного образования, что, в свою очередь, повышает требования как к качеству подготовки будущего педагога, так и к информационному обеспечению учебного процесса.

Характеризуя деятельность внешкольных учебных заведений, целесообразно обратиться к работам доктора педагогических наук, профессора Т. Сущенко, которая много лет занимается исследованием этой сферы. По её мнению, для внешкольных учреждений особое значение имеет «психологический комфорт, эстетическая привлекательность, особенная педагогическая коммуникация как главный инструмент внешкольного работника» [3, 43], свобода и возможность выбора

занятий, совместная деятельность, достижение социально значимых целей за границами обучения, содержательные беседы, которые перерастают в познавательно-этические дискуссии [3, 21]. Именно эти особенности, как убедительно доказывает Т. Сущенко, обуславливают цель внешкольного педагогического процесса: «не обучать, а интеллектуально и духовно обогащать жизнь детей средствами внешкольного обучения, увлекать, поощрять общественно полезной творческой деятельностью, всесторонне развивать творческую личность, не нарушая законов сферы досуга...» [4, 43]. Мы считаем, что учащиеся сегодня имеют свободу выбора, а поэтому вправе не просто механически выбирать для себя вид или форму свободного проведения времени, а и осознавать их значение для последующей жизни. Для воспитания успешных людей XXI столетия отправной точкой должен стать постулат о развитии ребенка как творческой личности, признание приоритета развития граней детской природы, в частности таких, как уникальность и неповторимость, творческая активность, внутренняя свобода, духовность [4, 45].

Сегодня возникает потребность в сотнях новых специалистов по обработке дерева и металла, керамистов, ковровщиц, вышивальщиц и т.д. Именно с этих позиций изучение художественной обработки кожи было введено нами в программу дисциплины «Декоративно-прикладное искусство». Эта программа предусматривает изучение общих основ организации кружковых занятий по художественно-техническому творчеству, которую мы определили по аналогии с общими основами организации кружковых занятий художественно-эстетического направления [5].

Художественная обработка кожи – вид декоративно-прикладного искусства, который благодаря специфическим приёмам формообразования и декорирования создает немало эстетически привлекательных вещей, поделок, одежды. Изначально кожа рассматривалась с позиции её практичности. Позже пришло понимание художественной ценности кожи, а экспериментальным путем была создана и усовершенствована техника ее обработки. Так, в Средневековье кожа стала материалом для художественного творчества и была связана со многими ремеслами: чинбарством, лимарством, кушнирством, переплетом книг и т.д.

Во время изучения теоретического материала мы знакомим студентов с историей художественных изделий из кожи. Обращаем внимание на региональные особенности, которые проявились в технологии изготовления изделий из кожи. На практических занятиях последовательно изучаются основные орнаментальные мотивы декорирования и происходит знакомство с отдельными технологиями декорирования изделий из кожи. Только после освоения традиционных мотивов и техники начинается работа по изготовлению изделия по собственному замыслу.

Во время практических работ мы стремимся к тому, чтобы студенты усвоили один из важных принципов декоративно-прикладного искусства – зависимость орнаментального решения от утилитарного назначения, формы и материала изделия. Чтобы избежать копирования и создать условия для проявления творчества личности, мы используем такие способы обучения, как ознакомление с лучшими

образцами народного творчества, встречи с народными мастерами. Особое внимание уделяем изучению видов декорирования. Одним из распространенных видов декорирования является аппликация. Для ее изготовления используются кусочки цветной кожи. Аппликация может быть объемной и плоской.

Последовательность выполнения аппликации следующая:

1. Выбирается рисунок, по которому изготавливаются шаблоны всех деталей аппликации из картона с припуском;
2. Из тонкой цветной кожи при помощи шаблонов выкраиваются детали;
3. При необходимости уменьшается толщина кожи, и заготовки наклеиваются на основную деталь изделия согласно композиции;
4. По контурам рисунка прокладывается строчка;
5. Вытягивается нитки на обратную сторону, завязывается или прижигается.

Навязывание аппликации. Кожаные изделия также можно украсить аппликациями, которые навязываются на изделие. В соответствии с выбранным рисунком необходимо изготовить шаблон с разметкой перфорации под аппликацию. Перфорируют пробойниками разного диаметра в зависимости от толщины ниток. Перфорируются также края аппликации. Затем обвязываются и привязываются детали на основную деталь изделия.

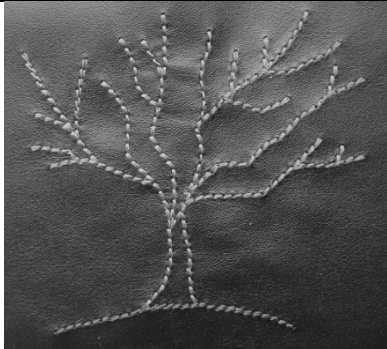
Связывание аппликации. Для ее изготовления используются кусочки цветной кожи, связанные между собой крючком и цветными шелковыми нитками.

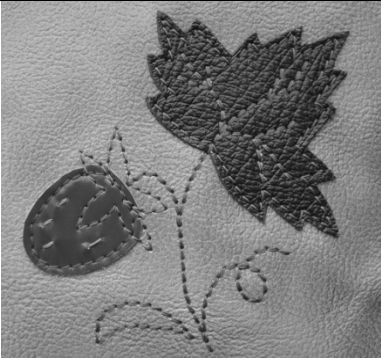
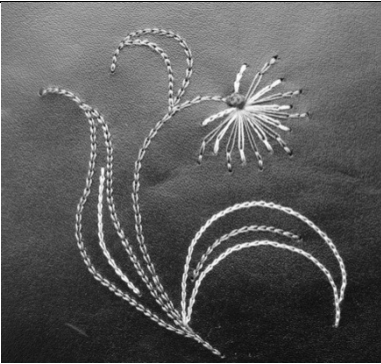
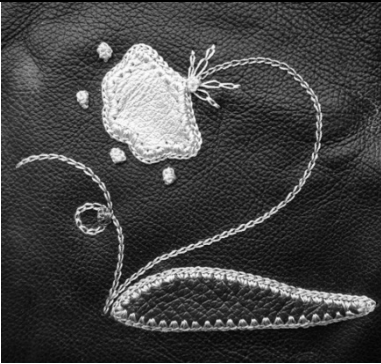
Декорирование при помощи вышивки. Кожаные изделия можно украсить вышивкой кожными ремешками, нитками и их сочетанием.

Перфорированный способ декорирования изделия. Перфорируют пробойниками разного диаметра и форм в зависимости от выбранного рисунка. Под отверстие, которое образовалось после перфорирования, можно подложить кожу или другой цветной материал, закрепив его клеем или декоративной строчкой.

Выстрочной способ декорирования изделия. Кожаные изделия можно украсить вышивкой (машинной строчкой), которую выполняют по контурам рисунка.

Украшать можно также бисером, с этой целью по толщине бисера выполняют перфорацию пробоем, или прокалывают острым шилом.

Способ декорирования изделия	Образец декорирования изделия
Выстрочной	

Настрочной с элементами выстрочного			
Вязание по перфорированному элементу (крючком)			
Навязывание элементов аппликации (с частичным вязанием по перфорированному изображению)			
Комбинированный			

Объемная аппликация	
---------------------	---

Новизна исследования. Актуальным сегодня для высшей школы является формирование у будущих учителей технологий умения трансформировать сформированные во время обучения компетенции в школьную практику. С учетом этого, в нашей публикации основное внимание сосредоточено на особенностях практической подготовки будущих учителей технологий как составляющей их профессиональной компетентности во время изучения курса «Декоративно-прикладное искусство» темы «Художественные изделия из кожи».

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Во время изучения этой темы мы использовали следующие типы исследовательских заданий: задания, ориентированные на использование знаний по материаловедению и опыта обработки материалов, второй тип заданий предусматривает разработку декора изделия; интегративное задание. Первый тип заданий предусматривает подбор материалов и выбор видов соединений. Второй тип заданий предусматривает создание простого узора из известных декоративных элементов. Студенты также должны уметь определять смысловую нагрузку элементов и их сочетаний. Третий тип заданий предполагает наличие знаний из многих сфер: истории, этнографии, философии, культурологии, материаловедения и т.д. Такое задание является комплексным.

Считаем, что практическое овладение будущими учителями технологий различными видами декоративно-прикладного искусства является стержнем создания оптимальных условий для их профессиональной подготовки, которая позволит творчески самореализоваться в профессиональной педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. Доклад Комиссии по культуре (CLT) Конференция: UNESCO. General Conference, 40th, 2019 [36212] Год публикации:40 С/94/ (2019). Сортировка: 22 pages-Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371940_rus.
2. Биковська О.В., Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія / О.В. Биковська, К., ІВЦ АЛКОН, 2008, 336 с.
3. Сущенко Т.І., Позашкільний педагогічний процес як дозвілєва сфера життєдіяльності дитини / Т.І. Сущенко // Позашкілля, 2010, № 2, с. 42-46.

4. Сущенко Т.І., Управління позашкільним педагогічним процесом / Т.І. Сущенко, Запоріжжя, Новомиколаївська районна друкарня, 1993, 82 с.

5. Борисова С., Загальні засади організації гурткових занять художньо-естетичного напрямку / С. Борисова, Н. Панченко// Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В.І.Сипченка, Вип. LVIII, Ч. III, Слов'янськ: СДПУ, 2011, с. 24-29.

STUDYING FUTURE TEACHERS OF SKIN ARTISTIC TECHNOLOGIES AS COMPONENT OF THEIR PREPARATION FOR ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS

Borysov Viacheslav

*Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy,
Ukraine*

Borysova Svitlana

*SHEI "Donbass State Pedagogical University"
Ukraine*

Summary

In Ukraine, when a multicultural educational space becomes a reality, the artistic and aesthetic education of students becomes extremely relevant, which can ensure the development of tolerance in children, which implies respect for the point of view of another, a friendly attitude and interest in another culture, and finding constructive compromises. Today it is necessary to overcome the alienation of children and youth from the cultural and historical heritage of their ethnic group. Artistic and aesthetic education of youth can become the basis of intercultural interaction and communication, preservation and development of national identity.

Actual today for higher education is the formation of future technology teachers' ability to transform the competencies formed during training into school practice. With this in mind, our publication focuses on the specifics of the practical training of future technology teachers as part of their professional competence during the study of the course "Decorative and Applied Art" of the theme "Artistic Leather Products".

We believe that the practical mastery of future technology teachers by various types of arts and crafts is the core of creating optimal conditions for their professional training, which will allow creative self-realization in professional pedagogical activity.

Keywords: *technology, artistic and aesthetic education, technology teacher, research tasks.*

References:

1. Report of the Committee on Culture (CLT) Conference: UNESCO. General Conference, 40th, 2019 [36212] Publication year: 40 C / 94 / (2019). Sorted: 22 pages Access Mode: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371940_eng

2. Bykovskaya OV Extracurricular education: theoretical and methodological foundations: monograph / OV Bykovskaya. - K.: IVC ALCON, 2008. - 336 p.

3. Sushchenko TI Out-of-school pedagogical process as a leisure sphere of the child's life activity / T.I. Sushchenko // Extracurricular. - 2010. - № 2. - P. 42-46.

4. Sushchenko TI Management of extracurricular pedagogical process / T.I. Suschenko. - Zaporizhzhia: Novomykolaiv District Printing House, 1993. - 82 p.

5. Borisova S. General principles of organization of group classes of artistic and aesthetic direction / S. Borisova, N. Panchenko // Humanization of educational process: a collection of

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 21.03.2020

Принято к публикации: 28.04.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 21.03.2020

Was accepted for publication: 28.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ КЛАСТЕРА

Жук Александр

*Белорусский государственный педагогический
университет им. М. Танка,
Беларусь*

Краткое введение. В статье раскрываются тенденции развития непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь, которые выступают в качестве основания для выбора форм, методов и технологий для подготовки педагогов. Описывается опыт кластерного взаимодействия в отрасли, позволяющий обеспечить непрерывность и преемственность на всех его ступенях: от профильных классов педагогической направленности до учреждений образования взрослых. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования по использованию форм и методов профессиональной подготовки педагогов в учреждениях образования учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования (УНИК НПО).

Ключевые слова: *формы, методы, технологии подготовки будущих педагогов, непрерывное педагогическое образование, учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования, субъекты кластера.*

Проблема. Динамичное развитие национальной системы педагогического образования в Республике Беларусь обеспечивается в первую очередь его непрерывностью. В этом направлении Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (далее – БГПУ) как ведущий педагогический университет страны выступает не только носителем академической традиции и общесистемных подходов, но и источником инноваций и инициатив, наиболее масштабными из которых являются реализация кластерного подхода в непрерывном педаго-

гическом образовании и создание профильных классов педагогической направленности, что позволяет своевременно реагировать на реальные запросы общества и рынка труда. Таким образом, современная система непрерывного образования в Республике Беларусь включает в себя: профильное (допрофессиональное) образование на третьей ступени общего среднего образования; среднее специальное педагогическое образование; высшее педагогическое образование первой и второй ступени; послевузовское образование; дополнительное образование взрослых [5].

Для обеспечения непрерывности и преемственности необходимо использовать на всех уровнях единые подходы к отбору содержания подготовки педагогов, усилению ее практикоориентированности, реализации компетентностного подхода, использованию форм, методов и технологий организации образовательного процесса. В качестве механизма, позволяющего эффективно осуществлять управление всей системой, используется кластерный подход [4]. С этой целью в 2015 году был создан Учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования [8], в который вошли как учреждения образования, осуществляющие подготовку, повышение квалификации и переподготовку педагогов на разных уровнях (школы, в которых открыты педагогические классы, педагогические колледжи и университеты, институты развития образования и др.), так и представители заказчиков кадров (органы управления образованием, общественные организации и др.).

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Понятие «непрерывное образование» появилось в 1960-х годах в ответ на возникшую вследствие ускоренного роста технологий необходимость постоянно обучать взрослое население, а уже в 1972 году решением ЮНЕСКО непрерывное образование признано основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. При этом лишь к началу 1990-х годов была по-настоящему осознана необходимость интегрировать различного рода программы в состав единой концепции обучения взрослых на протяжении всей жизни – *lifelong learning* [6, с. 37].

Непрерывное образование «обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни» [9, с. 55].

Одним из действенных путей развития непрерывного образования в настоящее время является переход на кластерную модель развития. Кластерный подход применительно к образованию впервые был предложен Т.И. Шамовой, которая не только определила понятие кластера и кластерного подхода, но и описала цели и особенности кластера [11, с. 18-25]. Исследователями Т.В. Вдовиной, Л.Н. Николаевой, Н.А. Шарай [12] образовательный кластер рассматривается как интегратив-

ная система организации образовательных ресурсов. Опыт создания системы интеграции лица, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки обобщен В.Л. Чудовым [10], Л.М. Перминовой [7]. Кластерный подход является научной основой обновления образования в рамках комплексной модели, которая включает в себя концептуальный (цели, методы, формы, средства), аксиологический (ценности), психолого-педагогический (содержание, формы и методы подготовки педагога), организационно-управленческий (менеджмент горизонтальных и вертикальных связей) компоненты [4, с. 26].

В условиях современного кластерного подхода к развитию образования на первый план выходят взаимовлияние и саморазвитие субъектов кластера, а также вопросы инновационной и научной составляющих образовательного процесса. Непрерывность педагогического образования в УНИК НПО достигается также за счет использования единых подходов к использованию форм, методов и технологий всеми субъектами кластера. Ведущим требованием к отбору форм и методов обучения в университетах в контексте реализации компетентностного подхода выступает необходимость обеспечения целостности образовательного процесса, соответствия результатов и средств (содержания, методик обучения и оценивания, организационных условий) образовательным целям и результатам обучения, определяемым профессиональным профилем и набором соответствующих компетенций.

Цель исследования. Цель проведенного исследования состояла в том, чтобы оценить актуальное состояние и перспективы использования форм и методов профессиональной подготовки педагогов в рамках кластерного взаимодействия.

Новизна исследования. Впервые был применен подход к систематизации форм, методов и технологий образовательного процесса, базирующийся на анализе основных тенденций развития непрерывного профессионального образования.

Изложение основного материала. В отрасли педагогического образования основаниями для отбора продуктивных инновационных методов и технологий выступают тенденции развития непрерывного профессионального образования и вытекающие из них актуальные для вуза педагогические задачи.

В первую очередь следует назвать ключевой тренд современности – цифровую трансформацию образования. Этот тренд представляет особую значимость для педагогического образования, роль которого заключается в том, чтобы готовить «цифрового» учителя, способного предвосхищать социальную ситуацию развития современного «цифрового» ребенка. По мнению экспертов Европейской ассоциации университетов (EUA)³, цифровизация может бросить вызов традиционной образовательной миссии университетов и в силу этого требует усиления внимания к оптимизации образовательного процесса с точки зрения организации процессов преподавания и обучения. Поэтому вопросы, связанные с цифровизацией, необхо-

³ Европейская ассоциация университетов (EUA) представляет более 800 университетов из 48 европейских стран

димо решать в контексте повышения степени владения этой методологией преподавательским составом [1]. Именно усиливающаяся роль информации в современном мире и определяет *первую тенденцию*, которая ставит перед преподавателем задачу поиска технологий, позволяющих научить обучающихся работать с потоками информации. На первый план выходят педагогические технологии и методики электронного обучения, сетевого педагогического взаимодействия. Современный учитель должен быть способен помочь учащимся использовать ИКТ для того, чтобы успешно учиться, сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения и в итоге стать полноценными гражданами современного информационного общества. Здесь приоритетными выступают *технологии работы с различными источниками информации* [3], которые используются как средство организации деятельности, а не цель обучения:

- информационные технологии;
- технологии дистанционного и смешанного (blended learning) обучения;
- технологии развития критического мышления;
- дидактические многомерные технологии (метод «интеллект-карт», майнд-мэппинг);
- технология обучения на основе фреймов (на основе фреймовой модели обучения можно «сжимать», структурировать и систематизировать информацию в определенные таблицы, матрицы).

Преимущество этой группы технологий, с одной стороны, – в облегчении доступа к необходимой в процессе обучения в вузе информации, в возможности максимального отхода от традиционной лекционной системы, с другой стороны, – в обеспечении фундаментальности подготовки специалистов в условиях сокращения времени на обучение. Это преимущество достигается за счет формирования у обучающихся готовности к добыванию, критическому усвоению и применению информации на протяжении всей своей жизни.

Переход к современной образовательной парадигме «от преподавания к учению» [2], определил *вторую тенденцию*, связанную с возрастанием роли самостоятельной работы обучающихся. Задача преподавателя – обеспечить максимальное включение студентов в эту деятельность. Наиболее эффективно здесь будет использование технологий, позволяющих организовать самостоятельную деятельность обучающихся:

- технология организации самостоятельной деятельности;
- технология проблемного обучения;
- технология модульного обучения и др.

Преимуществом этой группы технологий является максимальное использование индивидуального подхода в обучении: возможность организации учебной деятельности в индивидуальном темпе, распределения времени и усилий на выполнение заданий, стимулирования самостоятельности обучающегося, поэтапного контроля достижений обучающегося, регулярного получения обратной связи.

Третья тенденция обусловлена наукоемкостью непрерывного профессионального образования. Это связано не только с необходимостью обновления содержания образования и разработки учебных дисциплин «на переднем крае науки», но и с формированием готовности обучающихся к исследовательской, проектной и творческой деятельности. Здесь приоритетными выступают технологии, основанные на исследовательском подходе в обучении:

- ➔ метод проектов;
- ➔ технология организации поисковой и научно-исследовательской деятельности;
- ➔ технология организации творческой деятельности и др.

Преимущества этой группы технологий заключаются в обеспечении междисциплинарности в обучении, развитии системного мышления, умения решать нетрадиционные задачи, действовать в условиях неопределенности, заниматься проектной деятельностью.

Умение работать в команде, как одна из ключевых компетенций в XXI веке, определила *четвертую тенденцию*, которая заключается в приоритете командной работы при решении профессиональных задач. Навыки, необходимые для этого, приобретаются и развиваются в образовательных коммуникациях различного типа. Этому способствуют:

- ➔ технологии организации группового взаимодействия;
- ➔ диалогические технологии;
- ➔ технологии модерации, основанные на технике организации интерактивного общения и др.

Преимуществом этой группы технологий является конструктивная коммуникация, интерактивность, возможность учения в сообществе.

В основу *пятой тенденции* положена концепция учения «через всю жизнь», которая характеризуется возрастанием роли субъектности и самостоятельности обучающихся. Наиболее полно данные качества и актуальные компетенции развиваются с помощью технологий метапознавательной деятельности, в которых субъектная позиция обучающегося становится определяющим фактором образовательного процесса, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей. К этой группе можно отнести:

- ➔ технологию оценки достижений;
- ➔ технологию рефлексивного обучения;
- ➔ технологию самообразовательной деятельности;
- ➔ технологию самоконтроля.

Преимуществом и отличительной особенностью этой группы технологий является развитие навыков метапознания, способности проектирования и реализации учебных и жизненных стратегий.

Шестая тенденция связана с прикладной направленностью непрерывного профессионального образования, обуславливающей обеспечение практикоориентиро-

ванности образовательного процесса. Эта тенденция реализуется в технологиях контекстного обучения:

- технология анализа конкретных ситуаций;
- кейс-технологии;
- технология организации деловых, имитационных игр и др.

Специфика данных технологий заключается в том, что студентам предлагается осмыслить реальные жизненные или профессиональные ситуации, которые отражают не только какую-либо практическую проблему, но и актуализируют определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить и использовать при решении данной проблемы.

Преимуществом этой группы технологий является связь теории и практики, возможность учета мнения рынка труда, работодателей, развитие профессионального самосознания, изменение ролевых позиций выпускников вузов.

Проведенный в 2019 году опрос субъектов УНИК НПО позволил оценить актуальное состояние использования форм, методов и средств профессиональной подготовки педагогов в Республике Беларусь. Всего в опросе участвовали представители 21 учреждения образования, в том числе учреждений высшего образования, институтов развития образования, Академии последиplomного образования, Республиканского института профессионального образования, Национального института образования, учреждений общего среднего образования (школы).

Респонденты оценивали эффективность предложенных форм организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов по пятибалльной шкале (рисунок 1).

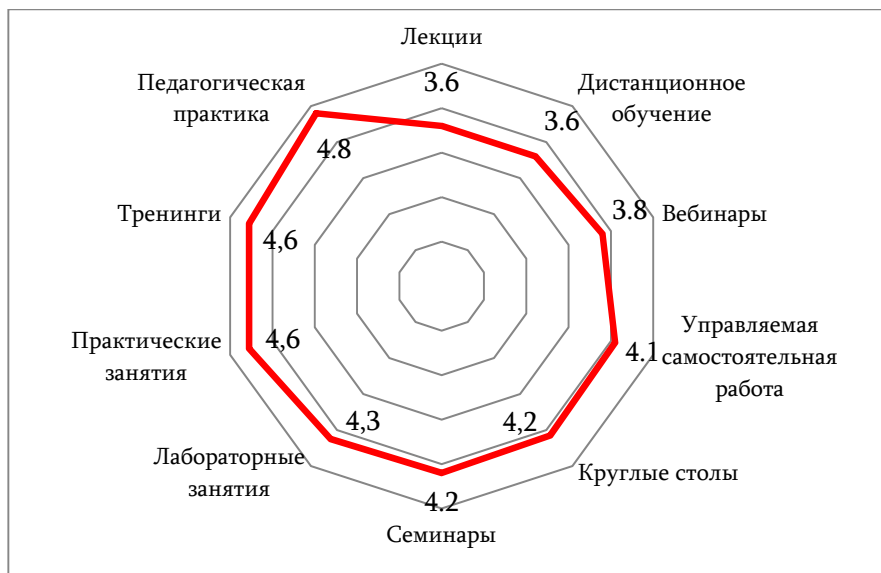


Рисунок 1. Оценка эффективности форм организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов субъектами УНИК НПО (в баллах, max - 5)

В результате, максимальным количеством баллов были оценены такие формы работы, как практические занятия и тренинги (по 4,5), минимальным – вебинары (3,8), лекции и дистанционное обучение (по 3,6).

Полученные результаты показывают, что большинство руководителей учреждений образования различных типов осознают преимущества использования практико-ориентированных форм организации образовательного процесса и необходимость увеличения доли аудиторных часов на практические, лабораторные и семинарские занятия. Кроме того, несмотря на активное развитие ИКТ в образовании, эффективность вебинаров и элементов дистанционного обучения пока не высокая. Также респонденты указали другие эффективные, по их мнению, формы организации образовательного процесса. Ими стали: практика, проведение практических занятий на базе филиалов кафедр, проектная деятельность, участие обучающихся в качестве экспертов-наблюдателей на конкурсных уроках, стажировки, мастер-классы опытных педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию или категорию учителя-методиста, микрообучение, методические интенсивы, панельные дискуссии, учебный форум, педагогические мастерские и лаборатории, деловые игры и др.

Результативность перечисленных выше форм, включая лекции, практические и лабораторные занятия, панельные дискуссии и др., в первую очередь, связана с личностью преподавателя, его готовностью к осмысленному применению уже имеющихся педагогических инструментов и освоению новых. Отрадно, что респондентами было указано довольно большое количество новых форм организации образовательного процесса, еще не ставших традиционными. Это свидетельствует о том, что наши преподаватели находятся в творческом поиске, осваивают новые формы, совершенствуют свое профессиональное мастерство.

Результаты оценки частоты использования в практике работы учреждений образования инновационных методов и технологий представлены в Таблице 1. Следует отметить, что чаще всего субъектами УНИК НПО используются информационно-коммуникационные технологии (4,85), технология проблемного обучения (4,6), методы научно-исследовательской деятельности в обучении и методы самообразовательной деятельности (по 4,55). Реже всего используется технология фреймового обучения (2,55).

Таблица 1. Оценка частоты использования инновационных методов и технологий в практике работы учреждений образования УНИК НПО

	Наименование метода или технологии	Частота использования в баллах (max - 5)
1.	информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	4,9
2.	технология проблемного обучения	4,6
3.	методы самообразовательной деятельности	4,6
4.	методы научно-исследовательской деятельности в	4,6

	обучении	
5.	анализ конкретных ситуаций	4,5
6.	интерактивные методы	4,5
7.	рефлексивные методы	4,4
8.	имитационные, деловые игры	4,4
9.	метод проектов	4,3
10.	технология развития критического мышления	4,2
11.	методы самоконтроля	4,2
12.	технология модульного обучения	4,1
13.	кейс-технологии	3,9
14.	технология модерации	3,6
15.	технология смешанного обучения (blended learning)	3,5
16.	метод интеллект-карт (майндмэппинг)	3,2
17.	технология фреймового обучения	2,5

Среди других методов и технологий, которые используются в учреждениях – субъектах УНИК НПО, были указаны: перевернутый урок, проблемное обучение, проектное обучение, перевернутый класс, обучение в сотрудничестве, методика направляющего текста, методы геймификации, визуализации, STEAM-обучение, PR- и бизнес-технологии, технология ТРИЗ, технология активной оценки, дальтон-технология, эвристический метод, технология самореализации, видеотренинги, метод инверсии, мозговой штурм, квест-технологии и др.

Представленное разнообразие педагогических инструментов, используемых в образовательном процессе, может подтвердить высокую квалификацию профессорско-преподавательского состава учреждений образования кластера, владение современными методами и технологиями обучения и воспитания.

Отвечая на вопрос: «Какие методы и технологии Вы считаете наиболее продуктивными в подготовке будущих педагогов?», респонденты отметили следующие: кейс-технологии, метод проектов, информационно-коммуникативные технологии, интерактивные методы, имитационные, деловые игры, проблемное обучение, методы научно-исследовательской деятельности, технологию развития критического мышления, методы самообразовательной деятельности, анализ конкретных ситуаций, технологию смешанного обучения, перевернутое обучение, активную оценку, обучение в сотрудничестве, технологию коллективной мыследеятельности, рефлексивные методы, технологию модерации и др.

Среди информационно-коммуникационных технологий, которые используются для повышения эффективности подготовки будущих педагогов, были названы технологии дистанционного образования, использование мультимедийных презентаций, использование видео-кейсов, вебинары, форумы, ведение педагогических, методических блогов, областная образовательная интернет-площадка, интернет-опрос, интернет-игра, компьютерные тренажеры, технологии дополненной реаль-

ности Augmented Reality, ИКТ с использованием мобильных приложений, технологии виртуальной реальности, игровые технологии в электронном обучении и геймификация, облачные технологии, технология использования интерактивной доски.

При использовании информационно-коммуникационных технологий применяются следующие средства: электронные учебники и пособия; электронные энциклопедии и справочники; тренажеры и программы тестирования; образовательные ресурсы интернета; DVD и CD диски с иллюстрациями; видео и аудиотехника; электронный дневник; демонстрация с помощью компьютера и мультимедийного проектора и др.

Так, например, в БГПУ широко используются возможности информационно-коммуникационных технологий. Это трансляции учебных занятий, открытых лекций и научно-образовательных мероприятий в режиме онлайн; внедрение системы онлайн-вещания на канале YouTube (размещено более 300 видеозаписей лекций, конференций, семинаров и вебинаров, профориентационных роликов); деятельность библиотеки, обеспечивающей доступ через Интернет к 16 мировым электронным библиотекам и научным базам данных и др.

В целях повышения качества педагогического образования в БГПУ создана «Сетевая академия педагогики электронного обучения» (САПЭО). Эта современная высокотехнологичная научно-образовательная площадка объединила преподавателей, студентов, ученых не только БГПУ, но и всего учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования в профессиональное педагогическое сообщество по таким направлениям, как дидактика сетевого урока; педагогическая практика в сфере электронного обучения; сетевое педагогическое взаимодействие на базе электронного журнала; открытые лекции, семинары, вебинары опытных IT-педагогов и лучших ученых; формирование научного портфолио студента в области педагогики электронного обучения. Одним из направлений работы САПЭО стало создание в 2016 году на базе БГПУ локальной академии Cisco – международной программы профессионального и карьерного развития в сфере IT.

Создана и активно развивается мультисервисная информационно-образовательная среда БГПУ. Электронные учебно-методические комплексы, репозиторий научных и учебных документов (более 40 тыс.), видеорепоzitорий, системы для проведения вебинаров и онлайн-лекций успешно используются в дополнение к традиционному учебному процессу для организации самостоятельной работы студентов, текущего и промежуточного контроля, обеспечения проектной работы студентов, проведения консультаций.

В настоящее время в БГПУ продолжается целенаправленная работа по созданию комплексного методического обеспечения образовательного процесса. Преподавателями университета подготовлено и размещено в репозитории БГПУ более 1200 учебно-методических комплексов (УМК) и электронных УМК по учебным дисциплинам специальностей высшего образования I ступени. Преподаватели ведут блоги и личные кабинеты.

В ходе анкетирования определена высокая степень готовности профессорско-преподавательских составов (педагогических коллективов) учреждений образования-субъектов кластера к использованию инновационных форм и методов обучения. Полученные результаты свидетельствуют о следующем: хорошо владеют и регулярно используют подавляющее большинство (95 %); более трети создают свои авторские технологии и внедряют в образовательную практику (38 %); знают об их существовании, но применяют редко (19 %); лишь малая часть опрошенных не видит необходимости в их использовании, применяют только на открытых занятиях (9 %).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Результаты анкетирования показали, что работа по совершенствованию форм, методов и технологий подготовки педагогических кадров является приоритетной и актуальной для субъектов УНИК НПО. Очевидна установка на использование современных образовательных технологий, что позволяет научить студентов – будущих педагогов работать в опережающем режиме. Исследование также показало, что именно в кластерной среде, подразумевающей обучение, взаимообучение и самообучение всех его субъектов, возможно создание высокоэффективной системы непрерывного образования.

Сегодня опыт субъектов УНИК НПО по использованию инновационных форм, методов и технологий доступен для всех желающих в рамках методического онлайн-семинара. Также в БГПУ с 2018/2019 учебного года ежемесячно проводится очный научно-методический семинар, на котором представители каждого факультета демонстрируют лучшие наработки в области использования инновационных методов и технологий. Семинар направлен на повышение методической грамотности преподавателей и совершенствование образовательной среды университета. Этот опыт также планируется расширить и сделать доступным в пределах кластера.

Одним из основных направлений дальнейшего развития непрерывного педагогического образования должна стать подготовка современного педагога, способного обеспечить воспитание личности с гуманистическим мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением, активной гражданской позицией и национальным самосознанием в условиях открытого поликультурного общества. Потребности общества в XXI веке диктуют новые требования к выпускнику педагогического вуза, которому необходимо обладать рядом компетенций, позволяющих ему проектировать свою жизненную и профессиональную траекторию, развиваться и самообразовываться на протяжении всей жизни, находить оптимальные решения в нестандартных профессиональных ситуациях, организовывать социально значимые инициативы учащихся с опорой на лучшие традиции коллективного воспитания, продвигать ценности устойчивого развития в содержание образовательных программ, уметь работать в условиях инклюзии. Для этого необходимы постоянные преобразования на уровне содержания, форм и

методов педагогического образования с учетом специфики актуальных трендов развития образования в целом.

Список использованной литературы:

1. *Background: EUA's initiatives to establish a European dimension on learning and teaching*, The Voice of Europe's Universities, 2018, May. Retrieved 15/03/2020, from <https://eua.eu/downloads/publications/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018.pdf>.
2. Байденко В.И., Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России, № 11, 2018, с. 138-148.
3. Даутова О.Б., Егорова Ю.Н., Жук А.И. (общ. ред.), Жук О.Л., Клезович О.В., Краснова Т.И., Крылова О.Н., Такушевич И.А., Торхова А.В., Шеститко И.В., Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход, Минск, БГПУ, 2017.
4. Жук А.И., Торхова А.В., Позняк А.В., Курбыко З.С., Невдах С.И., Гуртовая Е.Ю., Егорова Ю.Н., Научно-методические основы кластерного развития непрерывного педагогического образования (Монография), Минск, БГПУ, 2019.
5. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы, утв. Приказом Министерства образования Респ. Беларусь, 25 фев. 2015 г., № 156. Retrieved 17/03/2020, from [http://bspu.by/admin.panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The concept of teacher education.pdf](http://bspu.by/admin.panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf).
6. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, № 4, 2017, с. 36-56.
7. Перминова Л.М., Чудов В.Л., Лицейское образование в системе школа – вуз // Педагогика, № 7, 2004, с. 29-33.
8. Положение об учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования, утв. 15. июня. 2015 г., Retrieved 17/03/2020, from http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/the_position_of_the_cluster.pdf.
9. Пугач В.Ф., Ворожейкина О.Л., Жуковская М.Э., Селезнева Н.А. (науч. ред.), Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств, М., НИТУ «МИСиС», 2012. [CD-ROM] 2012.
10. Чудов В.Л., Система интеграции лица, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки (Докторская диссертация), М., Московский государственный педагогический университет (Российская Федерация), 2005.
11. Шамова Т.И., Перспективы развития системы управления образованием // Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования (сборник статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием), М., МПГУ, Российская Федерация, 2009, с. 18-25.
12. Шарай Н.А., Николаева Л.Н., Вдовина Т.В., Образовательный кластер как интегративная система // Педагогика, № 8, 2014, с. 20-25.

FORMS AND METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: KEY TRENDS, EXPERIENCE IN THE CONDITIONS OF CLUSTER APPROACH

Zhuk Alexander

*Belarusian State Pedagogical University,
Belarus*

Summary

The article reveals the development trends of continuing teacher education in the Republic of Belarus, which act as the basis for the selection of forms, methods and technologies for the training of teachers. The experience of cluster interaction in the industry is described, which allows for continuity and continuity at all its levels: from specialized pedagogical classes to adult education institutions. The results of an empirical study on the use of forms, methods and means of professional training of teachers in educational institutions of the educational-scientific-innovative cluster of continuing teacher education are presented.

References:

1. Background: EUA's initiatives to establish a European dimension on learning and teaching, The Voice of Europe's Universities, 2018, May. Retrieved 15/03/2020, from <https://eua.eu/downloads/publications/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018.pdf>
2. Baydenko V.I. Bologna process: in anticipation of the third decade. Higher education in Russia, 11, 138 - 148, 2018.
3. Dautova, O. B., Egorova, Yu. N., Zhuk, A. I. (Ed.), Zhuk, O. L., Klezovich, O. V., Krasnova, T. I., Krylova, O. N., Takushevich I. A., Torkhova A. V., Shestitko I. V. Content and methodology of psychological and pedagogical training of a higher school teacher: competency-based approach. Minsk: BSPU, 2017.
4. Zhuk A. I., Torkhova A. V., Poznyak A. V., Kurbyko Z. S., Nevдах S. I., Goortovaya E. Y., Egorova Y. N. *Scientific and methodological foundations of cluster development of continuous teacher education* (Monograph). Minsk: BSPU, 2019.
5. The concept of development of teacher education for 2015–2020, approved by order of the Ministry of Education Rep. Belarus, Feb 25 2015, No. 156. Retrieved 17/03/2020, from [http://bspu.by/admin.panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The concept of teacher education.pdf](http://bspu.by/admin.panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf).
6. Korshunov I. A., Gaponova O.S. Continuing education of adults in the context of economic development. Educational Issues / Educational Studies Moscow, 4, 36–56, 2017.
7. Perminova L. M., Chudov V. L. Lyceum education in the school-university system. Pedagogy, 7, 29–33, 2004.
8. The Regulation on the educational-scientific-innovative cluster of continuing teacher education, approved. 15. Jun. 2015, Retrieved 17/03/2020, from http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/the_position_of_the_cluster.pdf.
9. Pugach V. F., Vorozheykina O. L., Zhukovskaya M. Э., Selezneva N. A. (scientific ed.) Dictionary of agreed terms and definitions in the field of education of the member states of the Commonwealth of Independent States. M.: NITU "MISiS", 2012. [CD-ROM] 2012.
10. Chudov V. L. The system of integration of the lyceum, university and production in the interests of sustainable development of the quality of educational preparation (Doctoral dissertation) M.: Moscow State Pedagogical University (Russian Federation), 2005.
11. Shamova T. I. Prospects for the development of education management system. Formation and development of managerial science in the system of advanced training for

educational leaders (collection of articles of the First pedagogical readings of the scientific school of education management) М.: Moscow State Pedagogical University, Russian Federation, 18–25, 2009.

12. Sharay N. A., Nikolaeva L. N., Vdovina T. V. Educational cluster as an integrative system. Pedagogy, 8, 20–25, 2014.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 27.03.2020

Принято к публикации: 25.04.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 27.03.2020

Was accepted for publication: 25.04.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМ БАЗОВОЙ СЕРДЕЧНО-ЛЕГОЧНОЙ РЕАНИМАЦИИ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Манасян Карине

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Краткое введение. Своевременное оказание помощи при внезапной остановке сердца – актуальная проблема современной медицины. Согласно обновленным рекомендациям Американской ассоциации сердца [3], примерно 88% случаев внезапной остановки сердца происходит во внегоспитальных условиях, и решающим фактором сохранения жизни в подобной ситуации является своевременное выполнение базовой сердечно-легочной реанимации (СЛР), направленное на элементарное поддержание жизни пострадавшего до прибытия профессионалов.

В связи с этим представляется важным повышение эффективности обучения базовой СЛР, направленного на приобретение необходимых знаний, умений и навыков для оказания высококачественной базовой реанимационной помощи при внезапной остановке сердца.

Ключевые слова: базовая сердечно-легочная реанимация (СЛР), эффективность обучения методам базовой СЛР.

Проблема. Базовая СЛР, проводимая на догоспитальном этапе при внезапной остановке сердца, является наиболее слабым звеном «цепочки выживания», включающей раннее распознавание остановки кровообращения и сообщение соответствующим службам, скорейшее начало сердечно-легочной реанимации и раннюю дефибрилляцию.

Совершенствование методов обучения базовой СЛР с учетом анализа результатов различных исследований и обновленных рекомендаций ведущих международных организаций по реанимации может значительно улучшить качество СЛР и оптимизировать результаты ее проведения.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Образование в сфере реанимации является относительно новой областью. В литературе мало исследований, касающихся этой сферы. Имеющиеся исследования достаточно неоднородны и трудно сопоставимы.

Вопросы, касающиеся обучения базовой СЛР, явились предметом ряда научных и клинических исследований [5, 12, 16] и отражены в основных положениях серии Рекомендаций Американской сердечной ассоциации (АСА), Европейского совета по реанимации (ЕСР), Международного Согласительного комитета по реанимации (МСКР) и некоторых других международных организаций [3, 7].

Методы обучения базовой реанимационной помощи разнообразны и предполагают широкое использование цифровых средств массовой информации, онлайн обучение, обучение, осуществляемое инструкторами или преподавателями, и пр. [2, 8, 11]. Эффективной альтернативой для обучения навыкам базовой реанимационной помощи могут быть программы самостоятельного обучения [4, 8, 13, 16]. В рамках программы самостоятельного обучения может осуществляться также обучение безопасному использованию АНД (Автоматический наружный дефибриллятор). Демонстрация в процессе обучения коротких видеоматериалов, использование инструментов быстрой обратной связи, консультации опытных инструкторов наряду с другими образовательными инициативами способствуют лучшему усвоению материала, совершенствованию выполнения параметров реанимационных мероприятий: скорости и глубины компрессий, положения рук и др. [13, 16].

Оптимальная длительность обучения базовой СЛР и использованию АНД, проводимого инструкторами, не установлена и зависит от состава аудитории, от программы обучения, соотношения количества инструкторов и обучающихся, количества практических занятий и т.д.

Большинство исследований показало, что навыки СЛР ослабевают через три-шесть месяца после начала обучения [8, 15]. Есть мнение, что более частые короткие циклы обучения могут повышать эффективность обучения, вырабатывать уверенность при выполнении СЛР, повышать вовлеченность в выполнение СЛР, а также замедлять процесс забывания полученных знаний [2, 13].

По мнению ряда авторов важным шагом в увеличении вовлеченности непрофессионалов в оказании реанимационной помощи при угрожающих жизни состояниях является обучение детей школьного возраста методам базовой СЛР, разработка специальных программ и методов обучения для детей школьного возраста. Существующие сегодня программы обучения СЛР в основном рассчитаны на взрослую аудиторию [14].

Американская ассоциация сердца в 2011 году выступила в поддержку обязательного обучения реанимации в школах [6]. Опыт преподавания базовой СЛР в школах Сиэтла (Штат Вашингтон, США) на протяжении последних трех десятилетий показал значительно большую вовлеченность непрофессионалов в выполнение СЛР и более высокий уровень выживаемости. Аналогичные результаты получены в Скандинавских странах, где обучение СЛР проводится в школе. Наиболее оптимальным находят обучение методам реанимации в школе, начиная с 12-и лет по ежегодной 2-х часовой программе. По мнению авторов в этом возрасте школьники более позитивно настроены в отношении обучения реанимации [14].

Многие исследователи находят, что представители немедицинских профессий могут выполнять не только стандартные реанимационные мероприятия (компрессии грудной клетки, открытие дыхательных путей и искусственное дыхание), но и успешно использовать АНД при оказании реанимационной помощи во время внезапной остановки сердца [10]. Дискутируется вопрос о том, необходимо ли специально обучать непрофессионалов использованию АНД, или они могут его использовать без предварительной подготовки [9].

Европейский совет по реанимации подтверждает, что применение АНД безопасно и эффективно даже при использовании лицами с минимальной подготовкой или совсем без нее. Стандартные АНД подходят для применения у детей старше 8 лет. Для детей от 1 года до 8 лет используют педиатрические электроды с регулятором дозы энергии, или педиатрический дефибриллятор, если он доступен.

Относительно публичности доступа к дефибрилляции, экономически целесообразным считается размещение АНД в зонах, где можно ожидать одной остановки сердца за 5 лет [17, 18].

В ряде случаев может оказаться более эффективным использование механических устройств для проведения компрессий грудной клетки, например, в процессе транспортировки или выноса пациента из помещения, когда неудобно проводить ручную компрессию, а также в случаях длительного проведения СЛР.

Продолжают широко обсуждаться сравнительные достоинства стандартной сердечнолегочной реанимации (СЛР) и только компрессионной сердечнолегочной реанимации (ТК СЛР), которая появилась как альтернатива для представителей немедицинских профессий и включает только компрессии грудной клетки, без искусственной вентиляции легких [12]. Согласно Рекомендациям Европейского совета по реанимации, принятым в 2015 г., предлагается обучение непрофессионалов, в первую очередь, методу только-компрессионной сердечно-легочной реанимации (ТК СЛР) без вентиляции легких, а затем стандартной СЛР, включающей компрессию грудной клетки, открытие дыхательных путей и искусственную вентиляцию легких.

Цель исследования: ознакомление с новыми методами обучения и выполнения высококачественной базовой СЛР при внезапной остановке сердца во внегоспитальных условиях.

Новизна исследования: целевой анализ новых исследований, касающихся ключевых вопросов образовательной сферы реанимации.

Изложение основного материала. Важным шагом в повышении эффективности реанимационной помощи при внезапной остановке сердца во внегоспитальных условиях является улучшение уровня подготовки как профессиональных медиков, так и представителей немедицинских профессий. Повышение эффективности обучения методам базовой СЛР становится важнейшей образовательной задачей реанимации.

Рекомендации ведущих международных организаций в области реанимации – Американской сердечной ассоциации (АСА), Европейского совета по реанимации (ЕСР), Международного Согласительного комитета по реанимации (МСКР) и др. – постоянно эволюционируют и с пятилетней периодичностью утверждаются на международных согласительных конференциях. Параллельно меняются программы обучения СЛР с учетом изменений в Рекомендациях этих организаций.

И хотя нет окончательных критериев оценки эффективности методов обучения базовой СЛР, одним из основных требований к программе обучения являются простота для изучения и легкость для запоминания.

Независимо от метода обучения ключевыми элементами программы обучения являются:

- раннее выявление признаков, подтверждающих остановку сердца, а именно, отсутствие сознания и отсутствие нормального дыхания после открытия дыхательных путей;
- качественное выполнение компрессий грудной клетки и искусственного дыхания с соблюдением правильных параметров выполнения и учетом возрастных особенностей;
- использование инструментов обратной связи для облегчения приобретения навыков выполнения базовой СЛР.

Высококачественная СЛР остается принципиально важной для повышения уровня выживаемости.

В процессе обучения очень важно акцентировать внимание на следующих требованиях к выполнению высококачественной СЛР:

- обеспечение адекватной скорости компрессий грудной клетки;
- обеспечение соответствующей глубины компрессий грудной клетки;
- обеспечение полного возврата грудной стенки назад между компрессиями;
- минимизация прерываний компрессий грудной клетки;
- избегание гипервентиляции.

Правила проведения качественной компрессии грудной клетки требуют обеспечения достаточной глубины, которая должна составлять у взрослого человека среднего размера приблизительно 5 см, но не более 6 см, при частоте 100-120 в мин.

После каждой компрессии следует дождаться полного расправления грудной клетки, что улучшает венозный возврат и может повысить эффективность СЛР. Эту инструкцию следует сопровождать демонстрацией размещения рук на нижней части грудины. Компрессии грудной клетки легче выполнять, встав сбоку от пострадавшего на колени. Если пострадавший находится в ограниченном пространстве, выполняющий СЛР может сделать это из-за головы.

При выполнении искусственного дыхания на вдох следует тратить приблизительно 1 секунду, обеспечивая объем, достаточный для видимого расширения грудной клетки. Соотношение компрессий с вдохами должно составлять 30:2. Не следует прерывать компрессии грудной клетки более чем на 10 секунд для выполнения вдохов.

Основной акцент в современных рекомендациях по проведению реанимационных мероприятий делается на минимизации любых пауз, прекращающих проведение компрессии грудной клетки.

Базовые реанимационные мероприятия у детей, потерявших сознание и способность дышать нормально, в основном совпадают с таковыми для взрослых. Но у детей до года прежде, чем начать компрессии грудной клетки, нужно сделать 5 искусственных вдохов и затем сохранять универсальное соотношение 30:2. Длительность вдоха около 1 сек, как и у взрослых. Компрессии грудной клетки детям моложе года выполняют 2-я пальцами, детям старше 1-го года 1-ой или 2-я руками, обеспечивая адекватную глубину компрессии: для младенцев до года – 4 см, и для детей от 1-го года до 8-и лет – 5 см.

Эффективность обучения оценивается не только непосредственно по результатам обучения, но и по результатам применения полученных навыков и знаний в реальной ситуации, т. е. по эффективности оказания реанимационной помощи при остановке сердца.

В нашей предыдущей работе [1] мы обсуждали необходимость повышения осведомленности непрофессионалов о существовании альтернативного метода базовой сердечно-легочной реанимации – только компрессионной сердечно-легочной реанимации (ТК СЛР), включающей только компрессии грудной клетки, без искусственной вентиляции легких методом «рот-в рот». Был предложен цикл последовательного обучения приемам и практическим навыкам ТК СЛР.

Преподавателю или инструктору, проводящему занятие, необходимо обратить особое внимание на то, чтобы каждый обучаемый запомнил, что реанимационная помощь при остановке сердца должна быть оказана немедленно, что именно от его знаний, умений и навыков будет зависеть исход. Без оказания реанимационной помощи восстановление кровообращения невозможно, и поэтому любой способ реанимации предпочтительнее бездействия.

В некоторых случаях необходимость выполнения базовой СЛР может возникнуть в случае тяжелой обструкции дыхательных путей инородным телом. Обструкция дыхательных путей, вызванная инородными телами, относится к

неотложным состояниям. Ее необходимо немедленно устранять ударом в спину, а если это не помогает, освобождать дыхательные пути толчком в живот. Если сознание сохранено, то следует инструктировать пострадавшего кашлять. При этом пострадавший должен быть наклонен вперед, чтобы предмет обструкции при смещении вышел из рта, а не провалился назад в дыхательные пути. Таким образом чередуют 5 ударов по спине и 5 абдоминальных толчков.

В случае, если при обструкции дыхательных путей пострадавший теряет сознание, его осторожно опускают на землю и начинают СЛР с компрессий грудной клетки. После 30 компрессий выполняют 2 искусственных вдоха и продолжают до тех пор, пока пострадавший не придет в себя и не начнет дышать нормально.

В процессе обучения следует обратить внимание обучаемых на рекомендации, относящиеся к оказанию реанимационной помощи в «особых условиях места происшествия»: при утоплении, а также при поражении электрическим током.

При остановке сердца, наступившей в результате асфиксии при утоплении, приоритетом реанимационных мероприятий являются оксигенация и вентиляция. Сначала выполняют 5 первичных вдохов, а затем продолжают СЛР, соблюдая универсальное соотношение 30:2.

В процессе обучения необходимо подчеркнуть важность мер безопасности при выполнении СЛР пострадавшим в результате поражения электротоком.

Согласно рекомендациям Европейского совета по реанимации 2015 г., во время происшествий с большим количеством пострадавших, превышающим ресурсы спасателей, пострадавшим, не подающим признаков жизни, СЛР не применяется. Важно объяснить обучаемым, что такая рекомендация связана с необходимостью рационального использования имеющихся ограниченных ресурсов в ситуациях с массовыми пострадавшими и оказания помощи, в первую очередь, тем пострадавшим, которые по итогам сортировки имеют шанс на спасение.

Опыт проведения занятий показывает, что наиболее эффективно обучение в небольших по количеству группам с использованием комбинированных методов обучения, включающих интерактивные дискуссии, практические занятия, инструменты обратной связи, манекены, симуляционные ситуации и пр.

Число обучаемых во время теоретического изложения материала и демонстрации видеофильмов практически может быть неограниченным (30-60 студентов). Однако для практического усвоения методов желательно ограничить число обучаемых до 12-16 на одного преподавателя или инструктора.

Для лучшего запоминания материала важно теоретическое обоснование и логическое объяснение преподаваемых методик базовой реанимационной помощи во время лекции.

Представляется целесообразным также предварительное ознакомление обучаемых с соответствующим учебным материалом по изучаемой теме, составленным для данной целевой аудитории, что может способствовать более активному участию в занятиях и лучшему усвоению знаний.

Лучшему восприятию и запоминанию материала может способствовать также выполнение тестовых заданий и решение ситуационных задач в аудитории и на практике, что даст возможность преподавателю не только оценить знания студентов, но и выявить и еще раз объяснить те детали реанимационной помощи, которые недостаточно хорошо усвоены.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. На протяжении многих лет существенно изменились методы обучения базовой сердечно-легочной реанимации (СЛР) – от дидактических теорий до современных интерактивных методов обучения, практических занятий, использования технологий и социальных средств массовой информации. Однако все еще нет достаточного количества статистически достоверных доказательных данных в пользу большей эффективности того или иного метода обучения. Методы обучения базовой СЛР при внезапной остановке сердца продолжают развиваться.

Исследования, касающиеся образовательной сферы реанимации немногочисленны.

Представленный нами анализ имеющихся в литературе данных относительно различных методов обучения, а также обзор Рекомендаций ведущих международных организаций по реанимации (Американской сердечной ассоциации, Европейского совета по реанимации, Международного Согласительного комитета по реанимации и некоторых других) может быть использован для повышения эффективности обучения методам базовой СЛР, а также для развития новых усовершенствованных программ обучения, направленных на максимальное увеличение возможностей ранней реанимации и повышение выживаемости при внезапной остановке сердца во внегоспитальных условиях.

До тех пор, пока не будут получены статистически значимые данные, доказывающие большую эффективность того или иного метода обучения как непосредственно по результатам обучения, так и по результатам применения полученных навыков и знаний в реальной ситуации, т.е. по эффективности оказания базовой реанимационной помощи при остановке сердца, важно продолжать оценивать, анализировать и усовершенствовать методы обучения базовой СЛР.

IMPROVING EDUCATION AND TRAINING IN BASIC CARDIOPULMONARY RESUSCITATION: NEW RESEARCH AND PERSPECTIVES

Manasyan Karine
YSU, Armenia

Summary

It is widely admitted that education and training are the effective modalities that substantially improve resuscitation care for cardiac arrest. The high quality cardiopulmonary resuscitation (CPR), including early recognition of cardiac arrest, adequate chest compressions, opening of the airway and rescue breathing, are important determinants of successful outcome in cardiac arrest patients.

The aim should be to develop teaching strategies for general public and healthcare professionals to deliver effective CPR and defibrillation to save more lives.

Education in resuscitation is still a relatively new field lacking high quality research. Studies are heterogeneous in design and difficult to compare.

Our approach to education is constantly changing. Methods for teaching have changed substantially over the years and continue to evolve.

This paper provides review of available literature regarding education in resuscitation. It also reviews the new Guidelines for Resuscitation of the European Resuscitation Council (ERC), American Heart Association (AHA) and International Liaison Committee on Resuscitation (ILCOR), focusing on the most important changes in recommendations for education and training. It also summarises the ERC basic principles of education and implementation of resuscitation, providing the basis for improving CPR education.

The review of the above available sources nonetheless confirms there is still a shortage of evidence about the best methods of teaching. Until the time that statistical significance is achieved, it is essential that we continue to evaluate our educational methods and assess the educational importance or relevance of the findings.

Keywords: basic cardiopulmonary resuscitation (CPR), effective CPR education and training.

References:

1. К. Манасян. Новая стратегия базовой сердечнолегочной реанимации при внегоспитальной остановке сердца. “Образование в XXI веке”, номер 2(2), с. 186-194, 2019. Издательство ЕГУ, Ереван.
2. Andresen D, Arntz HR, Grafling W, et al. Public access resuscitation program including defibrillator training for laypersons: a randomized trial to evaluate the impact of training course duration. *Resuscitation* 2008; 76:419-24.
3. American Heart Association Guidelines for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care. Updated Jan 2020. <https://www.cprcertificationonlinehq.com/aha-cpr-guidelines-latest-jan-2014>
4. Brannon TS, White LA, Kilcrease JN, Richard LD, Spillers JG, Phelps CL. Use of instructional video to prepare parents for learning infant cardiopulmonary resuscitation. *Proc (Bayl Univ Med Cent)* 2009; 22:133–7.
5. Chamberlain DA, Hazinski MF. Education in resuscitation. *Resuscitation* 2003; 59:11-43 8.
6. Cave DM, Aufderheide TP, Beeson J, et al. Importance and implementation of training in cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillation in schools: a science advisory from the American Heart Association. *Circulation* 2011;123:691-706.
7. (Guideline) Greif R, Lockey AS, Conaghan P, Lippert A, De Vries W, Monsieurs KG, et al. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*. 2015 Oct. 95:288-301.
8. Einspruch EL, Lynch B, Aufderheide TP, Nichol G, Becker L. Retention of CPR skills learned in a traditional AHA Heartsaver course versus 30-min video self-training: a controlled randomized study. *Resuscitation* 2007;74: 476-86.
9. Harrison-Paul R, Timmons S, van Schalkwyk WD. Training lay-people to use automatic external defibrillators: are all of their needs being met? *Resuscitation* 2006;71:80–8.
10. Iwami T, Kitamura T, Kawamura T, et al. Chest compression-only cardiopulmonary resuscitation for out-of-hospital cardiac arrest with public-access defibrillation: a nationwide cohort study. *Circulation* 2012;126:2844-51.

11. Isbye DL, Rasmussen LS, Lippert FK, Rudolph SF, Ringsted CV. Laypersons may learn basic life support in 24 min using a personal resuscitation manikin. *Resuscitation* 2006;69: 435–42.
12. 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>
13. Lynch B, Einspruch EL, Nichol G, Becker LB, Aufderheide TP, Idris A. Effectiveness of a 30-min CPR self-instruction program for lay responders: a controlled randomized study. *Resuscitation* 2005; 67:31–43.
14. Plant N, Taylor K. How best to teach CPR to schoolchildren: a systematic review. *Resuscitation* 2013; 84:415–21.
15. Roppolo LP, Pepe PE, Campbell L, et al. Prospective, randomized trial of the effectiveness and retention of 30-min layperson training for cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillators: the American Airlines Study. *Resuscitation* 2007;74:276–285.
16. Reder S, Cummings P, Quan L. Comparison of three instructional methods for teaching cardiopulmonary resuscitation and use of an automatic external defibrillator to high school students. *Resuscitation* 2006; 69:443–53.
17. Nichol G, Huszti E, Birnbaum A, et al. Cost effectiveness of lay responder defibrillation for out of hospital cardiac arrest. *Annals of emergency medicine* 2009; 54: 226-35 e1-2.
18. Folke F, Lippert FK, Nielsen SL, et al. Location of cardiac arrest in a city center: strategic placement of automated external defibrillators in public locations. *Circulation* 2009; 120: 510–7.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 08.04.2020

Принято к публикации: 28.04.2020

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганисян

The material was submitted and sent to review: 08.04.2020

Was accepted for publication: 28.04.2020

Reviewer: Ph.D., Assistant Karine Hovhannisyan

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ И НОМЕНКЛАТУРНАЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Перерва Виктория

*Криворожский государственный педагогический
университет, Украина*

Основой профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии является овладение терминосистемой и биологической номенклатурой. Целью исследования является выявление содержания и значение терминологии.

гических и номенклатурных единиц в системе предметных знаний будущих учителей биологии. Она реализуется посредством выполнения таких заданий: 1) выявление сущности и соотношения терминологии/терминосистемы и номенклатурной системы (биологической бинарной номенклатуры); 2) выявление специфики внедрения в учебный процесс изучения терминологической и номенклатурной системы посредством спецкурса «Латынь. Ботаническая терминология».

Методология исследования основывается на теоретических методах: анализ и систематизация психолого-педагогической литературы с целью изучения состояния и теоретического обоснования проблемы формирования профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии.

Научная новизна статьи – выявление взаимосвязей номенклатурной и терминологической систем как основы профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии. Разработанный спецкурс «Латынь. Ботаническая терминология» включает изучение истории становления биологической терминологии и номенклатуры, принципов построения фитономенов, бинарной научной номенклатуры и международного номенклатурного кодекса.

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

Постановка проблемы. Современное высшее образование ориентировано на поиск методических путей организации учебно-воспитательного процесса, направленного на подготовку компетентного специалиста, готового к дальнейшей профессионально-коммуникативной деятельности. Владение профессиональной терминологией является одним из существенных показателей понимания профессиональных явлений и понятий, уровня культуры профессиональной речи, предполагает успех специалиста на современном рынке труда и обеспечивает его конкурентоспособность. Поэтому овладение профессиональной терминологией является одной из проблем современного педагогического образования и определяет формирование профессионально-терминологической компетентности будущего специалиста.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием наработок относительно выявления взаимосвязей номинативной и терминологической биологических систем как основы профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии.

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

Анализ актуальных исследований. Проблема профессиональной компетентности разработана в диссертационных исследованиях М. Бирки, Г. Зайчук,

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

Как известно, термин функционирует в среде номенов, которые ему соответствуют. Соотношение понятий «термин» и «номен» является дискуссионным. Впервые вопрос о разграничении этих понятий рассмотрен в работах О. Винокура. Он получил дальнейшее развитие в работах А. Лемова, В. Лейчик, О. Мойсеева, Г. Шпета и др. [5]. Вопрос определения роли и соотношения номенклатуры и терминосистемы рассмотрен преимущественно в контексте изучения гуманитарных дисциплин. Но проблема выявления разграничения, соотношения и функционирования терминологической и номенклатурной систем актуальна для биологии. Ведь компетентность учителя биологии определяет не только правильность и грамотность оперирования профессиональной терминологии, но и знания и активное использование бинарной номенклатуры, которая является международной и универсальной.

Цель исследования – выявление содержания и значение терминологических и номенклатурных единиц в системе предметных знаний будущих учителей биологии.

Задания: 1) выявить сущность и соотношение терминологии / терминосистемы и номенклатурной системы (биологической бинарной номенклатуры); 2) разработать систему освоения терминологии и биологической номенклатуры с использованием факультативного дистанционного спецкурса «Латынь. Ботаническая терминология».

Новизна исследования заключается в выявлении взаимосвязей номинативной и терминологической систем как основы профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии

Изложение основного материала. Исходя из специфики изучения латинского языка как основы биологической терминологии, особое внимание уделяется этимологии и семантике терминов, изучению греко-латинских терминоэлементов.

Основой профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии является овладение терминосистемой и биологической номенклатурой. Единицей терминосистемы является термин, что обозначает определенное абстрактное понятие и категории; единицей номенклатуры – номен – специальные термины-названия, которые обозначают единичные, конкретные понятия. Номенклатура рассматривается как составляющая терминосистемы, либо как промежуточное звено между терминами и собственными словами. Биологическая номенклатура имеет свою специфику – представлена номенами (в том

числе видовыми биноменами), которые соответствуют уровням условного деления системы органического мира на таксоны. Следует отметить, что номенклатура обеспечивает однозначность номенов в биологических исследованиях.

Мы придерживаемся позиции, что номенклатура является специфической частью биологической терминологии. Общими составляющими и смысловыми элементами как для терминологии, так и для номенклатуры, являются терминологические элементы. Основным предназначением спецкурса «Латынь. Ботаническая терминология» является освоение системы терминологических элементов (преимущественно греко-латинского происхождения).

Рассмотрим соотношение номенклатурной и терминологической систем. *Терминосистема* является системой терминов науки с множеством взаимосвязанных элементов, которые создают устойчивое единение. *Номенклатура* – это совокупность специальных терминов-названий, которые используются в этой научной сфере; названия типичных объектов этой науки (в отличие от терминологии, которая включает определения абстрактных понятий и категорий [2]. В отличие от терминов, обозначающих абстрактные понятия и категории, номенклатура является частной инвентаризационной системой науки. Например, согласно Г. Винокуру, «номенклатура ... под этим термином следует понимать систему абсолютно абстрактных и условных символов, единственным предназначением которых является ... дать максимально удобные с практической точки зрения средства для обозначения предметов, вещей без прямой связи с потребностями теоретического мышления» [5].

Единицей терминосистемы является термин, а единицей номенклатуры – номен. В основе разграничения понятий термина и номена лежит их конкретно-предметное или обобщенно-понятийное соотношение. Разграничение понятий «термин» и «номен», по О. Мойсееву, обусловлено разграничением «понятийной» и «предметной» терминологии, то есть обозначениями, в которых более четко отображается собственно понятийная ориентация (характерна для терминов), либо предметная ориентация (характерна для номенов) [5].

Выделяют три типа номинативных единиц: 1) номенклатурные слова, которые преимущественно выражают единичные понятия и содержат сведения про один предмет и реализуют предметные связи; 2) производственно-технические термины, которые выражают общие понятия и отображают целый класс однородных предметов и актуализируют предметное соотношение; 3) научные термины определяют общие понятия и реализуют понятийные связи [1]. Такое деление (Рис. 1) является условным.

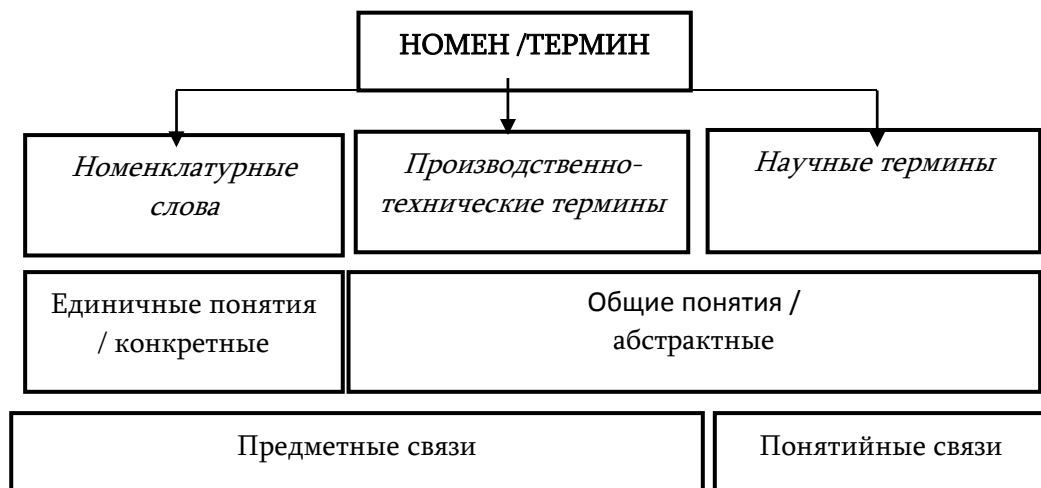


Рис.1. Соотношение терминов и номенов

Таким образом, номенклатурные единицы рассматриваются в составе терминологии как особенные типы терминов, которые соотносятся с единичными понятиями и актуализируют предметные связи [1].

Несколько другой взгляд на соотношения номенклатуры и терминологии представлен в работах В. Лейчик [5]: номенклатура рассматривается как промежуточное звено между терминами и собственными словами; термины же – полярная противоположность собственным названиям. Термины преимущественно обозначают класс предметов, имеющих общие существенные признаки; собственные названия являются обозначением уникальных предметов на основе выявления несущественных второстепенных внешних признаков.

Отличаются и связи в терминологической и номенклатурной системах: термины объединяются в сложную разветвленную сеть с иерархическими соотношениями (Рис. 2), а собственные названия – в ряды, которые могут формировать сравнительно упрощенную линейную систему (Рис. 3).

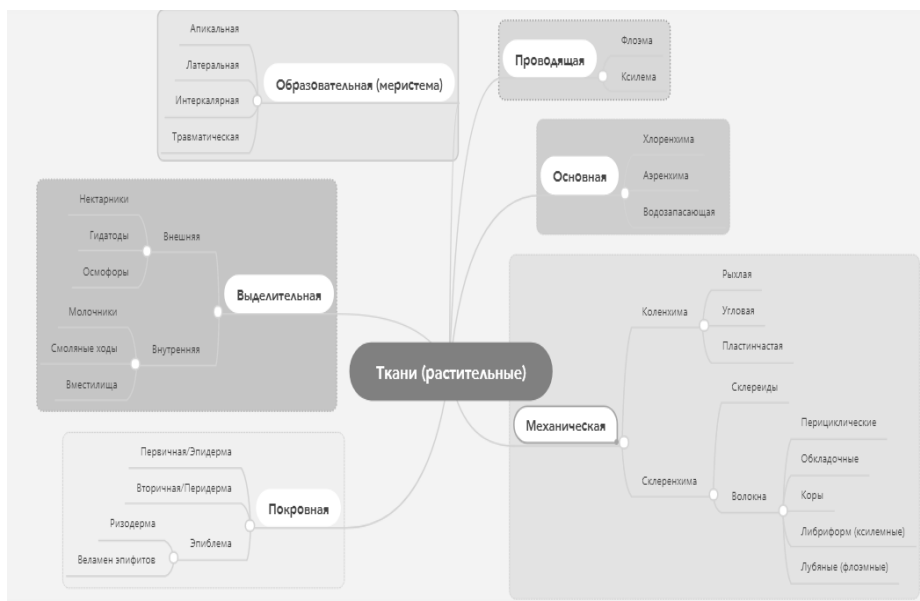


Рис. 2. Иерархическая сеть на примере терминосистемы по теме «Растительные ткани»

Биологическая номенклатура представлена номенами, которые соответствуют уровням условного деления системы органического мира на таксоны: видовые и надвидовые. Видовые номены еще называют биноменами [4], так как они состоят из родового и видового названия организма, например, Пырей ползучий – *Elytrigia repens* L. Номенклатура обеспечивает однозначность номенов, является основой биологических исследований, в том числе биоразнообразия [6].



Рис. 3. Линейная система на примере номенклатуры Пырея ползучего (*Elytrigia repens* L.)

Среди биологических номенов можно выделить фитономены, зоономены, микономены, что составляет номенклатуру растительных, животных организмов и грибов соответственно. В литературе можно встретить ряд терминов, которые используются для объектов животного и растительного мира, в частности, для обозначения растений: фитонимы, фитономены, флорономены; животных: зоономены, зоонимы, фаунономены и др. Но так как номенклатура включает номены, то приемлемым является оперирование фито-, зоо- и микономенами. Например, не «фитоним», а «фитономен».

Таким образом, номенклатура определяется как составляющая терминосистемы либо подобная ей, но в некотором смысле упрощена. Для становления профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии очень важно как оперировать профессиональным языком, так и понимать и использовать во время профессиональной деятельности биологическую номенклатуру.

Мы придерживаемся мнения, что номенклатура является частью биологической терминологии, но, в определенном смысле, специфической частью. Общими для терминологии и номенклатуры являются терминоэлементы (Рис. 4), для овладения которых разработан дистанционный спецкурс «Латынь. Ботаническая терминология» для студентов специальности 014 Среднее образование (Биология и здоровье человека) Криворожского государственного педагогического университета (г. Кривой Рог, Украина). Он представляет собой электронный учебный курс на платформе LMS Moodle.

Цель введения в учебный процесс факультативного спецкурса «Латынь. Ботаническая терминология» обусловлена необходимостью расширения осведомленности студентов относительно биологического терминознания, формирования представления взаимосвязи латинского языка с украинским и другими индоевропейскими языками, овладение системой знаний семантики и этимологии основных греко-латинских терминоэлементов.

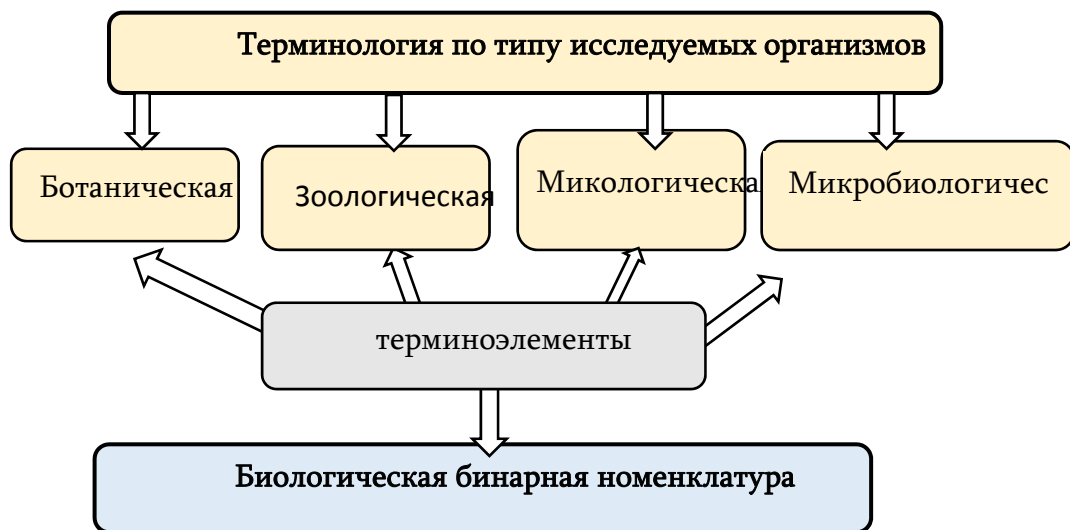


Рис. 4. Биологическая терминология и номенклатура в системе профессиональных знаний учителя биологии

Одной из главных задач данного курса является подготовка будущих педагогов на основе знаний латинского языка к овладению специальных курсов учебных дисциплин цикла профессиональной подготовки и понимания международной научной терминологии и биологической номенклатуры. Овладение комплексом знаний семантики и этимологии греко-латинских терминоэлементов развивает логическое мышление, повышает языковую культуру и способствует расширению мировоззрения студента-биолога.

Исходя из специфики изучения латинского языка как исходного этапа становления биологической терминосистемы, основное внимание уделяется терминологическому значению слов, изучение греко-латинских терминоэлементов, а также изучению этимологии, семантики, синонимично-паронимических особенностей терминов и терминоэлементов.

Тематический план спецкурсу «Латынь. Ботаническая терминология» включает [3]:

Модуль I. История становления биологической терминологии и номенклатуры.

Тема 1. Понятие «научный термин» и «терминоэлемент».

Способы образования терминов определенной профессии.

Общенаучная, межатраслевая и узкоотраслевая терминология.

Кодификация и стандартизация терминов.

История и современные проблемы терминологии.

Тема 2. История латинского языка. Латынь в биологии и ботанике.

История систематики растений.

Эволюционная филогения и систематика.

Модуль II. Принципы построения фитономенов.

Тема 3. Информационное содержание латинских названий живых организмов.

Грамматические модели ботанических названий.

Названия ботанических семейств.

Фармацевтические названия растений.

Тема 4. Способы образования латинских видовых эпитетов.

Словообразование с помощью числителей. Числительные термины-элементы.

Особенности употребления степеней сравнения прилагательных в ботанической номенклатуре.

Суффиксы существительных и прилагательных. Греко-латинские приставки.

Тема 5. Ботанические эпонимы: классификация и значение.

Географические топонимы, акронимы, эпонимы в честь известных людей.

Тема 6. Этимология названий растений.

Этимология фитонимов греко-латинского происхождения.

Этимологические словари топонимов и латинских названий растений.

Тема 7. Общеупотребительные видовые названия растений.

Украинские и латинские фитономены.

Тема 8. Значения основных терминов-элементов.

Термины-элементы древнегреческого и латинского происхождения.

Конечные и начальные греко-латинские термины-элементы.

Модуль III. Бинарная научная номенклатура и международный номенклатурный кодекс.

Тема 9. Бинарная номенклатура: предназначение и история становления.

Функции терминов и номенов.

Виды терминов и номенов.

Общие сведения про биномиальную ботаническую номенклатуру.

Тема 10. Международный кодекс научной номенклатуры.

ICBN (Международный кодекс ботанической номенклатуры).

ICNCP (Международный кодекс номенклатуры культурных растений).

ICZN (Международный кодекс зоологической номенклатуры).

ICNB (Международный кодекс номенклатуры бактерий).

Тема 11. Правила и принципы международной бинарной номенклатуры.

Тема 12. Латинские названия растительных сообществ.

Физиономическая классификация растительности (В.М. Сукачев).

Флористическая классификация растительности (Ж. Браун-Бланке).

Прогнозируемые результаты освоения дистанционного электронного учебного курса «Латынь. Ботаническая терминология»: знание специфики фонетики и ударения, информативного содержания латинских названий живых организмов, классификации и значения латинских эпонимов, специфики словообразования латинских названий растительных сообществ (физиономическая и флористическая системы классификации), основных терминов-элементов и принципов словооб-

244

разования, правил международного кодекса бинарной номенклатуры, знания научной терминологии естественнонаучного профиля греко-латинского происхождения.

Данный электронный учебный курс предназначен для формирования правильного произношения, ударения; развития умения пользоваться словарем (в том числе и составлять индивидуальный терминологический тематический словарь), анализировать и переводить текст (со словарем и без); активного использования в практической деятельности биологической терминологии. Следует отметить, что одним из критериев освоения терминологической и номенклатурной системы является правильное использование терминов и номенов в устной и письменной речи.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Профессионально-терминологическая компетентность будущего учителя биологии определяется уровнем освоения как терминологии, так и биологической номенклатуры. Латинские номены утверждены соответствующими международными кодексами номенклатур, что значительно упрощает профессиональное общение ученым разных стран и способствует развитию науки.

Перспективами дальнейших исследований является интеграция и усовершенствование факультативного спецкурса по изучению истории, правил составления фитономенов, этимологии и семантики терминоэлементов в виде электронного учебного курса на университетской платформе LMS Moodle.

Список использованной литературы

1. Головин Б.Н., Лингвистические основы учения о терминах / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. М.: Высшая школа, 1987, 105 с. (на рус.)
2. Павлова О.І., Термины, профессионализмы и номенклатурные знаки (к проблеме классификации специальной лексики) // Вестник Нац. ун-та «Львовская политехника»: Серия «Проблемы украинской терминологии», 2008, 620, с. 49-54 (на укр.).
3. Перерва В.В., Дистанционный спецкурс «Латынь. Ботаническая терминология» как средство становления профессионально-терминологической компетентности учителя биологии // Освітologia Oswiatologia: Ukrainsko-Polski Naukowe Czasopismo, К., 2019, Вып. VIII, с. 81-89 (на укр.).
4. Устименко П.М., Кодекс фитотаксономической номенклатуры Украины (проект) / П.М. Устименко, Д.В. Дубина // Украинский ботанический журнал, 2015, 72 (2), с. 103-115 – DOI: 10.15407/ukrbotj72.02.103 (на укр.).
5. Швец Н., Соотношения понятий «термин» і «номен» (на материале английских ихтионимов) // Психолінгвістика, 2011, Вып. 8, с. 167-171 (на укр.).
6. Winston J., Twenty-First Century Biological Nomenclature-The Enduring Power of Names. Integr Comp Biol. 2018 Dec 1;58(6):1122-1131. doi: 10.1093/icb/icy060 (на англ.).

TERMINOLOGICAL AND NOMENCLATURE SYSTEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE BIOLOGY TEACHER

Pererva Victoria

Krivoy Rog state Pedagogical University,
Ukraine

Summary

The *purpose* of the research is to analyze the nature and role of terminological and nomenclature units in the system of subject knowledge of future biology teachers, which is realized by solving such *tasks*: 1) to find out the essence and correlation of terminology / terminology and nomenclature system (biological binary nomenclature); 2) to develop a system of terminology and biological nomenclature processing using the course «Latin. Botanical terminology».

The research methodology is based on theoretical methods: analysis and systematization of psychological-pedagogical and biological literature in order to determine the state and theoretical substantiation of the problem of formation of professional-terminological competence of future biology teacher. *The scientific novelty* of the article consists in an identify the interconnections of the nominative and terminological systems as the basis of the professional and terminological competence of the future biology teacher. *Conclusions*. The basis of professional and terminological competence of future biology teacher is mastering the term system and biological nomenclature. The unit of the termosystem is a term denoting a certain abstract concept and categories; the unit of nomenclature is nomen, special terms-names denoting single, specific concepts. A nomenclature is examined as constituent part of termsystem, or an intermediate between terms and proper names. A biological nomenclature is presented by nomens (specific binomens) that comply with the stages of notional division of the world organic system on taxones. A nomenclature provides the unambiguity of nomens in biological researches. We adhere to the idea, that a nomenclature is specific part of biological terminology. General for terminology and nomenclature is terminoelements. The purpose of special course "Latin. Botanical terminology" is harnessing of terminoelements. Based on the specificity of the study of Latin as the basis of biological terminology, particular attention is paid to the terminological meaning of words, the study of Greek-Latin terminology, as well as the study of etymology and semantics of biological terms. An indicative subject matter of the special course is presented. It's include the study of the history of biological terminology and nomenclature; principles of construction of phytonomens; scientific binary nomenclature and international nomenclature code.

Keywords: *professional and terminological competence; terminosystem; nomenclature; terms; nomens; professional training; future biology teacher.*

Reference:

1. Holovyn B. N. & Kobryn R. Yu., *Lynhvystycheskye osnovi ucheniya o termynakh* [Linguistic basis of the doctrine of terms]. Moscow: High school, 1987 [in Russian].
2. Pavlova O. I., *Termyny, profesionalizmy i nomenklturni znaky (do problemy klasyfikatsii spetsialnoi leksyky)* [Terms, professionalism and nomenclature signs (to the problem of classification of special vocabulary)]. Visnyk Natsionalnoho universytetu „Lvivska politekhnika” – Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic": Series "Problems of Ukrainian Terminology. 2008 [in Ukraine].
3. Pererva V.V., *Distance course of education as a form of organization of independent professional training of a future biology teacher* [Dystantsiyni spetskurs «Latyn. Botanichna

terminolohiia» yak zasib stanovlennia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti vchytelia biolohii] Oswiatologia: Ukrainsko-Polski Naukiwe Czasopismo. 2019. Vol VIII [in Ukraine].

4. Ustymenko P.M. & Dubyna D.V., Kodeks fitotsenotaksonomichnoi nomenklatury Ukrainy (proekt) [Code of phytocenotaxonomic nomenclature of Ukraine (project)]. Ukrainskyi botanichnyi zhurnal – Ukrainian Botanical Journal. 2015. 72(2). doi: 10.15407/ukrbotj72.02.103 [in Ukraine].

5. Shvets N., Spivvidnoshennia poniat "termin" i "nomen" (na materialy anhliiskyykh ikhtionimiv) [The relation between the terms "term" and "nomen" (based on English ichthyonyms)]. Psykholinhvistyka – Psycholinguistics. 2011. 8 [in Ukraine].

6. Winston J., *Twenty-First Century Biological Nomenclature-The Enduring Power of Names*. Integr Comp Biol. 2018 Dec 1;58(6). doi: 10.1093/icb/icy060 [in English].

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 01.02.2020

Принято к публикации: 09.03.2020

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганисян

The material was submitted and sent to review: 01.02.2020

Was accepted for publication: 09.03.2020

Reviewer: Ph.D., Assistant Karine Hovhannisyan

MAIN COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF GROUND-BASED TRAINING FOR COMBAT FLIGHTS OF FUTURE PILOTS OF TACTICAL AVIATION

Nevzorov Roman

*Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University,
Ukraine*

Brief introduction. The main goal of the educational process in a flying higher military educational institution is the formation of high professional skills and a creative approach to solving combat missions among graduates. The nature of the actions of the crews and tactical aviation units in modern conditions of performing combat missions requires military pilots to have a high level of professional intelligence, operational-tactical thinking, and the ability to navigate correctly in a rapidly changing air tactical situation. The implementation of these requirements is ensured by training (the formation of knowledge and skills), the development of professionally essential qualities, psychological training, as well as the use of appropriate forms, methods and techniques of training of future military pilots of tactical aviation to perform combat missions. It is this aspect that requires the improvement of traditional forms and methods of air tactical training in the educational process, as well as the search and implementation of new ones.

Keywords: *future pilots of tactical aviation, combat flight, combat flight training, theoretical training, simulator training, psychological training, consistency of training.*

Formulation of the Problem. The beginning of an active discussion of combat experience and the development of requirements for a military pilot as an air combatant is associated with the widespread use of aviation in the First World War. For one, an outstanding military pilot, one of the founders of fighter aviation tactics, son of the Ukrainian land Evgraf Mykolaiovich Kruten, along with the development of theoretical bases for tactical use of fighter aircraft, indicated the need of such qualities as combat activity, initiative and striving for offensive actions for a combat pilot. [5, p. 73].

Therefore, combat flight readiness is a systemic category, which reflects pilots' high level of skill in the use of a combat aviation complex, where dominates the harmonious combination of psychophysiological capabilities with the processes of high-grade training and effective execution of combat flights and a combat aviation complex aimed at increasing combat effectiveness.

A high level of combat flight readiness is achieved over a long period of time and is based on the performance of regular training flights, a deep understanding of the art of training and application of a combat aviation complex in the process of solving a wide range of operational and tactical tasks in the dynamics of a combat flight. The effectiveness of the pilot's combat activity is ensured by solving a range of problems related not only to the preparation and organization of combat operations and tactical situations but also to the pilot's psychophysiological capabilities, stability of motivation to perform combat tasks and gain a victory, availability of combat qualities which provide aggressive engagement and retaining tactical superiority in a combat flight, overcoming a risk factor, combat (neuro-psychic) stress, tiredness and overfatigue in combat flights.

A short analysis of current researches and publications related to the problem. Modern scientific approaches address the problems of ground-based training of future military pilots mainly through the prism of ensuring the reliability of the human factor in the process of flight training. For example, P. Kovalenko developed a methodology for teaching spatial orientation, in which the main provisions of the theory of the phased formation of mental actions developed by P. Halperin were used. The training on the ground to perform aerobatics based on the pivot point method was carried out by the team of authors, which included V. Ponomarenko, S. Aleshin, A. Vorona, D. Gander, M. Kremen, N. Kryukov. The research teams that developed the methods of computer training were headed by Yu. Kukushkin and V. Usov [1, p. 60-100].

The existing methodological basis of the theoretical provisions of ground training of future pilots of tactical aviation includes the concept of the image of flight (N. Zavalova, B. Lomov, V. Ponomarenko); the concept of an active operator (V. Popov, V. Lapa, Yu. Dobrolensky); the concept of concurrent activities (F. Grobov, E. Derevyanko, V. Dudnikov, Yu. Demyanenko, T. Dzhamagarov, G. Beregovoi, V. Marishchuk); the concept of simulator training (K. Platonov, G. Beregovoi, E. Kozlovsky, N. Zatsarsky);

the concept of personal and human factors (S. Gellerstein, A. Shishov, A. Pikovsky, V. Tuvaev); the concept of flying skills (K. Platonov, V. Bodrov, V. Zorile, P. Shalimov); the concept of the educational environment (V. Ponomarenko, D. Gander, A. Crow); personality-oriented approach (V. Ponomarenko, L. Kochneva) [1, pp. 12-23].

Theoretical and methodological foundations of ensuring the quality of professional training of cadets of flying schools were developed by T. Plachinda, R. Makarov [2, 4].

Aim of the publication. Based on the existing methodological, theoretical principles of training military pilots, to determine and substantiate the main components of the pedagogical system of ground-based combat training for future pilots of tactical aviation.

Research novelty. For the first time, an attempt has been made to reveal the structure of the pedagogical system of ground-based combat training for future pilots of tactical aviation.

Presentation of the research. Considering ground-based training for combat flights of future pilots of tactical aviation a pedagogical system, it is possible to identify the following components, which are separate subsystems: psychological and pedagogical (future pilot → content (forms, methods) of ground-based training for combat flights → technical means of ground-based training); technical and ergonomic (future pilot → combat aviation complex); tactical (future pilot → the art of training and performing combat flights); psychological (future pilot → combat psychological qualities → psychological readiness for combat flights while countering a strong opponent).

That is, the problem of training future pilots of tactical aviation for combat flights is the solution to a complex task, which must take into account the dynamics of combat activity of the pilot in the process of preparation and execution of various types of combat flights, which is a systemic factor in the subsystems defined above. With this approach, a complete understanding of ground-based training for combat flights is possible as a complex, systemic ground pedagogical (educational) process and provides the greatest logic and consistency in achieving a high level of combat prowess for future pilots of tactical aviation.

Taking into account the tasks of ground-based training for combat flights, determined by the specifics of combat activity of the pilot of tactical aviation, it is possible to formulate the pedagogical essence of ground-based training for combat flights, which is understood as an integrative pedagogical process, during which the fighting efficiency and morale and intellectual tactical qualities are formed. These determine to perform successful flights, body resistance to extreme factors of combat flights, high level of performance capabilities in combat conditions. Therefore, specialists in different types of training should be involved in solving ground-based training tasks for combat flights: theoretical, simulator-training, physical, psychological, search and rescue, etc.

That is, the pedagogical process of ground-based training for combat flights should be integrative, due to the complex of ground training tools used to solve practical problems of training for combat flights on the ground. This fact makes one think about

the pedagogical system of ground-based training for combat flights from new methodological positions that take into account the structure of the ground organization of the pedagogical process based on the regularities of formation of readiness for combat activity in the air with intensive influence of partial ground pedagogical processes forming an air combatant's qualities which are diverse in nature and essence.

Thus, the pedagogical system of ground-based training for combat flights should include the goals and objectives of such training, its content, principles of scientific organization of integrative pedagogical processes, specific didactic principles, methods of formation of combat qualities and evaluation of their level. It is advisable to assign a special place in it to the definition of interdisciplinary relationships and optimization of the educational process.

Since the issues of integration of pedagogical processes of ground-based training of future pilots of tactical aviation for combat flights have not been considered in the research works, it is advisable to define and specify the interaction and interrelation of different components of ground-based training of future pilots of tactical aviation involved in the functioning of the pedagogical system of ground-based training for combat flights.

The pedagogical system of ground-based training for combat flights, as mentioned above, consists of a large number of elements where the training aids and their sub-elements are separate academic subjects. The interaction between the training methods and individual subjects does not take place entirely but selectively taking into account the types and stages of preparation and execution of combat flights and the period of training under consideration.

Therefore, the structure of the pedagogical system of ground-based training for combat flights can be understood as a special purposeful space-time integration of elements of the educational process to obtain a given result by the system, i. e. the formation of combat qualities of a future pilot of tactical aviation.

The characteristic feature of the pedagogical system of ground-based training for combat flights (ground-based combat training) of future pilots of tactical aviation should be the organic interconnection of all its elements, which ensures the change of the whole system when the conditions of combat use of units of tactical aviation change.

Such an integrative link between the means of pedagogical influence in the organization of a pedagogical system of ground-based training for combat flights subordinates their functioning to a single purpose - the purpose of training a highly effective pilot of tactical aviation.

The organization of the pedagogical process of ground-based training for combat flights is impossible without the integrative ordering of other ground subsystems and training aids, without optimization of all ground components of the educational process. That is, the organization of the pedagogical process of ground-based training is a totality of elements, intersubject relationships and relationships with other ground pedagogical

systems of the educational process for the benefit of integrated training for combat flights of future pilots of tactical aviation.

The development and operation of a pedagogical system of ground-based training for combat flights, as a specific methodology of research, provides an integrative understanding of the laws of obtaining a single result of ground-based training for combat flights (ground-based combat training) of future pilots of tactical aviation, which focuses the results of partial pedagogical processes. Therefore, ground-based training for combat flights is a section (area) of professional pedagogy that studies the specific manifestation of the regularities of ground-based training to perform combat missions in the air for future pilots.

Due to the fact that pedagogical assistance of ground-based training of future pilots of tactical aviation for combat flights has not yet become a reality, but this process has a pedagogical category, it is advisable to form an educational environment for ground-based training for combat flights. Special aspects of ground-based training to perform combat flights reveal the need to take into account different types of flight activity while preparing and performing combat flights as well as combat capabilities of aviation equipment and conditions of combat use of aviation.

In order to transmit various educational, teaching and training information in the ground-based training process for combat flights, the following methods of pedagogical influence can be applied: *visual* (using different techniques and forms of displaying sighting information, tactical techniques and combat manoeuvres); *reproductive* (verbally presenting material on the combat application of aircraft and tactics of the aviation branch and its visual presentation in the course of group exercises and simulator training); *problem-search* (used in the process of group exercises, course work, training); based on software algorithms (used in the process of acquiring knowledge on the work with arms control, group exercises and simulator training).

Reproductive methods are used in the transfer of theoretical knowledge of tactics of a branch of aviation and the subjects that provide it. Such knowledge is needed as a basis for developing the search and creative skills to develop tactical techniques and combat manoeuvres.

Problem-search methods provide an opportunity for the development of professional intelligence in preparing and performing combat missions and intensification of cognitive activity.

These methods include describing a problematic air tactical situation (scenario), explaining its essence, and motivating to find its own solution. If the situation is solved successfully, it can be practised on an aviation simulator using the following complications [2]:

- reducing the time to prepare and complete the task;
- reducing the amount of required air-tactical situation;
- inclusion of additional input data, limitation of ways of finding the solution;
- creation of a complex of problematic air-tactical situations.

Problem-search methods of the educational process during ground-based training for combat flights include:

- creative nature of the decisions, but taking into account rigid algorithms (complying with the order of preparation for the execution of combat missions and requirements of flight safety);
- alternativeness to the conditions of performing combat missions and conclusions based on the evaluation of the situation (with compliance with flight safety requirements);
- possible variability of decisions in the dynamics of combat flight execution;
- the need for causal analysis of air-tactical situations in the dynamics of their development;
- development, testing and correction of new (optimal combinations of known ones) tactical techniques and combat manoeuvres;
- essential connection with a certain practical action;
- methods related to mental activity and physical fitness.

Physical training methods during ground-based training for combat flights are used as a continuous process and provide improvements and adjustments to the endurance of regular overloads, the development of distribution and switching of attention, increased coordination of movements, etc.

Hand-to-hand combat and preparation for survival in conditions of autonomous existence improve emotional-volitional stability and provide training for future pilots of tactical aviation in the event of catapulting over enemy territory.

The formation of professional and tactical thinking has top priority when teaching the order of preparation and execution of combat flights.

At the tactical level it is:

- choosing a method and developing a combat flight plan;
- rapid optimization of the plan in a combat flight in case the air-tactical situation changes;
- the focus of consciousness on the complex of pilotage-navigation, sight-tactical and out-of-window air-tactical information;
- the processes of making an advance, relative to the enemy, tactical decisions alone and when managing a pair (group) in the conditions of rapid change of air-tactical situation;
- the ability to consciously perform joint actions;
- maintaining a permanent visualization of the spatial attitude relative to the air (ground) targets, the position of the air (ground) enemy, the line of engagement.

This determines the priority of the formation of the intellectual component in the process of ground-based training for combat flights of future pilots of tactical aviation. Therefore, technical teaching aids must ensure the development of the tactical component of the professional intelligence of future pilots of tactical aviation as a leading component of combat activity, which is the most "vulnerable" in combat conditions and whose formation is the most difficult.

Technical teaching aids in the process of ground-based training for combat flights of future pilots of tactical aviation is advisable to use for the formation of such skills [3, p. 265]:

- maintaining spatial orientation with an intensive change of ways of formation of spatial visualizations depending on the type of spatial positions - navigation-piloting or air-tactical and use of an instrument or non-instrument sources of information;
- jointness of actions in the piloting and appearance of one or more other tasks: spatial awareness, work with arms controls, search for a target, making tactical decisions, controlling the wingman (group);
- rapid assessment of the current air tactical situation and making tactical decisions in combat flights in conditions of alternative situations and inaccuracy, incompleteness and contradictory nature of tactical air information;
- fire and tactical interaction in pairs (within a group).

As an experience of the organization and implementation of the educational process of future military pilots shows, the way of solving the listed tasks can be achieved by consistent preparation of the trainees on the ground. Such training consists of the process of acquiring necessary mental mechanisms of combat activity in the air by ways and means appropriate to this process.

The first level of ground-based training (ground combat training) consists of theoretical training for combat flights (level of verbal-logical tactical training) and practical training on the formation of resistance to the effects of harmful factors of combat flights. At this level, future pilots of tactical aviation acquire knowledge in the combat use of aircraft, combat manoeuvring, navigational training, tactics of a branch of aviation, tactical medicine and survival in the conditions of autonomous existence on the territory of the enemy. Practical training on formation of resistance to the influence of harmful factors of combat flights consists of special physical training of formation of resistance to the influence of large and long overloads, a course of practical survival in the conditions of autonomous existence on the territory of the enemy, a course of practical, tactical medicine and training in hand-to-hand fighting. Practical training on the formation of resistance to the influence of harmful factors of combat flights is carried out in parallel to and during all levels of ground training for combat flights [3, p. 264-266].

The first level of ground-based combat training (CFT) will certainly be accompanied by the intensification of other mental cognitive processes. Training of short-term and long-term memory is in progress. For this purpose, verbal methods are used: an oral test of knowledge in tactics of a branch of aviation and tactics of actions in different conditions. Elements of dynamics of development of air-tactical situations should be included in the training. This is ensured by the use of computer programs DCS (digital combat simulator), which allow you to work with sighting and instrument information, fragments of visual air-tactical environment, to work out issues of fire and tactical interaction in pairs (within a group).

At the second level, (visual and image tactical actions) of ground-based training the basis of possible tactical actions, visual representations of spatial tactical (tactically disadvantageous, tactically advantageous, tactically equal) positions relative to the ground or air enemy positions are formed, as well as such professionally important intellectual qualities as the development of operational-tactical thinking and foresight of the development of air-tactical situations.

At the second level of training for combat flights a psychological practicum is conducted to perform the following basic tasks: low-altitude and ultra-low altitude flights, combat use against ground-based targets, combat use against aerial targets and ground-based search for small-scale targets.

We use DCS computer programs with fragments of the dynamics of combat flight stages, aids for displaying sighting information, and controls of the procedural simulator armament, which allows you to make and implement a mental tactical decision. As actuating information, it is possible to use not only instrument information but also a time factor. To do this, a pre-prepared piece of sighting and tactical air information is displayed on the indicators for a while. The task is to anticipate the development of an air tactical situation and take appropriate actions. The use of sighting and air-tactical information and controls of the procedural simulator armament allows forming operational-tactical thinking. The formation of operational-tactical thinking provides the processing of incomplete and contradictory air-tactical information in combat operations. It is implemented in the process of changing the plan of a combat flight in the air in the event of unforeseen air-tactical (ground) situation. In order to improve tactical thinking at the second level, it is necessary to create problematic and conflicting situations in the course of computer and training exercises as well as to simulate the use of enemy electronic warfare and misleading (hidden) actions, to limit the pilotage-navigation and sighting information.

The essence of the third level (joint pilotage-tactical actions) of ground-based training (CFT) consists of the formation of the ability of a future tactical aviation pilot to perform actions with the armament controls and make tactical decisions without reducing the quality of piloting techniques (without violating the requirements of flight safety). At this stage, we use a complex simulator and DCS computer programs.

The fourth level (sensory-subject) of ground-based training (CFT) is conducted on a complex simulator and in the cockpit. It contributes to the formation of the ability to make and implement tactical decisions when practising in one's mind non-standard, most difficult tactical situations (provisions), especially those that cannot be practised on the simulator and in training flights. Moreover, the formation of the ability to solve a tactical situation in one's mind does not only mean to imagine motor and mental actions but also to live through emotions inherent in this situation. Thus, the essence of the fourth level lies in the psychological modelling of the modes of action and training that are learned. Therefore, the sensory-subject level of training forms the skills of psychological readiness for a specific combat flight, which provides the perception of encountering a real

opponent as a familiar situation. This eliminates the factor of an unexpected tactical situation. Training on the visualization of a specific combat flight is consolidated on a complex simulator, which, as much as possible, reproduces all the conditions and actions that have been practised in one's imagination. Also, training in the cockpit is carried out in order to form and improve a real working motor field and the ability to perform sensory-subject training without the use of a simulator, which may not be available in real combat conditions.

The fifth, final level (fire and tactical interaction) of ground-based training (CFT) is training on tactical simulators by the program, which allows you to work out all the issues of the process of preparation and execution of combat flights consistently as a part of a pair, flight, group or squadron, respectively, as a leader of the pair, flight, group or squadron. Taking into account modern didactic capabilities of tactical simulators, all training at the fifth level of the CFT is conducted in the form of tactical flight training and tactical flight exercises.

Conclusions and prospects for further research and propositions. The proposed approach to ground-based training for combat flights of future pilots of tactical aviation based on the theory of the image of flight provides the formation of not only the visualisation of combat flights but also the skills of independent formation of the visualisation of a specific combat flight. In this case, the formation of the image of a combat flight takes place at the appropriate mental levels – linguistic-cognitive, visual-imaginative and sensory-subject, which complies with the didactic principles of flight training.

The implementation of all five levels of CFT (except practical training in the formation of resistance to the harmful effects of combat flight factors) can be carried out in a computer class if it is equipped with the appropriate software. Therefore, the sequence of formation and improvement of air-tactical intellectual professionally important qualities of future pilots of tactical aviation can be achieved not only by the consistent change of aviation simulators but also by the use of a computer system that can realize the presented sequence of ground-based training for combat flights.

We see the prospects for further research in the development of training programs for future pilots of tactical aviation to perform combat flights.

References:

1. D. Gander, Professional psycho-pedagogy. Moscow: Voentechizdat, 2007
2. R. Makarov, L. Gerasimenko, Theory and practice of constructing target models of operators of especially complex control systems. Moscow: MACHAS, 1997.
3. V. Ponomarenko, R. Makarov, Anthology of the human factor in aviation through the prism of flight safety. Moscow: MAPCHAK, 2010.
4. T. Plachinda, Professional preparation of future aviation specialists: foreign and indigenous experience and ways to improve the quality. Kirovograd: Polimed-Servis, 2014.
5. V. Savin. Aviation in Ukraine. Analytical, historical reviews. Kharkiv: Osnova, 1995.

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НАЗЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПОЛЁТАМ БУДУЩИХ ЛЁТЧИКОВ ТАКТИЧЕСКОЙ АВИАЦИИ

Невзоров Роман

Харьковский национальный университет Воздушных Сил
им. Ивана Кожедуба, Украина

Аннотация

Краткое введение. Характер действий экипажей и подразделений тактической авиации в современных условиях выполнения боевых полётов требует от военных лётчиков высокого профессионального интеллекта, оперативного тактического мышления, способности правильно ориентироваться в быстро меняющейся воздушно-тактической обстановке.

Проблема. Эффективность боевой деятельности лётчика обеспечивается решением комплекса проблем, связанных не только с подготовкой и ведением боевых действий, но и с психофизиологическими возможностями лётчика, стойкостью мотивации на выполнение боевых заданий, наличием боевых качеств, которые обеспечивают агрессивный захват и удержание тактического превосходства в боевом полёте.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Существующую методологическую основу теоретических положений наземного обучения будущих лётчиков тактической авиации составляют: концепция образа полёта (Н. Завалова, Б. Ломов, В. Пономаренко); концепция активного оператора (В. Попов, В. Лапа, Ю. Доброленский); концепция совмещённой деятельности (Ф. Гробов, Е. Деревянко, В. Дудников, Ю. Демьяненко, Т. Джамагаров, Г. Береговой, В. Марищук); концепция тренажерного обучения (К. Платонов, Г. Береговой, Э. Козловский, Н. Зацарный); концепция личного и человеческого факторов (С. Геллерштейн, А. Шишов, А. Пиковский, В. Туваев); концепция лётных навыков (К. Платонов, В. Бодров, В. Зорилэ, П. Шалимов); концепция образовательной среды (В. Пономаренко, Д. Гандер, А. Ворона); личностно ориентированный подход (В. Пономаренко, Л. Кочнева).

Теоретические и методические основы обеспечения качества профессиональной подготовки курсантов лётных учебных заведений разработаны Т. Плачиндой, Р. Макаровым.

Цель исследования. На основании существующих методологических теоретических положений обучения военных лётчиков определить и обосновать основные составляющие педагогической системы наземного обучения боевым полётам будущих лётчиков тактической авиации.

Новизна исследования. Впервые сделана попытка раскрыть структуру педагогической системы наземного обучения боевым полётам будущих лётчиков тактической авиации.

Ключевые слова: будущий лётчик тактической авиации, боевой полёт, обучение боевым полётам, теоретическая подготовка, тренажёрная подготовка, психологическая подготовка, системность подготовки.

Список использованной литературы:

1. Гандер Д.В., *Профессиональная психопедагогика*, Москва, Воентехиздат, 2007.
2. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В., *Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления*, Москва, МАЧАС, 1997.
3. Пономаренко В.А., Макаров Р.Н., *Хрестоматия человеческого фактора в авиации через призму безопасности полётов*, Москва, МАПЧАК, 2010.

4. Плачинда Т.С., *Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості*, Кіровоград, Полімед-Сервіс, 2014.
5. Савин В.С. *Авиация в Украине. Очерки истории*, Харьков, Основа, 1995.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 11.02.2020

Принято к публикации: 21.03.2020

Рецензент: канд.фил. наук, доцент Тигран Микаелян

The material was submitted and sent to review: 11.02.2020

Was accepted for publication: 21.03.2020

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Tigran Mikayelyan

Ալեքսանյան Աննա

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ anna.aleksanyan@ysu.am

Այվազյան Էդվարդ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետ,

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ ayvazyan.51@mail.ru

Աշիկյան Արմենուհի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ armine_ashikian@yahoo.com

Բեքմեզյան Աստղիկ

Բան. գիտ. թեկն., դոցենտ

Գրականության տեսության և գրաքննադատության ամբիոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ astghik.bekmezian@gmail.com

Գյուլբուդաղյան Վաղարշակ

Բան. գիտ. թեկն., դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ vagharshakgyulbudaghyan@gmail.com

Էլոյան Նարեկ

Մարզախաղերի ամբիոնի դասախոս

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և

սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ eloyannarek93@gmail.com

Խաչատրյան Ռոբերտ

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոն,

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Հարությունյան Նազիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Հայրապետյան Լուսինե

Մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ lusine.hayrapetyan@ysu.am

Հակոբյան Գրետա

Մանկ. գիտ. թեկ., դոցենտ

Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան

Էլ. փոստ՝ hakobyangreta@gmail.com

Ղազարյան Արևիկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ arev.ghazaryan@ysu.am

Մովսիսյան Տաթև

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.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

Айвазян Эдвард

Доктор педагогических наук, профессор
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: ayvazyan.51@mail.ru

Айрапетян Лусине

Кандидат педагогических наук, ассистент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: lusine.hayrapetyan@ysu.am

Акопян Елена

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: elenahakobyan@rambler.u

Алексян Анна

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: anna.aleksanyan@ysu.am

Артемёнок Екатерина

Кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
Беларусь

Эл. почта: artemenok@tut.by

Арутюнян Назик

Доктор педагогических наук, профессор

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Ашикян Арменуи

Кандидат педагогических наук, доцент

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: armine_ashikian@yahoo.com

Баласанян Гаяне

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Армения

Эл. почта: aspu.am@aspu.am

Бекмезян Астхик

Кандидат филологических наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: astghik.bekmezian@gmail.com

Борисов Вячеслав

Доктор педагогических наук, профессор

Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Украина

Эл. почта: borysow13@gmail.com

Борисова Светлана

Кандидат педагогических наук, доцент

Донбасский государственный педагогический университет, Украина

Эл. почта: borysow13@gmail.com

Гюльбудагян Вагаршак

Кандидат фил. наук, доцент

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: vagharshakgyulbudaghyan@gmail.com

Денискина Венера

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет, Россия

Эл. почта: dvenera@yandex.ru

Жук Александр

Доктор педагогических наук, профессор

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,

Беларусь

Эл. почта: bsru@bspu.by

Казарян Аревик

Кандидат педагогических наук, доцент

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: arev.ghazaryan@ysu.am

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

Манасян Карине

Кандидат биологических наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: kmanasyan@ysu.am

Меликян Лусине

Соискатель кафедры педагогики

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения

Эл. почта: info@shsu.am

Мовсисян Татев

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Невзоров Роман

Кандидат педагогических наук

Харьковский национальный университет Воздушных Сил им. И. Кожедуба,
Украина

Эл. почта: roman.nevzorov1970@gmail.com

Перерва Виктория

Ассистент кафедры ботаники и экологии

Криворожский государственный педагогический университет, Украина

Эл. почта: pererva@kdpu.edu.ua

Позняк Александра

Кандидат педагогических наук, доцент

Центр развития педагогического образования

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
Беларусь

Эл. почта: coord@bspu.by

Пунчик Вероника

Кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
Беларусь

Эл. почта: <https://bspu.by/blog/punchik>

Слюсаренко Нина

Доктор педагогических наук, профессор

Херсонский государственный университет, Украина

Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Солодовник Анастасия

Кандидат педагогических наук

Морской колледж Херсонской государственной морской академии, Украина

Эл. почта: ksma@ksma.ks.ua

Сотер Мария

Кандидат педагогических наук

Первомайский филиал Национального университета кораблестроения

им. адмирала Макарова, Украина

Эл. почта: <http://www.university.kherson.ua/>

Хачатрян Роберт

Кандидат фил. наук, доцент

Кафедра управления и планирования образования,

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Элоян Нарек

Преподаватель кафедры спортивных игр

Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Эл. почта: eloyannarek93@gmail.com

Яйлоян Анна

Кандидат педагогических наук, доцент

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения

Эл. почта: yaulyoyan.A@mail.ru

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

Aleksanyan Anna

Ph.D., Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: anna.aleksanyan@ysu.am

Artsiamionak Katsiaryna

PhD, Associate Professor,
Social-Pedagogical Technologies Department,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus
Email: artemenok@tut.by

Ashikyan Armenuhi

Ph.D., Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: armine_ashikian@yahoo.com

Ayvazyan Edward

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Yerevan State University, Armenia
Email: ayvazyan.51@mail.ru

Avetisyan Mary

Ph.D. in Pedagogy, Assistant
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: mavetisyan@ysu.am

Azaryan Kristine

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Azaryan Robert

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Khachatur
Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Balasanyan Gayane

Armenian State Pedagogical
University after Kh. Abovyan
Email: aspu.am@aspu.am

Bekmezyan Astghik

Ph.D. in Philology, Associate Professor
Yerevan State University, Armenia
Email: astghik.bekmezyan@gmail.com

Borysova Svitlana

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
SHEI "Donbass State Pedagogical University", Ukraine
Email: borysow13@gmail.com

Borysov Viacheslav

Doctor in Pedagogy, Professor,
Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Ukraine
Email: borysow13@gmail.com

Deniskina Venera

Ph.D., Associate Professor
Moscow pedagogical Institute
state university. Russia
Email: dvenera@yandex.ru

Eloyan Narek

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport
Yerevan, Republic of Armenia
Email: eloyannarek93@gmail.com

Hakobyan Greta

Ph.D., Associate Professor
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: hakobyangreta@gmail.com

Harutyunyan Nazik

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Hayrapetyan Lusine

Ph.D., Assistant

Center of Pedagogy and Education Development

Yerevan State University, Armenia

Email: lusine.hayrapetyan@ysu.am

Gyulbudagyan Vagharshak

Ph.D., Associate Professor

Center of Pedagogy and Education Development

Yerevan State University, Armenia

Email: vagaharshakgyulbudagyan@gmail.com

Kazarian Arevik

Ph.D., Associate Professor

Center of Pedagogy and Education Development

Yerevan State University, Armenia

Email: arev.ghazaryan@ysu.am

Khachatryan Robert

PhD, Associate Professor,

Brusov State University, Armenia

Email: robert_khachatryan@yahoo.com

Kruchinin Vladimir

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Nizhny Novgorod University of Civil Engineering, Russia

Email: galinakruchinia2009@rambler.ru

Kuzmenko Vasiliy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Communal higher education institution “Kherson Academy of Continuing Education”, Ukraine

Email: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Manasyan Karine

Ph.D., Associate Professor

Yerevan State University, Armenia

Email: kmanasyan@ysu.am

Melikyan Lusine

M. Nalbandian Shirak State University, Armenia.

Email: info@shsu.am

Movsisyan Tatev

Brusov State University, Armenia

Email: robert_khachatryan@yahoo.com

Nevzorov Roman

PhD in Pedagogy

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Ukraine

Email: roman.nevzorov1970@gmail.com

Pererva Victoria

Assistant of the Department of Botany and Ecology

Krivoy Rog State Pedagogical University, Ukraine

Email: pererva@kdpu.edu.ua

Pozniak Alexandra

Ph.D., Associate Professor

Belarusian State Pedagogical University

named after Maxim Tank, Belarus

Email: coord@bspu.by

Punchyk Veranika

PhD, Associate Professor,

Social-Pedagogical Technologies Department,

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Email: <https://bspu.by/blog/punchik>

Slyusarenko Nina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Kherson State University, Ukraine

Email: ninaslyusarenko@gmail.com

Solodovnyk Anastasia

Candidate of Pedagogical Sciences,

Maritime College of Kherson State Maritime Academy, Ukraine

Email: ksma@ksma.ks.ua

Soter Mariya

PhD in Pedagogical Sciences,
Pervomaisk Branch of Admiral Makarov
National University of Shipbuilding, Ukraine
Email: ninaslusarenko@gmail.com

Yailoyan Anna

Ph.D., Associate Professor
Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia
Email: yayloyan.A@mail.ru

Zhuk Alexander

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Belarusian State Pedagogical University, Republic of Belarus
Email: bspu@bspy.by

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Թիվ 1(3), 2020
Երևան

«Образование в XXI веке»
Международный научно-методический рецензированный журнал
Номер 1(3), 2020
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodological Review
No 1(3), 2020
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մոսկվայի Լազարյան
ճեմարանի նկարն է:*

*На обложке журнала изображено здание
Московского Лазаревского института.*

*The image of the Moscow Lazarev Institute is on
the cover page of the journal.*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 08.06.2020:
Չափսը՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. մամուլը՝ 16.875:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am



ԿՐԱՏԱՐԱԿՅՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ 2020
publishing.ysu.am