

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

«ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ
21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ»
ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ
ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
"ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 21-ОМ ВЕКЕ"

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES OF THE
INTERNATIONAL CONFERENCE
«ISSUES OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY»

ԵՐԵՎԱՆ
ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ
2017

Գիտաժողովը նվիրված է ԵՊՀ
մանկավարժության ամբիոնի 96-ամյակին

Научная конференция посвящается
96-летию кафедры педагогики ЕГУ

The Conference is dedicated to the 96th Anniversary
of the Chair of Pedagogy, YSU

Գիտաժողովի նյութերի ժողովածուն տպագրվել է ԵՊՀ-ի
ֆինանսական աջակցությամբ:

Сборник материалов международной научной конференции
опубликован при финансовом содействии ЕГУ.

Collection of scientific articles of the Conference is published
with the financial support of YSU.

*Միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածուն
երաշխավորվել է տպագրության ԵՊՀ մանկավարժության
ամբիոնի կողմից*

Խմբագիրներ՝

Նազիկ Հարությունյան

Երևանի պետական համալսարանի մանկավարժության
ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Հայաստան

Յոհաննա Հոպֆներ

Գրացի համալսարանի ընդհանուր մանկավարժության
ամբիոնի վարիչ, դոկտոր, պրոֆեսոր, Ավստրիա

Եֆեմյա Խարաձե

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ի. Ջավախիշվիլի անվ.

Թբիլիսիի պետական համալսարան, Վրաստան

Եվգենի Լոդասոկո

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բ. Խմելնիցկու անվ. Չերկասիի
ազգային համալսարան, Ուկրաինա

Գրախոսներ՝

Իգոր Կարապետյան / մ.գ.դ., պրոֆեսոր/

Ռուզաննա Մարդոյան / մ.գ.դ., պրոֆեսոր/

Լիդա Սահակյան / մ.գ.դ., պրոֆեսոր/

Լուիզա Միլիտոյան / մ.գ.թ., դոցենտ/

Աշոտ Չատինյան / մ.գ.դ., պրոֆեսոր/

Տիգրան Միքայելյան / բ.գ.թ., դոցենտ/

Վաղարշակ Գյուլբուդաղյան / բ.գ.թ., դոցենտ/

Մերի Հովհաննիսյան /բ.գ.թ./

Կ 839 «Կրթության հիմնահարցերը 21-րդ դարում» միջազգային գիտաժողովի
նյութերի ժողովածու. - Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2017.- 482 էջ:

ՀՏԴ 37:06

ԳՄԴ 74

*Сборник материалов международной научной конференции
рекомендован для публикации кафедрой педагогики
Ереванского государственного университета*

Редакторы:

Арутюнян Назик Карапетовна – зав.кафедрой педагогики,
докт.пед.наук, проф., Ереванский государственный университет,
Армения

Йоханна Хопфнер – зав.кафедрой общей педагогики, докт., проф.,
Грацский университет, Австрия

Харадзе Ефемия Мефодьевна - докт.пед.наук, проф.,
Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Грузия

Лодатко Евгений Александрович – докт.пед.наук, проф.,
Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого,
Украина

Рецензенты:

Игорь Карапетян / докт.пед.наук, проф./

Рузанна Мардоян / докт.пед.наук, проф./

Лида Саакян / докт.пед.наук, проф./

Луиза Милитосян / канд.пед.наук, доц./

Ашот Чатинян / докт.пед.наук, проф./

Тигран Микаелян / канд.фил.наук, доц./

Вагаршак Гюльбудагян / канд.фил.наук, доц./

Мери Оганисян / канд.фил.наук/

*The proceedings of the international conference were recommended
to the publication by the Chair of Pedagogy of YSU*

Editors:

Nazik K. Harutyunyan, Prof., Dr.

Head of the Chair of Pedagogy, Yerevan State University, Armenia

Johanna Hopfner, Prof., Dr.

Head of the Chair of General Pedagogy, University of Graz, Austria

Efemia M. Kharadze, Prof., Dr.

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Lodatko A. Evgeny, Prof., Dr.

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Reviewers:

Igor Karapetyan, Prof., Dr.

Ruzanna Mardoyan, Prof., Dr.

Lida Sahakyan, Prof., Dr.

Luiza Militosyan, Assoc.Prof., Dr.

Ashot Chatinyan, Prof., Dr.

Tigran Mikayelyan, Assoc.Prof., Dr.

Vagharshak Gyulbudaghyan, Assoc.Prof., Dr.

Mery Hovhannisyan, Ph.D. in Philology

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА

Аванесян Грант Михайлович
ЕГУ, Армения

Цель статьи обратить особое внимание на добровольные формы внеаудиторной активности, а именно, на те, которые дополняют самостоятельную работу студента и способствуют формированию профессиональных компетенций будущей профессии. По результатам проведения специального мероприятия «Психологический вернисаж-ЭКСПО» и экспертного выделены два вида компетенций в профессиях типа человек-человек (для педагогов, психологов, юристов, управленцев, социальных работников и др.). Сравнительный анализ позволил составить таксономии целей в познавательной и эмоциональной сферах, которые в дальнейшем позволят определить методы оценки данных компетенций и дополняют психологические критерии оценки эффективности внеаудиторного образования студента.

Внеаудиторное образование современного студента — это один из проблематичных аспектов обучения в вузе, так как оно в большей степени связано не только с организационными проблемами, но и с определёнными индивидуально-психологическими особенностями личности. Эта форма обучения, безусловно, является “обязательной” и составной частью образовательной программы и наряду со всеми видами практики студентов (педагогическая, исследовательская и производственная) характеризуется как проблематичная форма организации учебного процесса. Первая группа проблематичных вопросов имеет организационный характер (материальная, научная, методическая и техническая база), а вторая — студентоориентированная, имеет “более” психолого-педагогический характер (мотивация, Я-концепция, самоактуализация и самореализация). С психологической точки зрения внеаудиторная активность студента в наибольшей степени должна быть связана с формированием психологических компетенций, которые и являются основой профессиональных.

Компетентность выпускника принято характеризовать как интегративное, синергетическое качество, имеющее более широкое содержание и выступающее как результат сформированных конкретных знаний, умений и навыков, формированию которых способствует университетское образование. Компетенции описываются с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов, характеризую деятельные возможности личности в социальном контексте деятельности.[4]

В данном случае рассматриваются не только самостоятельные занятия студента, которые не менее важны, но и те, которые являются обязательной формой получения знаний или приобретения навыков. Наша цель обратить особое внимание на добровольные формы внеаудиторной активности, а именно, на те, которые организуются по инициативе самих студентов (студенческие конференции и семинары, благотворительные акции, выставки, волонтерская работа и т.п.).

Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов требует комплексного подхода. Следовательно, необходимы новые разработки, которые позволили бы наиболее полно реализовать творческий потенциал и студента, и преподавателя. Задачей подобных разработок является помощь преподавателям в организации внеаудиторной самостоятельной работы, а студентам – в овладении методами самостоятельного усвоения учебного материала, получении новых знаний, приобретении умений постоянно учиться, настойчиво овладевая культурой умственного труда.[2, с.34] При этом акцентируется проблема эффективности пролонгированных заданий во внеаудиторной самостоятельной работе студентов, которая может использоваться в процессе специального образования.

Таким образом, внеаудиторные задания должны иметь как общие характеристики (мотивированность студента, самостоятельность, саморегуляция, целеполагание, самоконтроль), так и специфические характеристики, исходящие из особенностей профессиональной программы в целом и специфики предмета, в рамках которого организуются внеаудиторные занятия. Имеются ввиду различные образовательные дисциплины, которые предполагают соответствующие их контексту внеаудиторные занятия. Вопрос, однако, в том, что если в процессе обучения существуют определенные критерии

оценки аудиторных занятий и знаний полученных в процессе обучения, то внеаудиторная активность не имеет определенных критериев оценки. Мы предполагаем, что критерии оценки в данном случае должны исходить из поставленной цели внеаудиторной деятельности студента. Для формирования данных критериев необходимо проследить основные уровни самостоятельной работы.

Как правило, выделяют пять уровней самостоятельной работы (1 - дословное и преобразующее воспроизведение информации; 2 – самостоятельные работы по образцу; 3 – реконструктивно-самостоятельные работы; 4 – эвристические самостоятельные работы; 5 – творческие (исследовательские) самостоятельные работы.[1, с.61] Последние два в наибольшей степени соответствуют той форме внеаудиторного образования, которая рассматривается в данной статье.

Актуальность изучения добровольной внеаудиторной работы и определения критериев оценки эффективности обосновывается тем фактом, что в 21-ом веке вузу не достаточно подготовить студента, который своими знаниями будет удовлетворять потребностям профессионального рынка. Современный специалист должен суметь организовать успешную коммуникацию с будущим работодателем и правильно позиционировать себя. В условиях рыночной экономики студент как носитель корпоративной культуры ВУЗа должен быть конкурентоспособным. Для студента, как будущего специалиста, важны не только профессиональные знания, умения и навыки, но и конкретные навыки самопрезентации. О проблеме самопрезентации писали такие исследователи как И. Гофман, М. Снайдер, Р. Чалдини. Первые упоминания об анализе проблемы управления впечатлением встречается в работах И. Гоффмана, автора концепции «социальной драматургии». Исследователь считает, что процесс взаимодействия даёт возможность личности корректировать свое поведение, учитывая ожидания другого с целью создания наиболее благоприятного впечатления. Самопрезентация по своей сути является имиджевой задачей.[8] Таким образом, вуз должен заботиться не только о хорошем образовании студентов, но и о методах реализации полученных знаний в будущем, что становится возможным в процессе самостоятельной работы студента.

Примером внеаудиторной активности студента в профессии типа человек-человек может быть рассмотрен предложенный нами

и реализуемый на Факультете философии и психологии ЕГУ на протяжении семи лет, и апробированный инновационный метод самопрезентации студентов- психологов в формате выставки «Психологический вернисаж – ЕХРО». С точки зрения маркетинговой коммуникации выставка является ещё и средством формирования общественного мнения. Если рассматривать выставку как коммуникацию, то она должна включать в себя четыре элемента – отправителя сообщения (студент), получателя сообщения (работодатель, другие студенты, преподаватели), сообщение (демонстрация профессиональных навыков с помощью визуальных, аудиальных средств), обратная связь. Главным выставочным рекламным носителем выступали стенды и павильоны, над которыми студенты работали группами, что дало им возможность апробировать способности работать в команде (*Teambuilding*).

В качестве критерия эффективности данного метода послужили данные тестирования (тест Холла EQ) и опроса, который проводился с участниками (студенты, работодатели и преподаватели) выставки после ее проведения, а так же учёт студентов, которые получили приглашение о трудоустройстве. А опрос выпускников, которые уже самоопределились и работают, показал эффективность данного мероприятия и необходимость освоения первого опыта. Если обобщить вышесказанное, то можно определить, что процесс обучения в рамках аудиторных занятий предполагает накопление в памяти знаний, решение интеллектуальных задач и пр., что касается внеаудиторных занятий, то они с одной стороны, основываются на полученных знаниях, однако с другой стороны, предполагают формирование социального и эмоционального интеллекта. Анализ позволил схематически представить соотношение критериев оценки эффективности аудиторных и внеаудиторных занятий, которые условно названы когнитивными “IQ” и “не когнитивными” “EQ” компетенциями.[7, p.234]

Изучив на основе метода экспертного опроса ожидания работодателей от будущих профессионалов, мы определили два вида компетенций в профессиях типа человек-человек (педагоги, психологи, юристы, управленцы, социальные работники и др.) и составили в соответствии с этим их таксономию, которые в дальнейшем позволят сравнивать и определить методы оценки эффективности данных компетенций.

Сравнение таксономических критериев оценки компетенций

Компетенции IQ+ASK (оценка знаний студента)	Таксономия целей в познавательной сфере	Компетенции SI+EI	Таксономия целей в эмоциональной сфере в процессе общения
Знать	«утверждает»,	Личные	«воспринимает»,
Уметь	«перечисляет»,	навыки (как	«распознает»,
Владеть	«называет»,	мы	«идентифицирует»,
	«узнает»,	управляем	«интерпретирует»,
	«сравнивает»,	собой)	«управляет»,
	«вычисляет»,		«принимает»,
Представлять	«выявляет»,	Социальные	«предсказывает»
	«доказывает»,	навыки (как	«активизирует»,
	«определяет»,	мы	«направляет»,
	«характеризует»,	управляем	«достигает»,
	«сравнивает»,	отношения)	«укрошает»,
	«формулирует».		«рефликсирует».

Указанные в таблице когнитивные компетенции, являются важными для профессиограммы всех типов профессий, специфика ожиданий работодателей, однако, скорее предполагает наличие компетенций, которые указаны в рамках социального интеллекта. Необходимым, таким образом, для учебного заведения является формирование данных компетенций, и последующий их аудит, который становится возможным в рамках психодиагностики и осуществляется с помощью ее методов. Ожидания работодателей от представителя профессии типа человек-человек представлены ниже. Качества представлены не по мере значимости, а разделены по факторам социального интеллекта: эмоциональная осведомленность, самоконтроль, надёжность, адаптивность, новаторство, приверженность, оптимизм, инициатива, управление конфликтами, понимание, сотрудничество и взаимодействие. Интересно, что все перечисленные экспертами компетенции являются качествами эмоционального и социального интеллекта. По Д. Голману структура “эмоционального интеллекта” включает в себя самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки.[6]

Сравнительный анализ выявил состав таксономии целей в познавательной и эмоциональной сферах, которые в дальнейшем позволят определить методы оценки данных компетенций и до-

полнят психологические критерии оценки эффективности внеаудиторного образования студента. Помимо тех методик, которые измеряют эмоциональный и социальный интеллект (тесты EQ Холла, Барона, Майера и SI Гилфорда), выявлена возможность применения ряда стандартизированных и проективных тестов (Шкала «Я концепции»Теннесси, Методика Джозеф М. Сакс - «Незаконченные предложения», Тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, Методика диагностики межличностных отношений Лири). Все указанные тесты апробированы и переведены на армянский язык.

Итак, по нашему мнению эмоциональный интеллект, который определяют как «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими» [6], и единицы которого являются основными требованиями для представителей профессии типа человек-человек, может быть сформирован в процессе внеаудиторных занятий, и в дальнейшем стать основой эффективной рабочей деятельности студента. Методом аудита данных компетенций являются психодиагностические тесты на определение уровня сформированности эмоционального и социального интеллекта.

PSYCHOLOGICAL CRITERIA FOR ESTIMATION OF EFFICIENCY OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS

*Avanesyan Hrant
YSU, Armenia*

Abstract

The purpose of the article to focus on voluntary forms of extracurricular activities, namely those that complement the independent work of the student and contribute to the formation of future professional competence. According to the results of the special event "Psychological Vernissage-EXPO" and expert assessment highlighted two types of competences in professions such as human-human (for teachers, psychologists, lawyers, managers, social workers, etc.). Comparative analysis allowed making taxonomic purposes in cognitive and emotional spheres of students, which then will determine the methods for evaluating these competences and complementing the psychological criteria for assessing the effectiveness of extracurricular education.

Список литературы

1. Андросюк Е. и др. Самостоятельная работа студентов: организация и контроль // Высшее образование в России. 1995. № 4. с. 59–63.
2. Ахмадиева З.Р. Организация внеаудиторной самостоятельной работы в вузе// Педагогическое проектирование № 1, 2013, с. 32-37
3. Задёра М. И. Из опыта организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – с. 1891–1895.
4. Симеева Н.П. Профессиональные компетенции студентов экономических и юридических специальностей: общее и особенное в содержании и условиях формирования// Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 12. 2010, с.50-58
5. Association of American colleges and universities (AACU) (n.d.). Problem Solving Value Rubric. Online: <https://www.aacu.org/value/rubrics/problem-solving>
6. Goleman, Daniel. 1995. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
7. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. - Emotion, 2001, Vol. 1, N3, pp 232-242
8. Weinstein R., «Goffman's Asylums and the Social Situation of Mental Patients». Orthomolecular psychiatry, 1982, 11, N 4; pp 267-274.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ РА И ИСПАНИИ

Аветисян Мери Бабкеновна
ЕГУ, Армения

Основным стержнем для решения многих проблем общества является образование, и поэтому каждая страна стремится к повышению ее уровня. При этом разрабатываются новые методы и программы для повышения качества образования, проводится анализ, констатируются научные достижения. Совершенствование образовательных, научных, воспитательных и других программ –

это одна из главных задач для любой страны, показывающая результат правильного управления системой образования.

Система образования любой страны разрабатывается в соответствии с требованиями современного общества и международного опыта, вследствие чего возникает необходимость сотрудничать с разными странами и проводить сравнительный анализ управления их систем образования.

Ниже мы подробно рассматриваем и даем сравнительный анализ управления систем образования Республики Армения (РА) и Испании.

Управление и структура системы образования РА.

Сегодня важнейшей государственной и национальной задачей в РА является сохранение и развитие системы образования и обеспечение ее существования на международной арене (3, 4).

Система образования РА, со своей многовековой историей постоянно реформируется, что приводит к изменениям ее структуры, содержания, управления, финансирования, при этом сохраняя свою традиционную высокую репутацию.

Система образования РА несет децентрализованный характер управления, которое осуществляется на следующих уровнях: Правительство РА, министерство образования и науки РА, руководители областей (марзпеты) РА, руководители общины и учебные заведения.

Постановлениями Правительства РА утверждаются все уставы учебных заведений с их полномочиями, а также полномочия и полномочия каждого из органов управления (совет, ректор, директор и т.д.).

Из всего этого следует, что в условиях децентрализации управления образованием закономерно разграничиваются полномочия в сфере образования между республиканским, областными (марзовыми), общинными управленческими органами и учебными заведениями (1, 26).

Система образования РА финансируется государственным бюджетом и внебюджетными средствами.

Образование в РА - это единый процесс обучения и воспитания. Оно исходит из интересов государства, общества и самой личности и направленно на освоение, сохранение и обогащение, а также пе-

редачу поколению опыта, знаний и духовной наследственности человечества.

В РА действуют следующие учебные заведения:

- ясли, детский сад – дошкольное образование для детей в возрасте от 3-х до 6-ти лет;
- общеобразовательные учебные заведения – двенадцатилетняя общеобразовательная школа, состоящая из начальной (от 6-ти до 10-ти лет, 1-4 классы), средней (от 10-ти до 15-ти лет, 5-9 классы) и старшей школы (от 15-ти до 18-ти лет, 10-12 классы). Последняя является выпускной ступенью общего образования;
- предспециализированные учебные заведения – профтехучилища, куда поступают на базе средней или старшей школы (от 6-ти месяцев до 3-х обучения). Негосударственных профтехучилищ нет;
- средние специализированные учебные заведения – колледжи, училища, куда поступают на базе средней или старшей школы как стационарно, так и заочно (продолжительность обучения, в зависимости от выбора профессии и предыдущего полученного образования – от 2-х до 5-ти) с получением диплома специалиста средней квалификации;
- высшие учебные заведения – университеты, академии, консерватория и т.д.;
- учебные заведения переподготовки и переквалификации – кратковременные курсы обучения, осуществляемые государственной службой.

Высшее и последипломное образование осуществляется трехступенчатой системой: первая ступень – бакалавриат (4 года обучения с получением степени бакалавра), вторая ступень – магистратура (2 года, с получением диплома магистра, разрешающий поступить в аспирантуру) и третья ступень – аспирантура (3 года, заканчивающаяся защитой диссертации и получением ученой степени кандидата наук), а также возможность будучи соискателем защиты диссертации в течение не более 5 лет. В систему последипломного образования входит и докторантура, при которой написав докторскую диссертацию и защитив ее, получают ученую степень доктора

наук. После этого, напечатав определенное количество научных статей и работ, можно получить звание профессора.

Учебные заведения в РА делятся на государственные и негосударственные, обучение в которых – платное и бесплатное, а также очное и заочное (2, 28).

Современная система образования РА, сформировавшаяся за последние десятилетия, имеет большие достижения, однако все еще нуждается в дальнейших реформированиях.

Управление и структура системы образования Испании.

Система образования Испании также как и РА сочетает в себе давние академические традиции, уходящие корнями в многовековую историю, и при этом успешно адаптируется к требованиям современной европейской образовательной системы. В последние годы Испания превратилась в третий по популярности после Англии и Ирландии учебный центр в Европе, образование в котором привлекает молодых людей со всего мира. Учеба в испанских колледжах дает хорошие возможности для личностного и профессионального роста, а также широкую академическую базу для учащихся и студентов. Структура образовательной системы позволяет учащемуся самостоятельно определиться в выборе будущей специальности. Учеба в Испании, в отличие от РА, личностно ориентирована, то есть в учет принимаются персональные качества и стремления учащегося.

Современная система образования Испании имеет централизованный характер управления, чем также отличается от РА. Управление системы образования осуществляется между управленческими органами государства, автономных сообществ и местными управленческими органами образования, но с преобладанием со стороны государственного управления (4). В Конституцию Испании включены основные принципы юриспруденции системы образования. Согласно закону все вузы Испании автономны и имеют право самостоятельно осуществлять изменения в образовательных программах. По законодательству Испании высшее образование можно получить только в университетах.

Централизованными управленческими органами системы образования Испании являются Министерство образования, науки и спорта, со своими подразделениями и Высшая инспекция образования при министерстве.

Финансирование системы образования Испании в основном осуществляется со стороны государственного бюджета, финансирующее как государственные, так и негосударственные учебные заведения.

В структуру системы образования Испании входят:

- дошкольное или детское образование (для детей от 1-го до 6-ти лет): 1-ый этап – детский сад (от 1-го до 3-х лет) и 2-ой этап – подготовительные классы в колледже (от 3-х до 6-ти лет);
- среднее образование: обязательное среднее образование (от 6 до 16 лет), куда входят начальная школа (от 6-ти до 12-ти лет) и средняя обязательная школа (от 12-ти до 16-ти лет), школа необязательного среднего образования) или первый уровень специализированного образования или полная среднеобразовательная школа (от 16-ти до 18-ти лет) – программа бачилерато, выпускные экзамены которой считаются вступительными экзаменами для университета;
- среднее специализированное образование – учебные заведения среднего специализированного образования (2-3 года обучения), выпускники которого получают диплом специалиста, разрешающий участвовать в программе бачилерато и диплом старшего специалиста, разрешающий поступить в соответствующий вуз без вступительных экзаменов;
- высшее образование – университеты, где обучение проходит по трем этапам. 1-ый этап предполагает получение степени градо (4 года) с направлением по гуманитарным, естественным и общественным наукам, 2-ой этап - степень мастера (1 или 2 года), представляющий собой узкоспециализированный курс с получением лицензии по специальностям архитектора и инженера, и 3-ий этап – степень докторато (от 1-го до 5-ти лет обучения). В университеты входят 4 типа учебных подразделений: университетские факультеты (действуют 3 этапа обучения), высшие технические училища (3 этапа обучения), университетские школы (только 1-ый этап обучения) и университетские колледжи (только 1-ый этап обучения).

Университетское образование является платным. В Испании, как и в РА, действуют как государственные так и негосударственные вузы. Всего в Испании насчитывается 47 государственных и 10 негосударственных вузов. За 1980–2005 гг. число студентов возросло с 500 тыс. до свыше 1,5 млн человек (5).

Система образования в Испании подвергается постоянному реформированию, направленному к созданию многочисленных летних школ, усовершенствованию языковых знаний. Она также предусматривает начало специализированного образования уже с подготовительных классов дошкольного образования. Испанская система образования позволяет с самых малых лет овладеть несколькими иностранными языками, и как большинство самых развитых образовательных систем, ориентирована на самостоятельный выбор профессии в будущем.

После подробного изучения и на основе вышеуказанных данных можно провести сравнительный анализ управления систем образования РА и Испании, составив нижеприведенные таблицы 1, 2, 3, 4.

Таблица 1

Сравнительный анализ управления и финансирования систем образования РА и Испании

РА	Испания
Управление	
Децентрализованное управление	Централизованное управление
Внешние органы управления	
Министерство образования и науки	Министерство образования, науки и спорта
Марзпетараны – районное управление	Высшая инспекция образования при министерстве
Учебные заведения – местное управление	Автономные сообщества – районное управление
	Учебные заведения - местное управление
Внутренние органы управления	
Университетский совет или школьный совет;	Комиссия университета или школьный совет
Совет ректоров	Конференция ректоров

Ректор вуза или директор школы Ученый совет Ректорат Деканы факультетов Заведующие кафедрами	университетов Испании Ректор университета или директор школы Высший совет научных исследований Деканы факультетов Внутренние подразделения
Финансирование	
Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, образовательные программы, гранты и т.д.)	Государственный бюджет – основная часть Внебюджетные средства (фонды, образовательные программы, гранты и т.д.)

Таблица 2

Сравнительный анализ структуры систем образования РА и Испании

РА	Испания
Дошкольное образование	
Детский сад – 3 года	1-ый этап: детский сад – 2 года; 2-ой этап: подготовительные классы в колледже – 3 года.
Среднее образование – 12 лет	
Начальная школа – 4 года Средняя школа – 5 лет Старшая школа – 3 года	1-ый этап - начальная школа – 6 лет: начальный цикл – 2 года; средний цикл – 2 года; старший цикл – 2 года. 2-ой этап: обязательная средняя школа – 4 года 3-ий этап: необязательное среднеобразовательная школа или полное среднее образование (программа бачилерато) – 2 года
Среднее специализированное образование	
Училище, колледж – от 2-х до 5-ти лет	Учебные заведения среднего специализированного образования – 2-3 года
Высшее и послевузовское образование	
Бакалавриат – 4 года (степень бакалавра);	1-ый этап – 4 года (степень градо); 2-ой этап – 1-2 года (степень

Магистратура – 2 года (степень магистра); Аспирантура – 3 года или соискательство - в течение 5 лет (степень кандидата наук); Докторантура – 3 года (степень доктора наук).	мастера); 3-ий этап – 1-5 лет (степень докторато).

Таблица 3

Сравнительный анализ поступления в вузы РА и Испании

РА	Испания
Школьный аттестат и конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Обязательное знание армянского языка, как для армян так и для иностранных абитуриентов.	Степень бачилерато или конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Обязательное знание испанского языка, как для испанцев так и для иностранных абитуриентов.

Таблица 4

Сравнительный анализ системы оценивания систем образования РА и Испании

РА	Испания
Система оценивания среднего образования	
10-ти балльная система оценивания: 10-9 – отлично; 8-7 – хорошо; 6-4 – удовлетворительно; 3-1 – неудовлетворительно.	Словесная система оценивания по 5-ти балльной шкале: 5 – отлично; 4 – хорошо или очень хорошо; 3 – удовлетворительно/хорошо; 2 – удовлетворительно; 1 – неудовлетворительно.
Система оценивания высшего образования	
20-ти балльная система оценивания: 20-18 – отлично; 17-13 – хорошо; 12-8 – удовлетворительно; 7-1 – неудовлетворительно. Существует также и 100-балльная система оценивания.	10-ти балльная система оценивания: 10-9 – отлично; 8-7 – хорошо или очень хорошо; 6 – удовлетворительно/хорошо; 5 – удовлетворительно; 4-1 – неудовлетворительно.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL SYSTEMS MANAGEMENT OF RA AND SPAIN

Mary Avetisyan
YSU, Armenia

Abstract

This research paper presents specifics of education system management and financing in Armenia and Spain, as well as studies structures of the countries' education systems in general and evaluation methods. It provides a comparative analysis of Armenian and Spanish education systems and brings out the differences and similarities within their education system management, financing, structures and evaluation methods. The research includes tables to demonstrate comparison analysis of the countries' education systems.

Список литературы

1. Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն.. Կրթությունը Հայաստանում; Երևան – 2004, «Զանգակ-97», 75 էջ
2. Միրզախանյան Ա.. Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP (ՄԱԶԾ); Երևան – 2002, իրավափճակային վերլուծության զեկույց, 96 էջ
3. Towards the european higher education area, Bologna Process, Reports from new members of the Bologna Process, Report from N.Gevorgyan, Armenia, 2005, 16 p.
4. <http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/KingtomOfSpain>
5. <http://www.ieras.ru/pub/monografii/spain.pdf>.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ БЛИЗОРУКОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Азарян Роберт Николаевич
АПГУ, Армения

Известно, что из всех органов чувств человека зрение считается наиболее важным, оно является чудесным даром природы, благодаря которому мы воспринимаем внешний мир во всей его красоте.

Зрительная нагрузка в школьном возрасте (чрезмерное увлечение рисованием, чтением, телефонными и компьютерными играми

и т.д.), выполняемая при плохом освещении, часто в крайне неудобной позе тела, несоблюдение норм, правил и условий зрительной работы и отдыха глаз могут привести к снижению зрения и развитию близорукости (А. Н. Гнеушева, 1982; Г. А. Якунин, 1990; Р. Н. Азарян, 2008; О. П. Панов, 2011 и др.)

Нарушение зрения в школьном возрасте приводит к ухудшению состояния здоровья, появлению вторичных отклонений в психофизическом развитии, становится причиной возникновения недостатков и формирования некоторых личностных качеств (М.И. Земцова, 1973; Л.И. Солнцева, 1999; А.Г. Литвак, 2006 и др.).

Все это значительно затрудняет познавательную, учебную, и другие виды деятельности, выбор профессии и т.д. Поэтому охрана зрения у детей и профилактика ее нарушений является одной из важных проблем медицины, общей и специальной педагогики и психологии.

Понятие «школьная близорукость» введено Ф.Ф. Эрисманом еще в 50-е годы XIX века и до сих пор оно не утратило свое значение. Ежегодно сотни тысяч здоровых детей поступают в первый класс, и многие из них оканчивают школу, приобретая «школьную близорукость». Согласно литературным данным, количество таких детей из года в год увеличивается. Поэтому профилактика школьной близорукости приобретает особую значимость.

Теоретический анализ основных причин возникновения школьной близорукости свидетельствует, что их условно можно разделить на следующие группы:

1. Несоблюдение учащимся режима зрительной работы и отдыха глаз. Чаще всего это наблюдается у учащихся средних и старших классов при подготовке домашних заданий, при занятии на компьютере. Учащимся младших классов характерно чрезмерное увлечение рисованием (даже на переменах), телефонными и компьютерными играми.

2. Отсутствие нормальных условий для зрительной работы учащихся. Это, прежде всего, недостаточная освещенность помещения и рабочего стола, неправильное установление источника света (он должен падать слева), несоответствие парты или стола росту ребенка, недостаточная освещенность и видимость на классной доске.

3. Несоблюдение учащимся основных правил и требований к выполнению зрительной работы: чрезмерный наклон головы вперед и в сторону, чтение лежа, полулежа, держа книгу на коленях, не соблюдение должного расстояния (25-30 см.) от глаз до книги или тетради, чтение, письмо или другая зрительная работа сопровождающаяся просмотром телепередач, игрой на компьютере, беседой.

4. Невыполнение учителями(особенно начальных классов) требований по профилактике зрительного утомления у учащихся: на общеобразовательных уроках не проводятся (или проводится редко) физкультминутки или физкультпаузы для снятия зрительного напряжения глаз, не контролируется отдых учащихся на переменах, поэтому многие учащиеся активно неотдыхают и продолжают читать или писать на переменах.

5. Отсутствие внимания на устранение вредных привычек при зрительной работе. Это, прежде всего взгляд искоса на классную доску, книгу, тетрадь или экран компьютера, прищуривание одного или обоих глаз при чтении, письме или беседе, длинные волосы или челка на голове закрывают один или оба глаза и т.д.

6. Учащимися не соблюдается гигиена глаз, рук, лица.

7. Недостаточный контроль по охране зрения у детей и профилактики его нарушений учителями массовых школ и школ, осуществляющих инклюзивное образование, а также родителей.

Ознакомление с постановкой работы по профилактике школьной близорукости в отдельных школах города Еревана, Гюмри и Ванадзора свидетельствуют, что подавляющее большинство опрошенных учителей подчеркивают значимость рассматриваемой проблемы. Однако на практике почти не проводится систематическая и целенаправленная работа по охране и профилактике нарушений зрения учащихся. Так, из обследованных в 29 школ (массовых школ и школ, осуществляющих инклюзивное образование), ни в одной не проводится гимнастика до занятий. Только в четырёх школах (13, 8%) систематически проводятся физкультминутки и физкультпаузы на уроках для снятия зрительного утомления, в 6 школах (20, 7%) они проводятся от случая к случаю, в остальных 19(65, 5%) школах они не проводятся совсем.

Наблюдение за зрительной работой учащихся начальных классов показали, что подавляющее большинство из них не соблюдают правила и требования для зрительной работы и отдыха глаз. В 72,

6% случаях установлено, что учащиеся чрезмерно наклоняют голову вперед или в сторону при письме, а у 68, 7% девочек волосы или челка закрывают один или даже оба глаза, что снижает видимость. У 54, 2% детей при письме левая рука находилась либо под столом, либо, опираясь на локоть, поддерживает голову, что также затрудняет нормальную зрительную работу.

Беседы с родителями показали, что многие учащиеся при подготовке домашних заданий не имеют постоянного рабочего стола, а читают и пишут на кухне, в обеденном зале, в спальне. Не всегда соблюдается режим зрительной работы и отдыха глаз при занятии на компьютере, просмотре телепередач.

Становится очевидным, что такие условия и режим зрительной работы и отдыха глаз у учащихся не будут способствовать профилактике школьной близорукости. Здесь необходима большая работа по коренному изменению отношения учителей и родителей к проблеме охраны зрения учащихся и профилактики школьной близорукости.

Учитывая вышеизложенное, нами разрабатывается примерная программа по охране зрения и профилактики школьной близорукости у детей, обучающихся в системе инклюзивного образования.

PREVENTION OF MYOPIA IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Azaryan Robert
ASPU, Armenia

Abstract

Head of the Chair of Special Education and Psychology Armenian state pedagogical university after KhacaturAbovyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

The article presents the main reasons of myopia in schools and shows the results of study statement of prevention in Yerevan, Gyumri, Vanadzor schools.

Список литературы

1. Ազարյան Ռ.Ն. Երեխայի տեսողությունը. Մեթոդական ձեռնարկ ծնողների համար. Երևան, Աստղիկ, 48 էջ:
2. Аветисов Э.С. Охрана зрения у детей. -М.; Медицина, 1975.-272 с.
3. Гнеушева А.Н. Охрана детей дошкольного возраста.- М.; Просвещение, 1982.-152с.
4. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения.- М.; 1973.-159с.

5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб.пособие/ А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998.-271с.

СНОВА О ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Айвазян Эдвард Ишханович
ЕГУ, Армения

Метод (греч. *methodos* – путь, способ исследования, обучения, изложения) в логическом справочнике определяется как “система правил и приемов подхода к изучению явлений и закономерностей природы, общества и мышления...” [1; с 348].

«Всякий метод является единством объективного и субъективного, так как в нем сочетаются познанные человечеством объективные закономерности и выработанные на основе знания их приемы исследований и преобразования мира», - считает Н. И. Кондаков. Гегель говорил, что «метод - орудие, которое стоит на стороне субъекта, средство, через которое субъект соотносится с объектом» [2; с 299]. Существо научного метода Т. Павлов видит в том, что это «внутренняя закономерность движения человеческого мышления, взятого как субъективное отражение объективного мира» [3; с 401]. Метод – это процесс и как процесс он становится средством научного объяснения и научного и целесообразного изменения мира [1; с 348].

Исходя из вышеуказанной интерпретации понятия «метод», зафиксируем, что во-первых, метод направлен на решение некоторых (мышления, изучения явлений и закономерностей природы, общественных, образовательных) типов задач, и что самое главное, как выполняемый человеком процесс, он обязательно является конечным и упорядочным. В этом случае естественно понятию «метод» дать следующее рабочее определение:

«Метод – это множество конечных, упорядоченных действий, направленных на решение некоторых типов задач»[4; с 67].

Например, если в качестве типа задач выбрать доказательство математических предложений, то придем к понятию «метод доказательства», а если в качестве типа задач рассмотреть задачи канонизации учебного процесса /урока/, то придем к понятию «метод обучения». Отныне предметом нашего исследования является именно метод обучения.

Известный педагог Ю. Бабанский дает следующее определение метода обучения. *«Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения»* [5; с 177].

Однако сначала попробуем раскрыть содержание понятия «классификация объектов» с чисто математической и логической точки зрения.

«Классификацией (лат. Classis – разряд, facio – делаю) в курсе логики называют распределение предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов, при этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и, в свою очередь, делится на подклассы. Правильно составленная классификация, отобразив закономерности развития классифицируемых объектов, глубоко вскрывает связи между изучаемыми объектами и помогает исследователю ориентироваться в самых сложных ситуациях, служит основой для обобщающих выводов и прогнозов. Значение правильных классификаций огромно. Так, менделеевская классификационная таблица химических элементов стала могучим орудием дальнейшего развития не только химической науки, но и всего естествознания» [1; с 247].

В математической науке классифицировать множество объектов M означает в множестве этих объектов ввести некоторое отношение эквивалентности ρ . Это отношение эквивалентности ρ разбивает множество объектов M на классы эквивалентности $\{M/\rho\}$. Как раз процесс подобного распределения объектов множества M в классах $\{M/\rho\}$ и называется классификацией множества объектов M с помощью отношения эквивалентности ρ . Причем, меняя отношение ρ мы получим совершенно другие классификации одного и того же множества M . В курсе математики (точнее - алгебры) отно-

шение ρ называется отношением эквивалентности, если оно является рефлексивным, симметричным и транзитивным. То есть для любых элементов a, b, c множества M

- 1) $a \rho a$ - рефлексивность,
- 2) если $a \rho b$, то $b \rho a$ – симметричность,
- 3) если $a \rho b$ и $b \rho c$, то $a \rho c$ – транзитивность.

Причем полученные таким образом классы должны быть непустыми, любые два класса не будут иметь пересечения и объединением этих классов является множество M .

Классификация имеет важное значение также в общественных науках.

Отметим также, что как в естественно-математических, так и в общественных науках составление классификаций должно подчиняться следующим правилам **деления объема понятия** [1; с 248]:

1) В одной и той же классификации необходимо применять одно и то же основание, то есть классификация должна проводиться по одному и тому же основанию.

2) Объем членов классификации должен равняться объему классифицируемого класса (соразмерность деления), то есть каждый элемент классифицируемого множества M должен принадлежать некоторому классу.

3) Члены классификации должны исключать друг друга. С математической точки зрения это означает, что пересечение любых двух классов должно равняться пустому множеству, то есть любой элемент множества M должен принадлежать одному и тому же классу.

4) Подразделение на подклассы должно быть непрерывным, то есть должно выполняться по одним и тем же правилам.

Научные классификации имеют огромное значение как для теоретической, так и для практической деятельности исследователя, так как они облегчают процесс изучения предметов и явлений окружающего нас мира, дают возможность быстрее найти внутренние закономерности, которые определяют развитие и изменение исследуемых предметов и явлений. Поскольку окружающий нас материальный мир развивается и изменяется, а вместе с ним изменяется и содержание наших знаний о нем, классификации не могут быть застывшими, неизменными. Поэтому классификации с течением времени по мере необходимости все более уточняются.

Классификации бывают естественные и искусственные. В теории информации применяются также следующие виды классификации: алфавитная, десятичная, линейная и предметная.

Понятие «метод обучения» является одним из основных понятий - категории дидактики. Методами обучения занимались многие ученые педагоги. Например, греческий философ Сократ отлично владел эвристическим методом и по справедливости считается одним из основоположников этого метода. Проблематикой методов обучения занимался также известный чешский педагог Я. А. Коменский.

Еще 5-7 тысяч лет тому назад в древнем Египте и в Китае выделяли два метода обучения – индивидуальный и групповой. Известный педагог, учредитель классно-урочной системы обучения Я. А. Коменский отметил: «Разнообразие методов обучения только запутывает учащихся и усложняет обучение. По этой причине необходимо заботиться о том, чтобы в дальнейшем обучение всех наук, искусствам и языкам выполнялось одним и тем же (единым) методом» [6; с. 131].

Комментируя «Большую дидактику» Я. Коменского, профессор А. Красновский отмечает, что для обучения всех всему Коменский предлагает единый дидактический принцип и единый метод для обучения всем предметам [6;43]. Этому мнению придерживается также В. Дяченко, который, однако под единым и единственным методом понимает только коллективный способ обучения.

Вопреки этим мнениям Ю. Бабанский и многие другие советские дидакты считают, что единого (универсального) метода обучения не существует и работающий с классом учитель обязан применять разнообразные методы, а так как методов очень много, следовательно существует также много классификаций методов обучения. Значит, задачей дидактики является научить учителей каждый раз осуществлять правильный отбор методов обучения и их такой продуктивный синтез, чтобы в течение короткого времени, без излишней нагрузки обеспечить более высокие результаты обучения.

Особенно учение о методах обучения имело бурное развитие именно в советской школе педагогики.

В последние времена в образовательную систему Армении были внедрены так называемые новые современные образовательные

технологии – интерактивные методы обучения и методы сотрудничества, разработкой и классификацией которых занимались западные педагоги Р. Славин, Шарон, Дж. Дюи, П. Саалберг, Е. Коген, Давид и Роджер Джонсоны и другие.

Явно ощущается необходимость распределения этих новых методов обучения в систему традиционной классификации методов обучения.

Сначала рассмотрим основные традиционные подходы к классификации методов обучения.

Советской педагогикой накоплен богатейший арсенал методов обучения. «Все их, - пишет Ю. Бабанский, - можно подразделить на несколько групп, применяя определенный принцип подхода к их выделению. Поскольку методы обучения имеют ряд сторон и могут рассматриваться в разных аспектах, то вполне естественно существование нескольких подходов к их классификации».

С. И. Перовский [7] и Е. Я. Галант [8] методы подразделяют по источникам передачи и характеру восприятия информации на словесные, наглядные и практические.

В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения, *М. А. Данилов и Б. П. Есипов [9]* методы обучения подразделяют на методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков.

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования известные педагоги *М. Н. Скаткин [10] и И. Я. Лернер [11]* выделяют такие методы: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский.

М. И. Махмутовым [12], [13] была предложена классификация, в которой сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый.

Все чаще применяются подходы к классификации методов обучения одновременно по источникам знаний и логическим обоснованиям (*Н. М. Верзилин*) [14], по источникам знаний и уровню

самостоятельности учащихся в учебной деятельности (А. Н. Алексюк [15], И. Д. Зверев [16] и др.).

В. Ф. Паламрчук и В. И. Паламарчу [17] к предложили классификацию методов обучения, в которой в единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного познания.

С. Г. Шаповаленко [18] предложил классификацию, в которой рассматриваются четыре стороны методов: логико-содержательная, источниковая, процессуальная и организационно-управленческая.

Перечисляя эти подходы к классификации методов обучения, известный педагог Ю. К. Бабанский пишет, что наличие различных точек зрения на эту проблему отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристике их сущности. В современных условиях созрели реальные возможности для обобщения и систематизации представлений о методах обучения на основе методологии целостного подхода к деятельности.

И поскольку, как считает известный психолог А. Н. Леонтьев [19], в психологии принято рассматривать мышление как живую человеческую деятельность, имеющую то же принципиальное строение, что и практическая деятельность, то представляется необходимым при описании методов обучения непосредственно исходить из теории деятельности человека [5; с 177-178].

В вышеизложенном разнообразии различных классификации авторами перечисляются совершенно разное количество методов обучения. Например, у М. Скаткина и И. Лернера – 5 методов, у других 16 или более 20-ти.

Почему это так? У незнакомого с особенностями действия классификации читателя это явление может вызвать различные сомнения по поводу педагогической науки. По этому поводу известный дидакт В. Дьяченко отмечает, что «И. П. Подласый [20] и некоторые другие дидакты в конце концов усомнились в возможности нормальной, научно обоснованной классификации методов обучения и при оценке эффективности учебно-воспитательного процесса и целевом использовании каждого конкретного метода обучения в конкретных условиях снова вынуждены были перейти от надуманной и необоснованной классификации к простому пе-

речню всего того, что обычно называли те или другие дидакты «методом обучения». Видимо в конце своей недолгой жизни к подобному выводу приближался и академик Ю. К. Бабанский. И. П. Подласый (как Ю. Бабанский – Э. А.) дает специфическую таблицу методов обучения по их функциям [21; с 142].

Далее обобщая сказанное В. Дьяченко отмечает «Естественно, «методы обучения» представлены не в виде строгой классификации, а сгруппированы скорее вопреки правилам логики. Этот перечень не имеет единого основания, его компоненты (члены – методы обучения – Э. А.) не исключают друг друга, нет гарантии его полноты, то есть можно с полным основанием утверждать, что такими перечнями пользуются только тогда, *когда подлинной науки нет и данная область знания (т. е. дидактика) еще находится в донаучном состоянии, то есть наукой не стала*» [21; с 143].

Слишком строго сказано, и для того, чтобы вышесказанное В. Дьяченко было понятным и уберегло читателя от подобных, не совсем точных, представлений о педагогической науке рассмотрим следующий хороший пример классификации.

Если в населения Земли внедрить отношение (эквивалентности) – национальной принадлежности, то население Земли распадется на столько классов, сколько нации существуют на земле (около 2000), а если в основе этого же множества заложить отношение гражданства (т. е. отношения эквивалентности «быть гражданином одного и того же государства»), то это же множество населения Земли теперь будет разбиваться на столько классов, сколько государств существуют на нашей Земле (около 230). В итоге по первой классификации всемирно известный певец Ш. Азнавур будет принадлежать классу Армян, а в итоге второй классификации – классу Франции.

Тот факт, что ни одна из вышеуказанных, так называемых, «классификаций» не является полной, а также часто их классы-методы обучения имеют не пустые пересечения, приводит нас к убеждению, что для подобных перечислений употреблять термин классификация, мягко говоря, не совсем уместно и не удовлетворяет основным логико-математическим требованиям действия классификации.

Те из вышеуказанных «классификаций», у которых принимаются несколько параметров /отношений/, тем более ни в коем

случае не может идти речь о действия классификации. В них просто перечисляются названия групп методов, из чего не ясно, с помощью какого отношения было совершено подобное разделение? Например, Ю. Бабанский выделяет следующие большие группы методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [5; с. 178].

Фактически здесь просто перечисляются классы, а не основания разбиения на классы.

В свою очередь каждую из этих основных групп методов автор подразделяет на подгруппы и входящие в них отдельные методы. И поскольку организация и сам процесс осуществления учебно-познавательной деятельности предполагает передачу, восприятие, осмысливание и запоминание учебной информации, а также практическое применение получаемых при этом знаний, умений и навыков, то в первую группу методов обучения автор включает:

- а) *словесные методы*: рассказ, лекция, беседа и др.,
- б) *наглядные методы*: иллюстрация, демонстрация и др.,
- в) *практические методы*: упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др [5; с. 179].

В настоящее время чаще речь идет не о применении отдельного метода обучения, а о выборе оптимального сочетания методов обучения (Ю. К. Бабанский) или о выборе их комплектов (Э. И. Айвазян). Например, очень часто сопоставляются (синтезируются) между собой эвристический, проблемного обучения и исследовательский методы обучения, то есть комплект этих методов.

Снова вернемся к научной дискуссии Я. А. Коменского и Ю. К. Бабанского и др. Почему сам В. Дьяченко считает приемлемым мнение первого.

По нашему мнению Ю. Бабанского отделяет от Я. Коменского достаточно длительное время, и Коменский был прав в свое время, а эта противоположность является искусственной, надуманной.

Питая глубокое почтение и уважение к трудам великого Я. А. Коменского, отметим, что его основной труд - «Великая дидактика» [6] до сих пор является одним из наилучших педагогических проявлений человеческой мысли. В итоге в течении относительно

недлительного (трех столетий) времени во многих странах мира почти была разрешена глобальная проблема общераспространенной неграмотности. Классно-урочная система (и единый метод Коменского) действует до сих пор, однако очевидно, что сегодня, в эпоху всеобщей компьютеризации и внедрения новых и точных технологий организация продуктивного обучения этим единым методом становится все труднее, и уже давно стал вопрос о всеобщем кризисе среднего образования.

И так, почему В. Дьяченко, человек, который категорически отвергает как раз целесообразность классно-урочной системы, считает приемлимым понятие единого метода Я. Коменского,? Откуда идет это противоречие?

Дело в том, что как для В. Дьяченко, так и для остальных идеологов коллективного способа обучения (КСО) приемлимым является понятие только единого метода: под этим они подразумевают только придуманный им самым коллективный способ обучения, то есть метод парного обучения.

В действительности, как у Я. А. Коменского, так и у идеологов КСО, речь идет не о конкретном едином методе обучения, а о конкретном способе обучения. В первом случае - о классно-урочном способе обучения, во втором – о коллективном способе обучения. В этом случае возникает вопрос: Почему эти глубоко уважаемые педагоги, мягко говоря, путают между собой «способ обучения» и «метод обучения»?

Подобную путаницу мы обнаружили и у некоторых западных педагогов в связи с способом сотрудничества обучения.

Известный педагог, идеолог КСО М. А. Мкртчян часто ставит важные проблемы: «Философия рождает метод» и «Метод рождает философию». Вероятно, на самом деле, метод рождает философию. И так, когда отдельным исследователям удастся открыть новый метод и с помощью его отработки перейти к философии, в данном случае – к способу организации обучения, возникает стремление субъективного фетишизирования, раздувания этого же метода, что, на наш взгляд, приводит к смешиванию метода с соответствующим способом.

На наш взгляд, в условиях кризиса среднего образования любой, в том числе и сотрудинческий и коллективный способы обучения, полностью приемлемы, однако повторим: они являются

только способами организации обучения, которые в своих арсеналах имеют многочисленные групповые и индивидуальные методы организации обучения.

Питая глубокое уважение и почтение к авторам вышеуказанных классификации и очень высоко оценивая их труды, однако отметим, что в общественных науках слишком трудно, порой даже невозможно найти такое отношение эквивалентности, которое разбивает множество общественных объектов на классы. По этой причине было бы правильным к попыткам классификации в общественных науках ни в коем случае не применять математическую строгость, и употребляемое в этих классификациях понятие «классификация» воспринимать просто в смысле «перечисление с помощью некоторого параметра или группы параметров».

AGAIN ON THE PROBLEM OF TEACHING METHODS CLASSIFICATION

Ajvazyan Edward
YSU, Armenia

Abstract

It is accepted that in theory of teaching – didactics in general and particularly in a concrete subject, for example teaching methods of Mathematics, a central role is given to the methods of teaching considering specifications of Mathematics as a separate subject. Knowledge of methods and their use in the teaching process is necessary to raise effectiveness of teaching the students and the pupils.

In Western, Soviet and post-soviet pedagogy there has been formulated a rich arsenal of theory of teaching methods. All the pedagogues divide them into several groups using a certain principle towards the division. As the methods of teaching have a range of special sides and can be viewed in different aspects, it is natural and logical to have several approaches to their classification.

Many pedagogues were and are still busy with the classification of teaching methods. In this article the author uses pure logical-mathematical approach to solve the problem. By this approach it is proved that in social sciences it is too hard, even it is impossible to find such the relation of equivalency which will allow to split the social objects into classes. That's why it will be right to classify the methods used in social sciences without using mathematical strictness but use the idea of “numeration of methods with the help of some parameters or group parameters”. The author also gives a correct working definition to the term “method”.

Список литературы

1. Кондаков Н.И., Логический словарь справочник. М., “Наука”. 1975, 717 стр.
2. Гегель, Сочинения, т. 6-ой. –М., 1939, 487 стр.
3. Павлов Т., Теория отражения. –М., 1948, 521 стр.
4. Айвазян Э. И., Методика обучения математике /общая методика/, вузовский учебник. Изд. ЕГУ, -Ереван 2016, 202 стр.
5. Педагогика, под ред. Ю. К. Бабанского, -М., “Просвещение”, 1983, 608 стр.
6. Коменский Я. А., Избр. пед. соч. –М., “Учпедгиз”. 1939. Вступительная статья А. А. Красновского, с. 43.
7. Перовский С. И. Проверка знаний учащихся в средней школе. М., АПН РСФСР, 1960, 509с
8. Галант Е. Я. Организация учебной работы в советской школе, 1957.
9. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. Изд. АПН РСФСР, М., 1957, 503 стр.
10. Дидактика средней школы /Под ред. М. Н. Скаткина, 2-е изд. М., “Просвещение”, 1982, 319 стр.
11. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. –М., Педагогика, 1980, 186 стр.
12. Махмутов М. И. Проблемное обучение, “Педагогика”, 1975, 368 стр.
13. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. –М., 1977, 240 стр.
14. Верзилин Н. М. И др. Общая методика преподавания биологии, -М., “Просвещение”, 3-е изд. 1976, 384 стр.
15. Выбор методов обучения в средней школе / А. Н. Алексюк, Ю. К. Бабанский и др./, -М., “Педагогика”, 1981, 176 стр.
16. Зверев И. Д. и др. Межпредметные связи в современной школе. –М. “Педагогика”, 1981, 199 стр.
17. Паламарчук В. Ф., Паламарчук В. И. Школа учить мыслить, -М., “Просвещение”, 1987, 206 стр.
18. Шаповаленко С. Г. Политехническое обучение в советской школе на современном этапе. –М. АПН РСФСР, 1958, 174 стр.
19. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В двух томах, -М., “Педагогика”, 1983, надзаг. АПН СССР, т.1 – 392 стр., т.2 - 318 стр.
20. Подласый И. П., Педагогика, кн. 1, 2007, 540 стр.
21. Дьяченко В. К., Новая Дидактика, -М., “Народное образование”, 2001, 493 стр.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Акопян Елена Суменовна
ГИФКСА, Армения

Старение населения, ведущее к повышению доли пожилых людей является важнейшей демографической тенденцией современности. По оценкам специалистов ООН в период с 2015 до 2050 года численность населения в мире в возрасте 60 лет и старше увеличится более чем в два раза: с 900 миллионов до 2 миллиардов. К 2050 году 80% всех пожилых людей будут проживать в странах со средним или низким уровнем дохода. Это демографическое изменение имеет ряд последствий для общественного здравоохранения. Для людей старшего возраста хорошее здоровье имеет чрезвычайно важное социальное значение, поскольку позволяет оставаться независимыми и принимать активное участие в жизни семьи и общества.

Директор департамента Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) по вопросам старения и жизненного цикла Джон Берд, хотел бы видеть переориентацию на продолжающийся вклад пожилых людей в развитие общества в качестве составной части подхода, который ВОЗ называет «активным старением». Одним из ключевых компонентов этого подхода является поддержание хорошего здоровья после 60 лет (5).

Несомненно, велика роль физической культуры в сохранении здоровья, поддержании должного уровня физической работоспособности и творческой активности, повышении сопротивляемости организма к неблагоприятным факторам внешней среды, и в целом, улучшении качества жизни взрослого населения.

Естественно, специалисты многих стран одно из главных направлений решения проблемы здоровья населения связывают с приобщением людей к регулярным занятиям физическими упражнениями, обеспечения необходимого уровня двигательной активности.

В настоящее время в мире накоплен богатейший социальный опыт в сфере физической культуры, активно разрабатываются но-

вые технологии превентивного применения физических упражнений, интенсивно развивается фитнес-индустрия. Эта тенденция заметна и в нашей республике. Вместе с тем, с сожалением следует признать, что физкультурное движение в республике пока не приняло массового характера. На это есть множество причин: проблемы социально-экономического характера, недостаточно развита материально-техническая база, недоступность услуг, и самое главное – менталитет взрослого населения в отношении физической культуры.

В этой связи, одно из перспективных направлений решения этой проблемы видится в образовании взрослых в сфере физической культуры. Оно должно быть направлено на формирование основ знаний о физической культуре, обучение способам творческого применения физических упражнений для развития и поддержания высокого уровня физической работоспособности, оптимизации состояния своего организма, укрепления здоровья в процессе самостоятельных занятий на протяжении всей жизни.

В подтверждение вышесказанного, следует привести данные И.А. Колесниковой (2), свидетельствующие о том, что начиная с 40 лет и до конца жизни как у мужчин, так и у женщин на первый план выдвигается потребность в получении дополнительной информации о сохранении и укреплении здоровья.

Необходимость постоянного обновления знаний, умений, навыков в сфере физической культуры, приобретения дополнительного образования обусловлена постоянно изменяющимися в процессе онтогенеза факторами здоровья “физическое развитие, соматическое и психическое здоровье, адаптация к непрерывно меняющимся условиям среды, к физическим и умственным нагрузкам”.

Основное противоречие, в проблеме физкультурного образования населения состоит в том, что знания и умения по предмету “Физическая культура”, полученные в период обучения в общеобразовательной школе, среднем специальном или высшем учебном заведении в силу объективных причин недостаточны, поскольку не отражают специфику занятий физическими упражнениями в зрелом и пожилом возрасте. Это и естественно, поскольку в школьном возрасте и студенческие годы слаба мотивация для получения знаний, применимых в “далеком” будущем.

Поэтому взрослые, занимающиеся самостоятельными формами физического воспитания, используют в основном знания, полученные ими в молодом возрасте, порой, без учета возрастных изменений, текущего состояния здоровья, конкретизации цели занятий физическими упражнениями, что идет в противоречие с принципом возрастной адекватности направлений физического воспитания.

Поднимая проблему обучения взрослого человека, следует опираться на основные положения андрагогики – раздела теории обучения, раскрывающего специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью.

Успешность решения этой проблемы обусловлена рядом факторов:

- целевой установкой и мотивацией,
- организацией и выбором формы обучения,
- системой знаний об использовании физических упражнений.

Установка на здоровый образ жизни и мотивированность занятий физической культурой определяются желанием укрепления здоровья, умением его сохранить и на стадии инволюции организма, обеспечения необходимого уровня двигательной подготовки, повышения работоспособности и творческого долголетия.

Одна из главных проблем образования взрослых – это организация и выбор формы обучения. В настоящее время знания в области физической культуры население получает в основном через интернет, телевидение, методическую и популярную литературу, реже – консультации специалистов. Человеку порой бывает сложно ориентироваться в огромном потоке информации и выборе адекватных средств, соответствующих его состоянию здоровья и уровню двигательной подготовки. Необходим механизм отбора информации, позволяющий выделить знания, связанные с методикой проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями. Сюда входят вопросы подбора соответствующих упражнений, последовательности их выполнения, выбора исходных положений, направленности, амплитуды движения, адекватной нагрузки, определяемой количеством повторения упражнений, их темпом, силой воздействия, а также формирования навыков самоконтроля “рис.”.

Основу таких знаний человек должен получить в системе общего и высшего образования, обеспечив, тем самым, непрерывность и преемственность образования. К сожалению, в системе общего физкультурного образования эти вопросы не акцентируются.

В контексте рассматриваемой проблемы сегодня большое практическое значение имеют различные образовательные программы, обеспечивающие социальную реабилитацию больных с разной нозологией. Так, для больных с хроническим вертеброгенным болевым синдромом, особую значимость в реабилитации приобретают определенные профилактические меры. Больные обучаются навыкам такого “профилактического” поведения в “школе спины”. Они учатся, как им лучше сидеть, вставать, лежать, переносить вещи, какие упражнения целесообразно выполнять для укрепления позвоночника “3, 4”. Соблюдение рекомендаций, полученных в “школе спины”, выработка правильного двигательного стереотипа способствуют профилактике возникновения болей в спине.

В литературе также представлены данные о создании “школы” больных ИБС “ишемическая болезнь сердца”, программы обучения в лечении больных сахарным диабетом, бронхиальной астмой. Знания и умения, полученные в таких “школах”, позволяют пациентам более ясно представлять задачи длительной терапии, скорректировать поведение, тем самым способствовать улучшению качества жизни больного (1).

В решении проблемы физкультурного образования уже есть положительные результаты. В частности, автором разработана технология обучения больных с ограниченными двигательными возможностями самостоятельным занятиям лечебной физкультурой по завершению курса лечения в стационаре (1). В результате самостоятельного выполнения физических упражнений у пациентов было выявлено общее улучшение самочувствия, снижение болевого синдрома, нормализация различных функциональных показателей, увеличение общей двигательной активности, что нашло отражение в повышении общей трудоспособности.

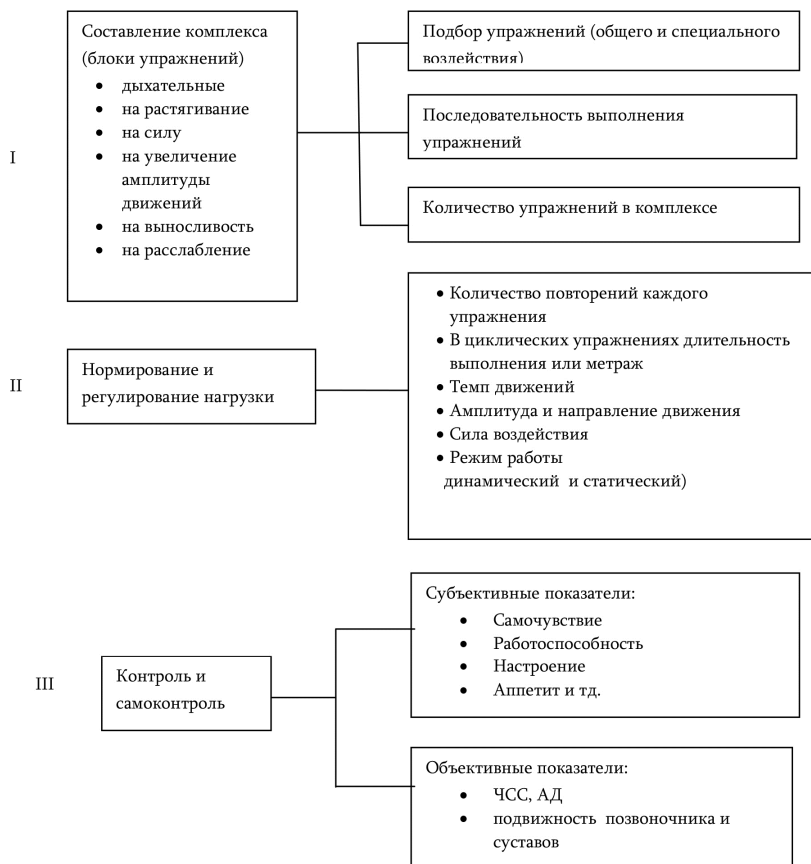


Рис. Структура знаний для организации самостоятельных занятий физической культурой

В заключение следует отметить, что проблема образования взрослых в сфере физической культуры невозможна без решения вопроса коренной перестройки системы общего образования в этой сфере, способной обеспечить должный уровень физкультурной образованности населения республики. Необходимо школьные и вузовские программы по предмету “Физическая культура” в разделе теоретических знаний расширить сведениями, позволяющими сформировать у учащихся умение составлять комплексы упражне-

ний, дозировать нагрузку, навыки самоконтроля. На этом этапе образования очень важно научить ориентироваться в потоке информации, избирательно подходить к ее выбору с учетом состояния здоровья, возраста и уровня физической подготовки индивида.

В местах массовых занятий населения физическими упражнениями – спортивных площадках, базах отдыха, парках, дворах, рядом с тренажерами необходимо установить щиты с описанием комплексов упражнений, дозировки, техники безопасности.

К решению этой проблемы следует более активно подключать средства массовой информации с целевой установкой обеспечения непрерывности и преемственности образования населения в сфере физической культуры.

Все это открывает большие возможности для обеспечения охраны здоровья, творческого долголетия и повышения качества жизни.

PROBLEMS OF ADULTS' EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE

Hakobyan Elena
ASIPCS, Armenia

Abstract

The article discusses the issues of adults' education in the field of physical culture, directed to formulating basis of knowledge of physical culture, to train means for their creative application in the development and maintaining a high level of working capacity, optimization of organism, health promotion in the process of self training with physical exercises during the whole individual life.

Problem of adults' education in the field of physical culture is impossible without solving the problem of the fundamental restructuring of the general education system in this field, capable to promote a proper level of physical education for the population of the republic.

Литература

1. Акопян Е.С., Абдулхамид Алзрер Исса. Технология обучения больных с ограниченными двигательными возможностями самостоятельным занятиям ЛФК. Учебно-методические разработки.-Ер.: Авторское издание, 2008.- 24с.
2. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. И.А. Колесниковой.- М.: Издательский центр "Академия" 2003.- 240 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ: ПОИСКИ 21-ГО ВЕКА

Арутюнян Назик Карапетовна
ЕГУ, Армения
Варданян Ирина Карленовна
ЕГУ, Армения

*Зрелость: возраст, когда ты уже достаточно стар,
чтобы знать, чего не следует делать,
и достаточно молод, чтобы это сделать.*

Альбер Палле

*Зрелость: возраст, когда мы все еще молоды,
но с гораздо большим трудом.*

Янина Ипхарская

*Зрелость была бы лучшим временем нашей жизни,
если бы у нас было время.*

Неизвестный автор

Переосмысление путей и перспектив дальнейшего развития личности возможно в рамках новых концепций образования. Подготовка специалиста-профессионала основывается на стремлении к осмыслению прогнозированию будущего, как результат достижения максимального социального статуса в соответствующей социальной среде и определении личностью своей роли в этом процессе, так и достижении максимального профессионального мастерства.

Без разработки фундаментальных теоретических концепций образования сложно достигнуть конкретных эмпирических результатов. Новые концепции требуют формирования нового подхода к проблеме развития человека.

В последние годы стали развиваться и складываться новые научные направления – акмеология и синергетика, которые являются теоретическим основанием акмесинергетического подхода развития личности человека и его трудовой деятельности.

”С самого начала культурного развития человечества складывались представления о развитии человека, высказывалась идея о

том, что в развитии индивида есть некоторая вершинность, высшая степень совершенства,,¹

Акмеология – наука о достижении вершин (гр. *acme* – высшая степень чего-либо, вершина, цветущая сила + *logos* - учение). Представления о развитии человека начали складываться еще в начале культурного развития человечества. Тогда предполагалось, что в развитии индивида есть некая высшая ступень его совершенствования. В 144 году нашей эры именно эту вершину развития, как кульминацию деятельности, представитель Александрийской школы Апполодор назвал ”акме,,. При этом под ”акме,, подразумевалось именно само состояние индивидуума, при котором достигается высший результат его деятельности, так называемый звездный час, а не процесс движения к этому состоянию.

Акмеологию, как понятие, обозначающее психологию зрелости или взрослости, ввел Н.А. Рыбников (1928), дальнейшее развитие акмеологии как науки связано с трудами Б.Г. Ананьева (”Человек как предмет познания,, 1969) и продолжено А.А. Бодалевым (”Акмеология как учебная и научная дисциплина,, 1993).

Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина называли акмеологией науку, комплексно изучающую развитие взрослого человека.

Интересные определения акмеологии:

”Наука о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально значимых продуктах культуры, искусства, литературы, науки, техники, образования, а также в самом человеке,, (Н.В. Кузьмина).

”Наука возникшая на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии,, (А.А. Деркач, А.А. Бодалев).

”Наука о достижении вершин в любом виде профессиональной и социальной деятельности,, (А. Л. Вассоевич).

¹ Ананьев Б.Г., Человек как предмет познания, Л., 1969, стр. 41

Поскольку акмеология – комплексная наука, к настоящему времени ею уже наработаны и обобщены значительные массивы данных, освещающих феноменологию, закономерности и механизмы движения к вершинам не индивидуального и не личностного развития, а по существу – профессионального в различных сферах профессиональной деятельности. Эти результаты, без сомнения, представляют интерес для педагогики.

Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.

Акмеологический подход в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога.

Под "акме", в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области.

Достижение "акме", – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий и обстоятельств в жизни человека. Талант, способности, физическое и психическое здоровье могут быть рассмотрены как субъективные факторы, а условия воспитания, обучения, качество образования и другие – как объективные факторы этого процесса.

В педагогической интерпретации акмеология является наукой, которая изучает развитие человека на ступене взрослости и достижения им вершины в развитии как природного существа (индивида), личности и как субъекта деятельности (профессионала).

Каждый человек неповторимо индивидуален, у каждого из нас своя вершина, свой Олимп, и каждый по своему стремится к нему – кто-то стремительно взлетает на свой Олимп, а кто-то "карабкается по его каменистым тропам,,. И поэтому, каждый человек - "олимпиец,,, благороден в своем устремлении к созданию самого себя – достижению своей вершины, своей осуществимости.¹

Для каждого человека высший уровень в его развитии, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости – его вер-

¹ Педагогическая акмеология, Коллективная монография, Екатеринбург, 2012, стр.9

шина. Насколько оказывается высокой эта его ”вершина,, насколько она содержательно многогранна и богата, насколько социально велики и новаторски оригинальны результаты его деяний при достижении акме - это, конечно, зависит от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего акме, а также, от социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуации, в которую он попадает, поднявшись на ступень зрелости. Но не в меньшей мере количественно-качественные показатели его акме определяются тем, какой у него успел образоваться кругозор, сформироваться общий и специальный интеллект, сложиться нравственное ядро, развиться способности творца.

В узком понимании предметом акмеологии является поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах, а также самообразования, самокоррекции и самоорганизации.

В широком понимании - процессы и механизмы совершенствования как индивида, индивидуальности, субъекта труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, приводящие к оптимальным путям самореализации.

Содержание педагогической акмеологии определяется следующим:

1. Спецификой профессионализма педагога;
2. Своеобразием сочетания объекта, условий, способов и технологий деятельности, результатов научных исследований, которые накапливаются в труде педагога.

Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им несколькими видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся.¹

Профессионализм с позиции акмеологии – это свойство саморазвивающейся личности, осуществляющей движение к ”акме,, или к вершине мастерства в профессии. Акмеология изучает основные

¹ Маркова А.К., Психология профессионализма, М., 1996, стр. 67

подходы к развитию профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом. И когда имеется ввиду высокий профессионализм человека, то с ним связываются как яркое развитие способности, так и глубокие и широкие знания в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для успешного выполнения этой деятельности.

По мнению А.К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериям, среди которых:¹

- объективные критерии: эффективность педагогической деятельности,
- субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность, понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом,
- процессуальные критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде,
- результативные критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

1. уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение педагогом норм, необходимых приемов, технологий;
2. уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучаемым, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;
3. уровень самоактуализации педагога в профессии;
4. уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений.

¹ Маркова А.К., Психология профессионализма, М., 1996, стр. 124

Человек с позиции теории самоорганизации (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский) рассматривается как диссипативная структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Цель любой диссипативной структуры – это достижение максимально возможного устойчивого состояния в контексте тех условий среды, в которых она находится.¹

Самоорганизация человека на пути к "Акме", выглядит многоэтапным процессом. В общем виде она складывается из процессов самоподготовки и самореализации.

Самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания.

После того, как у человека сформировались необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации.

Самореализация также двухкомпонентна и включает самовыражение и самоутверждение.

Самовыражение – это последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства. На этом этапе человек проявляет себя как творец и создатель значимых для него ценностей.

Продукты деятельности человека на этапе самоутверждения испытывают оценку социума (значимы ли эти продукты для общества?).

В идеальном случае максимум самовыражения (профессиональное "Акме,") должен сойтись с максимумом самоутверждения (социальное акме). Высокий профессионализм должен быть по достоинству высоко оценен, но в реальности это бывает далеко не всегда.

При характеристике педагогической акмеологии, необходимо учитывать также положение Э.Фромма о принципиальной незавершенности человеческого становления. "Трагедия человека, - писал великий гуманист 20-го столетия, - заключается в том, что его развитие никогда не завершается, даже при наиболее благоприятных условиях человек реализует лишь часть своих возможностей, ибо он успевает умереть, прежде чем полностью родиться,,²

¹ Бранский В.П., Пожарский С.Д., Социальная синергетика и акмеология, СПб, 2001, стр. 186

² Фромм Э., Психоанализ и этика, 1993, стр.216

Что это нам дает? Прежде всего, понимание того, что ”акме,, – высшая ступень развития – является точно также относительной категорией, как и все в мире. Стремиться к вершине надо, но при этом не на одну секунду нельзя допускать соблазна подумать, что мы ее достигнем. Тем более, что мы никогда не узнаем, на какой высоте располагается наша вершина.

**PEDAGOGICAL ACMEOLOGY:
SEARCHES OF THE 21ST CENTURY**

Nazik Harutyunyan
YSU, Armenia
Irina Vardanyan
YSU, Armenia

Abstract

The present article discusses acmeology, as science to reach the peak of the mountain of professionalism, as well as its origin and development. The research object of pedagogical acmeology, subject, content, concepts, criteria of pedagogue’s professionalism, and levels are thoroughly analyzed. In the present article, self-organization is observed as multi-phase process including self-preparation and self-realization according to the theory of self-organization. It is also mentioned that self-preparation consists of two components such as self-education and self-upbringing. Two components of self-realization such as self-expression and self-affirmation are also touched upon.

The article concludes that in the ideal variant, maximum of self-expression, which is a professional “acme”, must coincide with maximum of self-affirmation, which is a social “acme”. Therefore, the highest professionalism should be estimated respectively, however, in real life it is of rare happening.

Литература

1. Ананьев Б.Г., Человек как предмет познания, Л., 1969, стр. 41
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д., Социальная синергетика и акмеология, СПб, 2001, стр. 186
3. Маркова А.К., Психология профессионализма, М., 1996, стр. 124
4. Маркова А.К., Психология профессионализма, М., 1996, стр. 67
5. Педагогическая акмеология, Коллективная монография, Екатеринбург, 2012, стр.9
6. Фромм Э., Психоанализ и этика, 1993, стр.216

СОВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Арутюнян Тамара Саркисовна
ЕГУ, Армения

Высшая школа во все времена играла большую роль в подготовке кадров, во всестороннем развитии молодого поколения, которое стремится к новым знаниям и ценностям для формирования современного культурного общества.

Высшее образование XXI века требует модернизации вузов, преподавателя, методов и средств реализации профессиональных образовательных программ, системы контроля качества.

Решающую роль в этом деле играет преподаватель вуза, который должен быть специалистом высшей квалификации, должен владеть «интеллектуальным капиталом», чтобы передать его следующему поколению студентов. Однако, этого мало.

Современный преподаватель обязан быть и методически подготовлен для реализации своей профессиональной деятельности. Он не только должен преподавать, но и технологически обеспечить свою преподавательскую деятельность¹. Это очень важно и трудно.

Некоторые преподаватели отстают от времени и продолжают преподавать так, как их учили в студенческие годы. У таких преподавателей в методическом арсенале имеются однообразные формы и методы работы: лекции, семинары, экзамены и экзаменационные билеты и т. д.

Но жизнь идет вперед, и перед высшей школой и преподавателем ставятся новые требования. Необходимо соответствовать этим требованиям. Не все могут соответствовать, и не все могут достичь вершины преподавания, мастерства. Для этого требуются годы.

По мнению О. Ю. Ефремова, «педагогическая деятельность – особый вид общественно-полезной деятельности, сознательно направленной на подготовку человека, и, прежде всего, подрастающего поколения к самостоятельной деятельности и общению, фор-

¹ Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С., Методика преподавания в высшей школе, М., 2013, с. 7.

мирование и развитие личности, способной к успешной жизнедеятельности в обществе»¹.

Если говорить о сущности педагогической деятельности, то нужно отметить, что она состоит из трех компонентов:

1. Преподавание: передача знаний, формирование навыков, умений.
2. Воспитание (умственное, нравственное, физическое, эстетическое, трудовое и т.д.) и формирование и развитие качеств учащихся.
3. Научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов.

В учебном процессе учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а в воспитательном процессе формируется мировоззрение, качества личности и ее развитие. Этот процесс происходит одновременно, потому и называется учебно-воспитательным. Важна и научная работа.

В педагогической деятельности важно выявить цель, которая предполагает результат педагогической деятельности: это предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия. Преподаватель вуза достигает цели лишь тогда, когда она становится целью и для студента.

Цель педагогической деятельности имеет как теоретическое, так и практическое значение для преподавателя и студентов. Чтобы педагог в своей практической работе мог проектировать личность своего воспитанника, важно знать, какого человека он хочет сформировать. Важно еще, чтобы преподаватель с первого дня своей деятельности имел собственную методическую систему.

Очень важно также, по нашему мнению, чтобы каждый преподаватель имел личную библиотеку. Об этом очень четко отмечает Р. С. Пионова: «Рационально организовать труд педагогу помогает собственная библиотека. Часть ее, связанная с профессиональной деятельностью, создается постепенно и постоянно обновляется. При этом не стоит выбрасывать старые книги, они неожиданно могут пригодиться»². Нужно отметить, что мои студенты часто и

¹ Ефремов О. Ю., Педагогика, Питер, 2010, с. 12.

² Пионова Р. С., Педагогика высшей школы, Минск, 2005, с. 261.

активно пользуются моей библиотекой не только для учебного процесса, но и для научной работы.

Важнейшей задачей высшей школы всегда остается подготовка профессионалов высокой квалификации. Очень важно, чтобы специалисты были конкурентноспособны на рынке труда. Поэтому преподаватель должен стараться подготовить высококачественных специалистов.

В педагогической деятельности преподавателя важно гуманистическое отношение к студентам, которое является неотъемлемой чертой его характера и деятельности. Это выражается и в педагогическом сотрудничестве и во взаимоотношениях между преподавателями и студентами.

Преподавание в современных условиях – это не только передача знаний студентам, а скорее организация и помощь в их учебной деятельности. Особенно сейчас, когда мы осуществляем переход от авторитарного подхода к личностно-ориентированному обучению и сотрудничеству, от субъект-объектного взаимодействия в обучении к субъект-субъектному, от пассивного метода к активному и интерактивному.

В педагогической творческой деятельности преподавателя, помимо учебно-воспитательной работы, важна научная деятельность. Преподаватель должен ежедневно заниматься научной работой. Исходя из опыта и научных знаний, он должен писать статьи, методические пособия, книги, и в этот процесс вовлекать еще и студентов.

Вот несколько примеров:

1. Наш многолетний педагогический опыт показывает, что преподаватель, который параллельно учебному процессу активно занимается научной работой, преподает на высшем уровне, студенты его любят и уважают, ценят его талант и мастерство.

2. В последние годы под моим руководством студенты очень часто выступают на студенческих научных конференциях. Также некоторые студенты из разных курсов бакалавриата и магистратуры печатают свои статьи в научном журнале ЕГУ. Мы эту работу продолжаем до сих пор.

Основой педагогической деятельности преподавателя, по нашему мнению, являются педагогические способности. Это ос-

новые предпосылки достижения высокого уровня мастерства преподавателя высшей школы и результатов его деятельности.

Опираясь на исследования Н. В. Кузьмина, В. А. Крутецкого, С. И. Щербакова, А. А. Баляна и др., можно выделить следующие педагогические способности: дидактические, организаторские, перцептивные, академические, коммуникативные и т. д.¹

Здесь важны еще и личные, социально-психологические и этические черты преподавателя высшего учебного заведения, его компетентность преподавателя, основанная на его знаниях, умениях, навыках и т.д. Преподаватель должен быть активным, с широким кругозором, толерантным, эрудированным, должен уметь быстро и успешно решать задачи разного уровня сложности.

Работа с современными студентами требует от преподавателя любви и уважения, новых навыков и умений, творческих способностей, сотрудничества. Особенно, когда в вузовской системе внедряется новая студенческая образовательная модель. По этой модели изменяется и структура деятельности преподавателя, где снижаются власть и контроль преподавателя. Такой подход приводит к тому, что студенты становятся более активными участниками лекций, семинаров, коллоквиумов, лабораторных работ. Они стремятся самостоятельно найти нужную информацию и превращать их в знания. Главная роль преподавателя заключается в том, чтобы направлять студентов.

Нетрадиционный подход к организации учебного процесса дает студентам возможности выбора учебного курса и индивидуального образовательного пути.

Очевидно, что педагогическая деятельность преподавателя многогранна, объемна и, по нашему мнению, до сих пор полностью не изучена. Есть еще неисчерпанные вопросы по этой проблеме. Это наша первая попытка изучения данной проблемы, но думаем, что не последняя. Жизнь и педагогический опыт показывают, что эта проблема в дальнейшем будет глубже изучена со стороны педагогов и психологов.

Долгие годы в нашей педагогической практике в ЕГУ мы читали лекции на тему «Педагогика высшей школы». Учебник «Педагогика и психология высшей школы», который мы предлагали

¹ Բալյան Ա. Ա., Մադյան Շ. Հ., Մանկավարժական էթիկա, Եր., 2001, էջ 105-106.

студентам, направлен на формирование как педагогических так и психологических знаний. Результаты были очевидны, это могут подтвердить мои бывшие магистранты, которые уже успешно работают в сфере образования.

Мы всегда предлагали и сейчас предлагаем читать этот предмет для всех магистрантов и аспирантов высшей школы и на факультете повышения квалификации преподавателей вуза. Думаем, что руководители вузов должны обратить внимание на эту проблему.

Изучая педагогическую деятельность педагога в аксеологическом аспекте, мы находим, что в ее основе лежат педагогические ценности.

В последнее время на эту проблему обратили внимание М. В. Богуславский, Н. Д. Накондров, Б. Т. Лихачев, Е. Н. Шиянов, И. Ф. Исаев.

По мнению И. Ф. Исаева, педагогические ценности разделены на три группы:

1. общественно-педагогические ценности,
2. профессионально-групповые ценности,
3. индивидуально-личностные ценности¹.

Они являются ориентиром для преподавателя, с помощью которых он осуществляет свою профессиональную деятельность, общение со студентами и коллегами. Эти ценности преподаватель обретает с периода учебы в вузе и, в дальнейшем, в практической деятельности. Эти педагогические ценности со временем приобретают новые черты, обогащают человека, открывают для него новые пути.

Управленческая деятельность является частью педагогической деятельности преподавателя. Он управляет всем педагогическим процессом, опираясь на управленческую этику и этикет. Эта проблема также мало изучена психологами и педагогами. Во-первых, она имеет индивидуальный характер, во-вторых, как педагогическая деятельность преподавателя многогранна, так и управленческая деятельность сложна и требует тщательного изучения.

¹ Исаев И. Ф., Профессионально-педагогическая культура преподавателя, М., 2002, с. 77-78.

В процессе педагогической деятельности преподавателя особое место занимают этические знания, нормы, такт, мастерство, авторитет, совесть, достоинство и т. д. Знания управленческой этики важны для преподавателя, потому что во время преподавания своего предмета и во время внеаудиторной работы он тесно общается со студентами, где требуются эти знания и навыки. Преподаватели, имеющие эти знания, спокойно и вежливо работают со студентами, сотрудничают с ними. Преподаватели, не имеющие этих знаний, сталкиваются с трудностями в общении со студентами.

Педагогическая культура, как категория, очень объемная и ориентирует преподавателя на то, чтобы в своей педагогической деятельности быть на высшем уровне, быть требовательным к себе и к своему времени, развивать способности, стремиться к совершенству. Педагогическая культура включает и психолого-педагогические знания, и этику и этикет, такт, технику, культуру речи педагога, методическое мастерство, личные качества.

Обобщая наше исследование, мы пришли к следующим выводам:

1. Современная структура педагогической деятельности преподавателя нуждается в тщательном изучении со стороны педагогов и психологов.
2. Современный преподаватель должен быть не только теоретически, но и методически подготовлен, чтобы удачно реализовать свою профессиональную деятельность.
3. В педагогической деятельности важны психолого-педагогические знания, этика, такт, педагогическая техника, культура речи педагога, методическое мастерство, личные качества.

THE MODERN STRUCTURE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE PROFESSOR IN THE UNIVERSITY

Haroutyunyan Tamara
YSU, Armenia

Abstract

In the high schools the professor's activity in the pedagogical process has a huge role, which has meaning, objectives and purpose. The structure of modern

pedagogical activity of the professor is not still fully studied and it needs to be deeply studied, because it is being changed over time.

Литература

1. Բալլան Ա.Ա., Սադյան Շ. Հ., Մանկավարժական էթիկա, Եր., «Զանգակ-97», 2001, 208 էջ:
2. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С., Методика преподавания в высшей школе, М.: «Юрай», 2013, 315 с.
3. Ефремов О. Ю., Педагогика, П.: «Питер», 2010, 352 с.
4. Исаев И. Ф., Профессионально-педагогическая культура преподавателя, М.: «Академия», 2002, 208 с.
5. Пионова Р. С., Педагогика высшей школы, Мн: Выш. шк., 2005, 303 с.

О ПРОБЛЕМАХ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Атаян Камо Иванович
ЕГУ, Армения

Естественно-научное образование является одним из компонентов образования, наряду с гуманитарным, социально-экономическим, математическим и технологическим компонентами образования.

В разные отрезки времени естественно-научное образование реализовывалось изучением учебных дисциплин, в числе которых были физика, биология, химия, физическая география и экология.

Естествознание – наука о природе, включающая множество отраслей о разнообразных явлениях и свойствах объектов природы. Важнейшие достижения естествознания составляют фундаментальную базу современных наукоемких технологий производства разнообразной продукции.

Многообразие окружающего нас мира требует глубокого и комплексного познания фундаментальных концепций, категорий и закономерностей, отражающих свойства материи, пространства и времени, живого мира, а также ценности культуры и нравственности, существенные аспекты природы человека и др..

С начала 20-ого века объем и содержание естественно-научной образовательной области в школах претерпели значительные изменения как из-за развития естественных наук и их образовательных предметов, так и в связи с меняющимися запросами времени. В частности бурное развитие физики в данный отрезок времени выдвинул ее в число фундаментальных наук, являющихся основой современного естествознания.

Интенсивно развивается химия, используя богатый арсенал теоретических и экспериментальных физических методов. Благодаря новым возможностям, открытым физикой и химией, мощный импульс в своем развитии получила биология, ставшая одним из лидеров современного естествознания.

Развиваются астрономия и новые научные направления, возникшие на стыке нескольких наук: астрофизика, радиоастрономия, космонавтика, физическая химия, химическая физика, биологическая химия, бионика, экология.

Под влиянием науки меняется технологическая база общества, следовательно, и условия жизни людей. Изобретения 20-ого века, технологии начала 21-ого века, ставшие возможными благодаря успехам естественных наук, изменили облик современной цивилизации.

Развитие робототехники и микропроцессорной техники, материаловедения, авиации, космической техники, ракетостроения, энергетики, биотехнологий, металлургии, химического производства, геномной инженерии, электроники, радиотехники и телевидения связано в основном с успехами фундаментальных исследований в области естественных наук.

Огромные достижения естественных наук, их всестороннее влияние на жизнь человека не могли не влиять на структуру и содержание школьного естественно-научного образования. По словам А. Эйнштейна, “Наука – это попытка привести хаотическое многообразие нашего чувственного опыта в соответствие с некоторой единой системой мышления” [5 с.25].

В настоящее время к образовательной области “Естествознание” относятся следующие учебные дисциплины: физика, химия, астрономия, биология, физическая география, экология, естествознание.

Возрастает роль физического образования как важнейшего фактора, определяющего уровень образованности в целом, базового уровня образования инженеров, специалистов в области точных и естественных наук, что делает необходимым его совершенствование. Физическое образование является неотъемлемой частью подготовки современных специалистов во всех областях техники и технологий.

Физическое образование ценно еще и тем, что оно помогает осознавать место человека в мире, как неотъемлемой части природы, без которой невозможно его существование, как наиболее интеллектуального и высоко духовного существа, несущего ответственность за будущее биосферы.

Развитие физики способствует созданию условий для перехода к информационному обществу, так как на основе непрерывного развития электронных устройств, оптических систем и др. Совершенствуются и расширяются сферы применения информационных и коммуникационных технологий.

Снижение уровня преподавания естественно-научных дисциплин в школах представляется особенно тревожным из-за того, что изучение этих дисциплин открывает новые горизонты для интеллектуального развития учащихся. Изучение различных природных объектов, их состава, строения, свойств, функций, законов развития формирует у школьников умение осуществлять различные умственные действия, т. е. сравнение, анализ, структурирование, обобщение, высказывание предположений, гипотез, содержательных суждений и др.

Развитие мыслительной способности учащихся, естественно-научные дисциплины совершенствуют умение школьников учиться, умение работать с книгой, экспериментировать.

Проблема профильного обучения многогранна и сложна, поэтому на современном этапе можно говорить лишь о наметившихся подходах к ее разрешению. Переход к профильному обучению породил ряд трудностей научно-методического характера. Относительно к обучению физике можно выделить проблему отбора содержания учебного материала по физике, введение интегрированного курса “Естествознание” в старших классах, отсутствие четких критериев оценки уровня знаний учащихся в зависимости от про-

филя, проблему психолого-педагогической диагностики личности при переходе к профильному обучению [1].

Одним из важнейших составляющих профильного обучения является система элективных курсов и учебно-исследовательская деятельность школьников в рамках соответствующих организационно-педагогических условий.

Очевидно, что при переходе к профильному обучению в рамках различных профилей преподавать физику, химию или биологию одинаково для всех учащихся невозможно, поэтому цели ее изучения зависят от того, какую роль будет играть физика или химия в будущей профессиональной деятельности школьников. Она может являться либо элементом общей культуры, непосредственно не используемым в будущей профессии, либо профессиональным инструментом, либо основой профессиональной деятельности. В связи с этим общие цели изучения физики и других предметов естественно-научного цикла, в рамках профильного обучения должны быть уточнены для каждого профиля. В связи с появлением и расширением многопрофильных школ, чтобы быть конкурентоспособным в новых условиях, учитель физики, в частности, должен уметь создавать элективные курсы, которые будут востребованы, познавательны, интересны учащимся не только естественно-научного, но и гуманитарного цикла.

Завершился 20-ый век, явивший миру новую-техногенную цивилизацию. Человек вышел в космос, проник внутрь атомного ядра, освоил новые виды энергии, создал мощные вычислительные системы, разгадал генетическую природу наследственности, научился в невиданных масштабах использовать богатства природы. Но он гораздо меньше преуспел в рациональном и бережном отношении к природе и ее ресурсам [3].

Реформа системы школьного образования открыла новые возможности для реализации экологического образования. В частности, роль школьного курса физики в экологическом образовании и воспитании школьников значительна. Дело в том, что законы физики составляют не только теоретическую, но и практическую основу многих технологических процессов.

Осуществить межпредметные связи физики и экологии можно в условиях таких подходов, как деятельностный, личностно ориентированный, интегративный, синергетический, модульный.

Одним из подходов осуществления экологического обучения и воспитания школьников в процессе изучения естественно-научных дисциплин, в особенности физики, химии, физической географии, является блочно-модульный подход, в основе которого лежит составление физико-экологических, химико-экологических интегративных специальных модулей с помощью экологизации физического или химического содержательного учебного материала. Данный педагогический процесс интегративного слияния учебного содержательного научного материала двух предметов естественных наук, в данном случае физики и экологии, является научно-методической проблемой преподавания физики на современном этапе. Такая проблема существует и в преподавании химии, биологии, географии и естествознании в школе и не только. Можно констатировать и то, что при успешном решении таких интегративных педагогических проблем в процессе обучения основам естественных наук выигрывает не только процесс осуществления экологического образования и воспитания, но и процесс обучения физике, химии или физической географии [4.с.3].

Учебная, дидактическая интеграция предметов естественных наук, которые изучаются в школе, является проблемой для всех естественно-научных дисциплин. Данная проблема неукоснительно связана с научной интеграцией, основными научными подходами между науками и научными направлениями. Данный процесс научного соприкосновения естественных наук активно наблюдается между физикой и химией, физикой и биологией, физикой и экологией, химией и экологией и т [2].

В современном мире стремительно приближается экологический, экономический и духовно-нравственный кризис. Выход из него вполне возможен, если в каждом человеке, живущем на планете Земля, пробудится воля к естественно-научной истине и если каждый из нас внесет свой, пусть и небольшой, но посильный вклад в решение этой сложной глобальной проблемы.

Естественные науки, в частности, физика – это наука, в которой теоретические знания имеют определенную практическую направленность. Изучение основ естественных наук способствует формированию у учащихся умений использования этих знаний в практике. Еще М. Ломоносов писал: “Из наблюдений установить теорию, че-

рез теорию исправить наблюдение- есть лучший из всех способов к изысканию правды” [5].

Физика, как и все школьные предметы естественно-научного цикла, имеет определенную практическую направленность.

В обучении основам естественных наук, эксперимент является источником знания, следовательно, и исходным пунктом учебного познания, и критерием истины, следовательно, завершающим этапом учебного познания. Именно поэтому формирование у учащихся эмпирических знаний должно происходить в течение всего периода обучения. Повышение практической направленности в процессе обучения физике и основам естественных наук является актуальной научно-методической проблемой.

Виртуальный физический эксперимент – средство обучения физике и основам естественных наук.

Определенно четко можно сказать, что становление, широкое и конкретное применение виртуального учебного эксперимента является важной проблемой обучения для всех предметов естественно-научного цикла и не только. В широком смысле можно говорить о проблеме информатизации школьного естественно-научного образования.

Под виртуальном экспериментом будем понимать физический эксперимент, имеющий своей целью формирование у учащихся умений и навыков выполнения компьютерного эксперимента как метода познания.

Можно выделить следующие положительные стороны виртуального эксперимента:

- возможность изучать сложные физические процессы и явления,
- возможность, <<исследовать>> физические явления, когда проведение реального эксперимента затруднено/ например, движение космических объектов, изучение поведения тел при больших давлениях, исследование микроскопических объектов, работа ядерного реактора и т. д. /.
- возможность изменять параметры протекания явлений, не опасаясь за безопасность и сохранность экспериментальной установки,
- возможность исследовать явление при идеальных условиях,

- возможность фокусировать внимание учащихся на главном в изучаемом явлении и способствовать тем самым более глубокому пониманию его сущности.

Использование компьютерных технологий на занятиях по физике способствует внедрению современных педагогических технологий в учебно-познавательный процесс. Самым убедительным приемом при обсуждении весьма непростых вопросов является демонстрация физических явлений на реальном физическом оборудовании. Демонстрационный эксперимент является средством наглядности и способствует организации восприятия учащимися учебного материала, его пониманию и запоминанию, позволяет осуществить политехническое обучение, способствует повышению интереса к изучению физике. Но не всегда имеется возможность продемонстрировать сложный эксперимент, в том числе и демонстрационный, в условиях учебной лаборатории, например; механизм испарения, изучение спектра, взаимодействие микроэлементов и т. д. Как показывает опыт, в таких случаях смоделированный на экране компьютера виртуальный эксперимент позволяет привлечь внимание учащихся для изучения таких вопросов и становится хорошей методической поддержкой при организации учебного процесса. .

Исследование нынешнего состояния преподавания школьного курса физики, химии, биологии, физической географии, естествознания утверждает, что для дальнейшего повышения эффективности преподавания естественно-научных предметов надо с учетом современных научно-методических подходов преодолеть нижеследующие проблемы:

- слабую мировоззренческую, политехническую направленность,
- слабую научно-экспериментальную базу и как следствие низкий уровень практической и прикладной направленности,
- недостаточную ориентацию на жизненно важные проблемы, в том числе и проблемы экологического образования,
- на недостаточную мотивированность, в частности, учащиеся иногда не понимают, зачем изучаются те или иные вопросы,

- отсутствие подхода, учитывающего интересы и способности школьников,
- снижение интереса учащихся к изучению естественно-научных предметов,
- слабый уровень информатизации естественно-научного образования.

THE PROBLEMS OF NATURAL SCIENCE SCHOOL EDUCATION

Atayan Kamo
YSU, Armenia

Abstract

In the current article the problems of natural science school education is discussed. Particularly, the necessity of integration and informatization of natural science education is revealed. The ecological problem of natural science education is also realized.

Список литературы

1. Шишкина М. Н. Условия реализации концепции профильного обучения физике на современном этапе// Физика в системе современного образования; Труды седьмой международной конференции 14-18 октября 2003. Том 3. СПбс; издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. с. 167-169.
2. Симакова Н. Б. Организация естественно-научного образования с использованием интегративного подхода//Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании; Сборник материалов 7-ой Международной научно-методической конференции. Пенза; ПГУ, 2004. с. 204.
3. Карпенков С. Х. Концепции современного естествознания, Москва, академ. проект, 2006, с. 654.
4. Atayan Kamo I. Concerning an Approach of the Implementation of Environmental Education in the Physics Teaching System, Physics Education, vol. 29. N3, jul-sep 2013.
5. Хижнякова Л. С. Введение в методику обучения физике, Часть 2, Москва, МГОУ 2006, 68с.

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВА

Богуш Алла Михайловна
ЮНПУ, Украина

Преобразование Украины в суверенное государство, переход к гражданско-демократическому и гуманистическому обществу закономерно способствовал реформированию и модернизации системы образования, смене основных образовательных парадигм на всех ее звеньях. В этой связи особое внимание уделяется дошкольному образованию как исходящему звену общегосударственной образовательной системы. Определилась новая тенденция научного поиска путей совершенствования содержания дошкольного образования. Если в конце XX ст. взгляды ученых были направлены на разработку вариативных программ и личностно-ориентированных методик учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста, то сегодня приоритетным стало новое направление – экспериментальное исследование преемственности и перспективности в содержаниях, формах, методах и технологиях образования дошкольных учебных заведений (ДУЗ) и начальной школы.

Можно, конечно, возразить, почему новое? Ведь ретроспективный анализ научно-методической литературы по вопросам дошкольного воспитания в течении 7 столетий от Я. Коменского и К. Ушинского до XXI ст. свидетельствует о том, что проблема подготовки детей к школе всегда была в центре педагогической мысли, а в XX и XXI ст. во всех программах была конечным результатом дошкольного воспитания. Особенно активизировалась проблема подготовки детей к школе в 80 е годы XX ст. во время всесоюзного эксперимента относительно перехода детей шестилетнего возраста к обучению в школе. Возникает закономерный вопрос: почему же «не сработала» действующая в то время модель преемственности дошкольного и начального звена обучения? Ответ на этот вопрос находим в статьях ведущих ученых (Ш. Амонашвили, А. Богуш, Л. Калмыкова, Н. Кичук, В. Кудрявцев, О. Леонтьев, Р. Овчарова, Д. Фельдштейн и др.), определивших ряд негативных моментов, тормозивших положительное решение этой архиважной проблемы.

Среди них: ориентация на одностороннюю адаптацию ДУЗ к содержанию и требованиям начальной школы; отсутствие дифференцированного подхода к различным системам дошкольного и начального образования, что в условиях вариативности обучения недопустимо; нарушение принципа взаимного сотрудничества, главенствующую роль которой занимает начальная школа в разработке государственных стандартов, программного обеспечения, требующих их учета в нормативной базе дошкольного образования, хотя, считали, что все должно проходить в обратном порядке; полное нивелирование начальной школы результатов дошкольного звена обучения.

Никто не будет отрицать, что еще и сегодня происходит подмена общего содержания и понятия «преемственность» в работе первых двух звеньев образования более узким понятием «подготовка детей к обучению в школе». При этом игнорируются закономерности психического развития детей, возрастная сензитивность становления и развития психических функций (в частности, регулирующей, контролирующей, резюмирующей, планирующей и др.), качественных возрастных психических новообразований; и у детей дошкольного и школьного возраста происходит «искусственная акселерация», стимулирующая недопустимое «взросление» дошкольного образования. К сожалению, еще и сегодня в большинстве своем подготовка детей к школе сводится к формированию узкопредметных знаний, умений и навыков, что закономерно приводит к дублированию содержания, форм и методов школьных программ, последнее не только снижает интерес детей к обучению, но и вредит их здоровью, вызывая кризисные состояния.

Заметим, что и в массовой педагогической практике также встречаются различные подходы к пониманию преемственности между ДУЗ и начальными школами (НШ) как воспитателями, так и учителями. Так, для учителя начальной школы преемственность – это наличие у выпускников ДУЗ определенных знаний, умений и навыков, при этом учителя в большинстве своем, не обращают внимания на психологическую готовность детей к школе. Для воспитателя ДУЗ преемственность – это прежде всего забота о том, чтобы к детям, поступившим в первый класс, не было бы претензий к их личностной готовности к обучению и поведению в школе.

Преемственность - одно из существенных звеньев общей цепи непрерывного образования. Непрерывность образования рассматривается как наличие последовательной цепочки учебных задач в продолжение всего образовательного процесса, обеспечивающих постоянное продвижение детей вперед на каждом из последовательных временных отрезков.

Непрерывное образование, на наш взгляд, это поликомпонентное образование, эффективность которого зависит прежде всего от таких факторов, как преемственность, перспективность и готовность. В таком понимании непрерывное образование открывает возможности для достижения целостности и преемственности в обучении и воспитании, превращении образования в процесс, который продолжается всю сознательную жизнь. Обратимся к дефиниции «преемственность».

Преемственность, по словам Т. Богуславской, это – во-первых: определение общих и специфических целей образования между дошкольным и начальным звеньями, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное, поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступеньку образования; во-вторых, это взаимосвязь и согласованность каждого компонента методической системы (цели, задачи, средства, формы, методы и т. д.) как в ДУЗ, та и в начальной школе [2, с. 121]. Мы рассматриваем преемственность как более высокую ступень развития, исходящую из более низких, предыдущих этапов развития ребенка. По словам М. Львова оно предполагает «взгляд сверху вниз». Итак, это осведомленность Государственным стандартом дошкольного образования (ГСДО), содержанием программ и методическим сопровождением обучения и воспитания детей в ДУЗ, результатами развития, обученности и воспитанности детей по всем образовательным линиям и программам с учетом их в дальнейшей работе с учащимися в начальной школе. Ведущей функцией преемственности является личностное (терминология Л. Выготского) развитие ребенка на протяжении переходных возрастных периодов, предупреждающих кризисные явления в психическом развитии ребенка.

Перспективность, как составляющую непрерывного образования, рассматриваем как осведомленность педагогов дошкольного звена образования с Государственным стандартом дошкольного

образования, программами, методическим сопровождением и технологиями обучения учащихся в начальной школе, т. е. это тот показатель, который позволяет определить ориентировочные показатели, адекватные возрасту, усвоения дошкольниками ЗУНов, уровень осведомленности, развитости, воспитанности ребенка, соответствующие требования школьного обучения [3].

Каким же образом реализован принцип преемственности в подготовке детей к школьному обучению в системе дошкольного образования в Украине в начале XXI столетия? Прежде всего принцип преемственности реализован в государственной законодательной и нормативной базе, что соответствует термину «впервые». В 2001 году впервые были приняты Законы Украины «О дошкольном образовании», «Об охране детства»; 2010 г. состоялся первый педагогический съезд практических работников дошкольного образования, принято Постановление об обязательном дошкольном образовании детей 5 лет, в связи с началом обучения в школе с 6-лет. Заметим, что до 2016 г., пожеланию родителей, дети могли находиться в ДУЗ до 7 лет. Концепцией новой украинской школы установлен единый возраст – 6 лет поступления детей в школу.

В 2012 году под нашим научным руководством был разработан новый вариант Государственных стандартов образования – Базисный компонент дошкольного образования (БКДО) [1], в содержании которого впервые предусмотрена реализация преемственности между ДУЗ и начальной школой, в частности, в содержаниях БКДО и ГСНО. Базисным компонентом дошкольного образования предусмотрены результаты усвоения его содержания на завершающем этапе дошкольного детства (до 6/7 лет), а также сформированность минимально необходимого и достаточного уровня образовательных компетенций, обеспечивающих полноценное психофизическое и личностное развитие детей, их психологическую готовность к школьному обучению. Методологической платформой редакции БКДО выступили компетентностные, интегрированные, личностно-ориентированные и деятельностные подходы.

Содержание БКДО ориентирует учебно-воспитательный процесс ДУЗ на достижение детьми социально определенного результата (заданной нормы, государственных требований к необходимому уровню развития, осведомленности, воспитанности ребенка). В этой связи, в государственном стандарте четко обозначены обра-

зовательные линии, стержнем которых является целостная личность ребенка, а именно: «Личность ребенка», «Ребенок в социуме», «Ребенок в природной среде», «Ребенок в мире культуры», «Игры детей», «Ребенок в сенсорно-познавательном пространстве», «Речь ребенка». Конечным результатом содержательного аспекта каждой образовательной линии выступает сформированность определенного вида компетенций. Например, личностно-оценочная, здоровье –сохраняющая, семейно-бытовая, речевая, игровая, коммуникативно-речевая и др. БКДО состоит из двух частей – инвариантной и вариативной, позволяющей педагогам ДУЗ самостоятельно разрабатывать программы, с обязательным утверждением МОН Украины (получение грифа). Вариативная составляющая предусматривает такие образовательные линии, как : «Компьютерная грамотность», «Иностранный язык», «Хореография», «Шашки» и т. п..

Формирование предусмотренных видов компетенций происходит в различных видах деятельности (игровой, сенсорно-познавательной, учебно-игровой, театральной, речевой, художественно-речевой, изобразительной, продуктивной, социокультурной и др.), в процессе которых развивается творческая активность и творческий потенциал ребенка, формируются личностные механизмы произвольной регуляции поведения ребенка, достижение поставленной цели.

С принятием БКДО и обязательным обучением детей с 5 лет в различных образовательных учреждениях активизировалась проблема дошкольного образования детей шестого года жизни, которая, как известно, успешно решается в других странах (Россия, Беларусь, Казахстан и др.). Возникла необходимость научного обоснования нововведенного в педагогическую сферу образования феномена «предшкольное образование» и его экспериментальной апробации. В Украине под нашим руководством проведено два экспериментальных исследования докторского уровня в двух направлениях : а) исторический аспект «Трансформация содержания дошкольного образования в истории развития отечественной дошкольной педагогики: методология, теория, практика – конец XIX – XX ст.» (Т. М. Степанова) [6]; б) организационно-методический аспект: «Теоретико-методические основы организации дошкольного образования детей пяти лет» (Е. В. Ковшар) [7].

Проведенные исследования свидетельствуют об отсутствии единого подхода ученых и практиков как к пониманию сущности понятия «предшкольное образование», его специфических особенностей, так и его организационных вопросов.

На наш взгляд, предшкольное образование – это прежде всего промежуточное звено между дошкольным и начальным образованием, ассоциирующее специальную (усвоение знаний, умений, навыков, различных видов компетенций), общую подготовку и готовность ребенка к обучению в школе в совокупности всех компонентов, которая осуществляется на положительном и эмоциональном фоне взаимодействия детей и педагога с ориентацией на личностно-деятельностный и коммуникативный подходы с их сохранением в первом классе.

Деятельностный аспект предусматривает сохранение уникальной игровой ведущей деятельности детей дошкольного возраста с постепенным ее усложнением и литическим переходом к новой, более сложной учебной деятельности, требующей от ребенка развития всех психических процессов.

Коммуникативный аспект предусматривает сохранение на начальных этапах обучения интимно-личностного общения учителя с учащимися, это ласковое, доверчивое, гуманное отношение к ребенку только что вошедшего в новую социальную позицию – «школьник», «учащийся». И только постепенно подводить ребенка к осознанию его новой социальной позиции, в которой коренным образом изменяется система взаимоотношений «ребенок-воспитатель», господствующей на этапе дошкольного детства, на приоритетность системы «учитель-учащийся», с постепенной ориентацией выпускников дошкольных учреждений на личность учителя как стержень личностно-делового общения в школьном коллективе[5].

Предшкольное образование нами рассматривается как целенаправленный и организованный процесс и результат развития, воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста в различных социальных учреждениях (ДУЗ, группы при школах, Центры развития детей, корпоративные группы в жилых домах и т. п.) с целью создания условий для выравнивания стартовых возможностей детей из различных социальных групп и прослоек населения для дальнейшего их успешного обучения в школе.

Организацию дошкольного образования детей пяти лет принимаем как неформальное объединение педагогов (воспитателей ДУЗ, учителей начальных классов), руководителей учебных заведений (заведующих и методистов ДУЗ, директоров школ и их заместителей), родителей, управляющих (областных, городских, районных органов образования), широкой общественности, заинтересованных в совместной результативной общественно-педагогической деятельности в создании стартовых возможностей литического перехода детей 5 лет к обучению в школе; совокупность совместных целенаправленных педагогических действий представителями организованного сообщества, направленных на формирование целостной, гармонически развитой личности ребенка, готового к переходу к новой социальной позиции «школьник» [4].

В процессе экспериментальной работы выявлено ведущее педагогическое условие эффективной организации дошкольного образования – партнерское взаимодействие как принципиальное единство педагогического влияния семьи, дошкольных учреждений, начальной школы и общественности в формировании готовности ребенка к переходу к новой социальной позиции «школьник» [4].

Готовя детей к школе в системе дошкольного образования, следует избегать непосильной перегрузки детей 5 лет информационными сведениями с различных образовательных отраслей, не соответствующих потенциальным возрастным возможностям их усвоения детьми. Например, такими, как знания физики, математики, геометрии, экономики, астрономии, валеологии, анатомии и физиологии, которыми, к сожалению, наполнены сегодня вариативные программы дошкольных учреждений и особенно это касается ДУ частной собственности. Все чаще можно услышать сегодня, что наши дети акселераты, у них имеются большие потенциальные возможности для усвоения сложного материала и якобы достаточно разработать только соответствующую методику обучения. Результаты психологических исследований убедительно показывают, что прямой и однозначной зависимости развития только от обучения не существует.

Развивающий эффект обучения зависит от его содержания и методов, т.е. чему обучают и как обучают, а содержание и методы обязательно лимитируются возрастными возможностями детей, и в

определении содержания обучения ни в коем случае нельзя игнорировать возраст ребенка, поскольку, по образному выражению академика А. В. Запорожца, «проблема возраста, которую мы выталкиваем в двери, стучит в окно». Нельзя обучать ребенка всему, чего хотят взрослые, а нужно учить только важному и необходимому для ребенка, чтобы полученные им знания способствовали его развитию, а не были бы «мертвым грузом или механически воспроизводились бы», нам не нужно сегодня, чтобы ребенок был похож на «автоматическое устройство, выдающее то, что в нем запрограммировано». В этой связи целесообразно говорить не о подготовке детей к школе в учреждениях дошкольного образования, а о их готовности (дошкольной зрелости) к новой социальной позиции «школьник», «учащийся».

Готовность детей 5 лет к новой социальной позиции «школьник» рассматриваем как сформированность у ребенка 6 лет базисных качеств целостной личности; развитие всех психических процессов в соответствии с возрастной категорией, познавательно-речевой активности, становление качественных психических новообразований детей 6 лет: внутренних нравственно-этических инстанций, произвольность поведения, самостоятельность и ответственность, инициативность, креативность, свобода и безопасность поведения, самооценки, самосознания, самоотношение.

БКДО предусмотрено сформированность у детей дошкольной зрелости (терминология Т. Пироженко), которую понимаем как физическое, эмоциональное, познавательное и личностное развитие ребенка 6 лет, его готовность к взаимодействию с новой социальной средой; развитие специфических видов деятельности дошкольника, фундаментальными для дошкольного детства, обеспечивающие адаптацию ребенка к новому социальному статусу – «школьник», «учащийся» [1].

Нами определены компоненты и показатели дошкольной зрелости.

Личностно-ориентированный компонент с показателями:

- осознание ребенком образа «Я», его места в системе социального взаимодействия;
- сформированность базисных качеств личности дошкольника.

Эмоционально-ценностный компонент с показателями:

- эмоциональная устойчивость личности и поведения дошкольника;
- позитивно-эмоциональная направленность на приобретение новых знаний, умений и навыков, умение создавать положительное взаимоотношение с детьми в новом школьном коллективе;
- готовность к переходу в новую социальную позицию «Я учащийся», «Я школьник».

Операционно-деятельностный компонент с показателями:

- наличие определенных знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в первом классе школы;
- произвольность психических процессов и поведения;
- наличие предпосылок учебной деятельности (сформированность образовательных компетенций по БКДО).

Представленное содержание и организацию дошкольного образования было внедрено и апробировано в Одесской, Николаевской и Днепропетровской областях (г. Кривой Рог).

Считаем, что назрела необходимость в законодательном порядке ввести в существующую систему образования как промежуточное звено «предшкольное образование детей 5 лет».

Заметим, что в разработанной в Украине Концепции новой школы, первый и второй классы начальной школы рассматриваются как «адаптационно-игровой цикл», позволяющий выпускнику ДУ постепенно адаптироваться к новой социальной роли «школьник». Содержание образования начальной школы предполагается преобразовать по принципу интеграции и проектной деятельности. что позволит, на наш взгляд, «смягчить» переход дошкольника в новый социальный статус «учащийся».

PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: REALITIES AND PERSPECTIVES

Bogush Alla
SUNPU after Ushinski
Odessa, Ukraine

Abstract

The problem of preparing five-year-old children for school in Ukraine in XXI century is characterized in the article. A brief review of the problem regarding children's preparation for school in the past centuries is represented;

the necessity to use a new approach to continuity of preschool and primary education is substantiated. Continuity is one of essential units of the general chain of continuous education which is considered by the author as a poly-componential integrity, its efficiency depending on the factors like continuity and perspectivity.

Continuity is characterized by the state of a cohesive substantive line, general and specific goals of preschool and primary education which stipulates effective succession in child's development, his / her successful transition to a further stage of education; consistency of every component of the methodical system targeted to both a preschool educational institution and the first year of study at primary school: class teachers' acquaintance with State standards, curricula, methods of educating children at a preschool establishment as well as their consideration while working with pupils.

The structure and contents of the State standard of preschool education are revealed: the Basic component of preschool education (2012), its educational lines ("Child's personality", "A child in natural environment", "A child in the world of culture", etc.); the methodological approaches to the structure of the Basic component of preschool education (BCPE) are: integrated, activity-centred, person-oriented.

The necessity of singling out preschool education of six-year-old children, which presupposes equalizing of the five-year-old children's starting abilities when being prepared for school, as an intermediate link within the general periodization system of continuous education has been substantiated.

Preschool education is served in different kinds of educational establishments: at preschool educational establishments, at schools, in children's creativity centres, corporative preschool establishments, etc.

The final aim of preschool education is child's preparedness for the transition to a new social position "I am a schoolboy / schoolgirl", "I am a pupil".

Preschool maturity of a preschool leaver is considered to be six-year-old child's physical, emotional, cognitive and personal development, his / her readiness for interaction with a new emotional environment, which facilitates preschooler's successful adaptation to a new social status "I am a schoolboy / schoolgirl", "I am a pupil".

Литература

1. Базисный компонент дошкольного образования / Науч. Руков. А. М. Богущ // Дошкільне виховання – 2012 р. - №7 – стр. 2-19
2. Богуславская Т. М. Вариативные концепции преемственности дошкольного и начального звеньев образования / Т. М. Богуславская // «Психолого-педагогический поиск». – Вып. 1 (9), 2009.

3. Богуш А., Малиновская Н., Первые этапы грамоты: прешдкольный возраст (на украинском языке) / Алла Богуш, Наталия Малиновская. – Учебное пособие. – К.: Видавничий дым «Слово»
4. Ковшар Е. В. Теоретико-методические основы организации предшкольного образования детей пяти лет / Е. В. Ковшар – Автореф. дис. доктора пед. наук (на украинском языке) – Одесса, 2016, 41 с.
5. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека / В. Т. Кудрявцев. – Рига: «Эксперимент», 1999
6. Степанова Т. М. Трансформация содержания предшкольного образования в истории развития отечественной дошкольной педагогики (конца XIX – XX ст.) / Т. М. Степанова. – Монография (на украинском языке). – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 423с.

К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ШКОЛЬНИКОВ

Геворгян Паргев Оганесович
ВГУ, Армения

Геворгян Армине Паргеговна
ВГУ, Армения

Вступив в третье тысячелетие, человечество очутилось в качественно ином обществе, характеризуемом как информационное, т.к. стремительно растёт и часто меняется поток научной информации (например, в области медицины в год печатается около 4 миллионов статей, не считая материалов научных симпозиумов, конференций и т.д., то есть по конкретному направлению медицины в день издаётся около 200 статей), и внедряются новые технологии обработки и распространения информации.

Всё это откладывает свой отпечаток на сфере образования: меняется философия образования, политика государств в этой области, формируются новые парадигмы образования и т.д. Так на смену ЗУН-овской парадигме пришла парадигма компетентностная, которая на первый план выдвигает не знание, а умение. А это в свою очередь требует существенных изменений в подходах к содержанию, методам и организационным формам обучения.

При разработке новой системы, к нашему большому сожалению, школьник, субъект познания, в основном в расчет не берется. Ученико-центристский подход лишь декларируется.

Допускаемые вследствие этого ошибки негативно влияют на организацию учебно-воспитательного процесса, приводят к перегрузке школьников и, естественно, снижают уровень продуктивности педагогического процесса.

Известно, что любая деятельность сопряжена с эмоциональными, физическими, психологическими и интеллектуальными нагрузками, и различные виды деятельности по-разному сказываются на этих сферах.

Учение как вид труда требует от школьника особых усилий. “Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека”, – писал великий русский педагог К.Д.Ушинский.. Исходя из этого, он считал, что: “Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путём, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы” (З,с. 241).

Мы никоим образом не ратуем за создание для школьников тепличных условий, а предлагаем рационально организовывать любую деятельность, в том числе и учебно-воспитательную, т.к. в этой области сегодня, на наш взгляд, положение нерадушное.

Исходя из наших изысканий, бесед с работниками соответствующих служб, директорами школ можем убедительно сказать, что ни одна из школ г. Ванадзор не соответствует требованиям, изложенным в приказе министерства здравоохранения от 11.02.2002 года. (4). А несоответствие санитарным нормам отрицательно сказывается на работоспособности учащихся, ухудшает показатели их здоровья.

Нами была изучена работоспособность более 100 учеников подросткового и юношеского возраста школ г. Ванадзор. Умственная работоспособность изучалась по общепринятой методике дозирования работы во времени с помощью буквенных таблиц В. Я. Анфимова. Задание включало различение и вычеркивание двух букв – условных раздражителей и подчеркивание их сочетания с двумя буквами – дифференцировочными тормозными агентами. Учитывались следующие показатели: скорость работы, точность работы, сила активного внутреннего торможения.

Результаты исследования показали, что параметры умственной работоспособности меняются в течение учебного дня, недели, полугодия. И в большинстве случаев эти изменения не в пределах физиологических норм.

Так у учащихся 11-ых классов к концу учебного дня регистрировалось сильно выраженное утомление – значительно понижались как количественные, так и качественные показатели работоспособности. Скорость выполнения работы у юношей падала с 97% до 62%, точность выполнения работы – с 58% до 10,8% сила внутреннего торможения – с 50,6% до 40,7%.

У девушек показатели соответственно с 88% понижались до 74% - для скорости работы, с 95% до 31,8% для точности ее выполнения и с 63,6% до 47,7% - для дифференцировочного торможения.

К концу учебной недели у учащихся 9-ых классов наблюдалась вторая степень утомления, которая характеризуется уменьшением всех параметров работоспособности. У мальчиков результаты исследований выявили и уменьшение скорости работы (с 98% до 87%), и еще более точности ее выполнения (с 78% до 26%). У девочек количественный показатель работоспособности снизился с 98% до 90%, а количественный показатель – с 83% до 74%.

У учащихся 12-ых классов наблюдалось, казалось бы, отсутствие утомления, поскольку показатели работоспособности достаточно высоки по сравнению с началом недели.

У юношей значительно – с 10% до 70% повышалась точность работы, у девушек, соответственного с 10% до 17%, а скорость выполнения работы одинаково высока и для юношей и для девушек – 98%, но значительно падает сила внутреннего торможения: у юношей с 50% в начале недели до 20% - в конце, а у девушек – с 70 % до 10% соответственно. Можно утверждать, что в данном случае кратковременное повышение работоспособности, несмотря на наличие утомления, происходит за счет привлечения “неприкосновенных” резервов организма. Однако такой режим работы является экстремальным для организма и ведет, как правило, к переутомлению и хроническим заболеваниям (4.375).

Результаты исследования показали, что параметры умственной работоспособности меняются в течение учебного дня, недели, полугодия. И в большинстве случаев эти изменения не в пределах физиологических норм.

На работоспособность школьников негативно влияет и снижение двигательной активности.

Среди факторов, влияющих на умственную работоспособность учащихся, существенное значение имеет учебная нагрузка и степень упорядоченности режима дня.

Нерационально установленная недельная нагрузка, расписание учебных занятий, факультативов, учебно-воспитательной работы в целом ведут к перегрузке школьников и способствуют снижению их умственной работоспособности.

Расписание занятий в школах составлено нерационально как в разрезе недели, так и дня, потому что не учитываются кривые работоспособности, коэффициенты учебных предметов, оптимум работоспособности в течение дня. Физиологами установлено, что оптимум работоспособности приходится на отрезок от 11:00 до 13:00 (1, 101).

Так приказом министерства здравоохранения РА установлена следующая максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах (4).

Классы	При 6-дневной неделе не более	При 5-дневной неделе не более
1	22	20
2-4	25	22
5	31	28
6	32	29
7	34	31
8-9	35	32
10-11	36	33

А по учебному плану общеобразовательной школы установлена следующая нагрузка: в I классе-20ч., во II-IV-классах 26ч., в V-VI-классе-29ч., в VI классе-31ч., в VII классе – 34ч., в VIII – 35ч., в X-XI-34ч.

Получается, что у нас нагрузка шестидневной учебной недели втиснута в пятидневку.

Возникает резонный вопрос: “Почему”?

А если к этому добавить и перегруженность школьников домашними заданиями, то станет понятно, почему у наших детей нет положительной учебной мотивации (По данным ЮНИСЕФ только

26% школьников учатся с интересом, 30% посещают школу из необходимости, а для некоторых школа – это “тюрьма”).

Состояние здоровья школьников в нашей стране (и не только в нашей) вызывает серьёзную тревогу специалистов и родителей.

В Армении в I классах проблемы со здоровьем имеют 30% детей, а в VI – уже 70% (2,4).

Одним словом, современная организация образовательного процесса создаёт у школьников постоянные стрессовые перегрузки, ведёт к переутомлению, развитию хронических заболеваний и т.д.

То есть существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер. Образование должно идти параллельно со здоровьем. Но в настоящее время интересы здравоохранения и образования вступили в опасное противоречие. С целью смягчения этого противоречия необходимо в первую очередь оптимизировать учебную нагрузку школьников.

Первый путь – установить 6-дневную учебную неделю, что законодательством не запрещается, но и не обязывается. К сожалению, этому сильно противятся учителя (97.5% опрошенных) и родители. На наш взгляд, это чисто субъективный подход. А первокурсники нашего университета в большинстве своём (83%) за 6-дневку.

Второй путь – совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Это предполагает:

1. Упорядочение содержания (учебный план, учебная программа, учебник):

Учебный план можно секвестировать в соответствии с санитарными нормами. Но при этом возникнет проблема трудоустройства сокращаемых учителей. Более разумным, на наш взгляд, будет структурное изменение учебного плана: сокращение обязательных дисциплин и введение дисциплин по выбору, что способствует удовлетворению некоторых познавательных потребностей школьников и формированию положительной учебной мотивации. Совершенствование учебных программ и учебников – перманентный процесс, который должен строиться на определённой философии и стратегии, чего в нашей действительности фактически не замечается. Сейчас так же идёт пересмотр общеобразовательного стандарта, предметных групп, отдельных предметов,

затем будут пересмотрены программные стандарты – количество часов, что должен знать ребенок на определённом этапе, как нужно его оценивать.

Хочется особо отметить последнее – как нужно оценивать. Однозначно, не так как сегодня. Необходимо, на наш взгляд, изменить как стратегию, так и методологию оценивания. Согласно исследованию В. Гулазян, современная система оценивания негативно влияет на здоровье школьника (5, 87).

Проблемы со здоровьем	Часто устаю	Часто нервничаю	Имею частые головные боли
Форма оценивания			
Письменная работа	45%	36.25%	8.75%
Устный опрос	46.25%	26.25%	13.75%
Практическая работа	51.25%	12.5%	8.75%

Из приведённой таблицы необходимо сделать не только теоретические, но и практические выводы, что приведёт к совершенствованию системы оценивания с позиций здоровьесберегающего обучения.

2. Совершенствование режима работы школы. Наши изыскания показывают, что расписание занятий в школах в основном не соответствует научным данным как в разрезе недели, так и дня, что является одним из факторов перегрузки и переутомления школьников, что негативно сказывается на их работоспособности.

3. Совершенствование форм и методов обучения.

Несмотря на то, что за годы независимости в нашей стране были реализованы многочисленные программы в области образования, в практике школы по-прежнему преобладают традиционные формы и методы обучения: тот же стандартный урок (в основном комбинированный) и пассивные методы обучения. Интерактивность в обучении применяется, но, пока не на должном уровне. Игровые технологии должным образом не внедряются в школьную практику. А ведь игра-мощный стимул в учебно-воспитательном процессе, которая пробуждает интерес к победе, стремление быть собранным, находчивым, быстрым, уметь четко выполнять задания, соблюдать установленные правила. В игре активизируется поз-

навательный интерес, формируются нрав-ственные качества личности и развивается потребность в общении. (Наши суждения в основном строятся на материалах педагогической практики).

4. Необходимо упорядочить и вопрос домашней учебной нагрузки школьников.

В советской школе были чётко установлены временные нормы (см. Устав средней общеобразовательной школы 1970 года). Сейчас этого нет и школьники явно перегружены. Так например, рабочий день современного школьника составляет 9-10 часов в начальной школе и 10-12 часов в основной школе. Это явный перегруз. На вопрос “Согласовываете ли Вы домашние задания с другими преподавателями?” 50% респондентов ответили отрицательно. Необходима координация. Без решения вышеозначенных проблем не может быть и речи о здоровьесберегающем обучении, что является велением времени.

В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников.

Все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на следующие основные группы:

1. технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса,
2. технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников,
3. разнообразные психолого – педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

Построение урока с позиций здоровьесберегающих технологий должно основываться на 4 основных правилах

1. Рациональная организация урока
2. Использование каналов восприятия
3. Учет зоны работоспособности учащихся
4. Распределение интенсивности умственной деятельности

Построенный на таких основаниях урок предупреждает возникновение утомления, и, следовательно, переутомления, что создает возможность избежать неспецифического напряжения организма –

десинхроноза, являющегося основой формирования психо – соматических заболеваний.

Следовательно, снижая возможность возникновения утомления, поддерживая и восстанавливая работоспособность учащихся, контролируя изменения в ходе процесса обучения, педагоги будут способствовать здоровьесбережению школьников.

THE PROBLEM OF OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL LOAD OF SCHOOLCHILDREN

*Gevorgyan Pargev
VSU after Tumanyan,
Gevorgyan Armine
VSU after Tumanyan*

Abstract

The article deals with the problems of optimization of the educational load of schoolchildren on the basis of physiological and pedagogical studies, relying on the materials of students' pedagogical practice and on the basis of the need for health-saving education.

Լիտերատուրա

1. Антропова М. В., Хрипкова А. Г., Фарбер Д. А. Возрастная физиология и школьная гигиена, М., 1990, 319с.
2. “Голос Армении”, 2013г., 19 января, N 3, с. 4
3. Ушинский К. Д., Пед. соч. в 6-ти томах, т. 2, М., 1988, 493с.
4. Առողջապահության նախարարի հրամանը, «Հանրակրթական դպրոցների կառուցվածքի և պահպանման թ. 2 III 4.2. սանիտարական կանոնների հաստատելու մասին» 11.02.2012թ., www.arlis.am
5. Գուլազյան Վ. Գ., Դպրոցականների գիտելիքների գնահատման և նրանց առողջության պահպանման հարաբերակցության հիմնահարցը թեկնածուական ատենախոսության, Երևան, 2013թ., 150 էջ:

ВОПРОС ЛИЧНОСТНЫХ И ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИСТОРИИ УНИВЕРСИТЕТА

Гнездилова Кира Николаевна
ЧНУ, Украина

Проблеме подготовки научно-педагогических кадров на современном этапе реформирования высшего образования уделяется особое внимание. Приведем несколько ведущих тенденций в системе высшего образования, которые сказываются на подготовке будущих преподавателей в магистратуре, и требуют обновления не только содержания образовательной программы, но и организации самого учебного процесса: 1) повышение уровня профессиональной компетентности и системное профессиональное саморазвитие преподавателя; 2) усиление роли методической подготовки преподавателя высшей школы; 3) тенденция к непрерывному процессу расширения функций преподавателей; 4) повышение культуры делового и межличностного взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе, а также между преподавателями.

Касательно последней тенденции, считаем нужным отметить, что в процессе магистерской подготовки будущих преподавателей необходимо больше внимания уделять вопросам выстраивания деловых и личностных отношений со всеми субъектами университетской корпорации. Однако в содержании психолого-педагогических курсов для магистрантов большое внимание акцентируется на характере отношений между преподавателями и студентами. К сожалению, в меньшей степени представлены для изучения материалы, посвященные отношениям между преподавателями, преподавателями и администрацией, а также историческим аспектам, являющимися «ключом» для обоснования личностных и деловых взаимоотношений в университетской корпорации. Поэтому некоторые вопросы, имеющие историческое обоснование не понятны для современного преподавателя или магистранта, который в дальнейшем планирует посвятить себя преподавательской и научной деятельности в университете.

Учитывая все вышесказанное, рассмотрим особенности выстраивания отношений между субъектами университетской корпорации и обобщим некоторые результаты проведенного исследования в ракурсе этой проблематики в современном университете.

Университетской корпорации, начиная с момента своего образования, присуща специфика взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса. Интерес представляет характер взаимоотношений в следующих системах: «преподаватель – студент (студенты)», «преподаватель – преподаватель (коллектив преподавателей)», «преподаватель – администрация университета», «студенты – администрация университета». Отметим, что отношения между субъектами университетской корпорации менялись со временем, и не только. На их характер влияли различные факторы. Как указывает в своей работе К. Казакова, изменения общественно-политических условий и трансформация организационных основ университета определили социально-профессиональный облик студентов и преподавателей [1].

Взаимоотношения между преподавателями. Преподаватель в системе отношений университетского сообщества формирует и одновременно испытывает влияние официальных отношений во всем их разнообразии. Официальные отношения требуют применения определенной модели корпоративного поведения, в которой отображены социальный ранг и социальная роль, равенство или различие социальных статусов. В официальных отношениях преподавателей университетов прослеживается тенденция не вмешиваться в поле профессиональной компетентности другого преподавателя, потому что это обычно приводит к деловым конфликтам. Официальные отношения между преподавателями в университетах значительно сложнее, чем в школе. Это объясняется более сложной структурой официальной иерархии в университетах (должность, ученая степень), зависимостью учебной нагрузки и оплаты за труд от социального ранга преподавателя. На официальные отношения влияют стаж работы и возраст преподавателя. Правила выстраивания таких отношений между преподавателями одинакового ранга в высшей школе имеют давнюю историю, они подтвердили свою целесообразность.

Выстраивание взаимоотношений между преподавателями на различных этапах развития университета можно проследить на ос-

нове изучения воспоминаний и автобиографий студентов и преподавателей. При этом отметим, что вопрос о взаимоотношениях между преподавателями в истории университетов остается не до конца изученным. Обращаясь к истории становления и развития первых средневековых университетов, исследователи указывают на несколько видов конфликтов, возникавших между преподавателями:

- конфликты, связанные с обвинениями в «краже» учеников (вместе с сопутствующим доходом и платой за испытания);

- конфликты из-за принадлежности к различным факультетам (в Париже члены факультета искусств жаловались, что богословы контролируют их обучение, в других местах осуждалась высокомерие докторов права);

- конфликты между магистрами из-за различий в социальном статусе (причины конфликтов ограничивались сферой корпоративной идентичности);

- конфликты из-за принадлежности к разным национальностям (противостояние магистров чехов и немцев в Праге 1409 г.);

- конфликты на профессиональной основе как форма интеллектуальных столкновений[2].

Оплата труда преподавателей и аренда помещения для занятий в то время осуществлялась на договорных условиях и довольно часто служила причиной конфликтов между преподавателями и студентами. Пьер Абеляр, известный французский философ и поэт XII в., был одним из лучших преподавателей Парижа. В своей автобиографической книге «История моих бедствий» он жаловался, что студенты постоянно пытаются занизить оплату за основные (ординарные) лекции и отказываются платить за дополнительные (экстраординарные) лекции.

Причинами конфликтов в профессорской корпорации были и научные убеждения. Между сторонниками различных научных школ имели место разногласия.

Намного позднее встречаем другого рода причины конфликтов между представителями профессорской корпорации, в частности коммерческая деятельность преподавателей. Так, например, в Харьковском университете обычным способом заработка некоторых преподавателей было «пансионерство» – сдача студентам в

наем своих квартир, или «ученичество» перед сдачей экзаменов с приличным вознаграждением. Студенты могли рассчитывать на некую лояльность со стороны таких преподавателей во время сдачи экзаменов [3].

Зачастую сами студенты становились причиной конфликта между преподавателями. В частности, это касалось поддержания убеждений студентов, которые выступали против нарушений их свобод. Н. Костомаров в своей автобиографии описывает начало студенческих смут в Петербургском университете, причиной которых стали распоряжения, сформулированные комиссией из профессоров, которые расценивались студентами как посягательства на их свободы. Среди таких распоряжений им называются такие: «... 1) назначение ценза для поступления в университет, простиравшегося до пятидесяти рублей ежегодного взноса без всякого изъятия для бедных, так что в университет могли поступать только люди зажиточные; 2) запрещение студенческих сходок и уничтожение студенческих касс для вспомоществования бедным студентам; 3) запрещение устраивать в здании университета концерты, спектакли и литературные вечера с целью пополнения студенческой кассы; 4) закрытие университетских аудиторий для особ женского пола и допущение посторонних мужчин не иначе как с особою платою и особыми билетами; 5) обязательство, возложенное на студентов, при вступлении в университет брать печатные правила, называемые матрикулами» [4]. При этом сама комиссия из преподавателей была разделена на три «партии»: первая – поддерживала введения подготовленных распоряжений; вторая группа профессоров – оппозиция, и в качестве проявления своего несогласия ими были поданы прошения об отставке; третья группа придерживалась нейтралитета. В результате этого между профессорами возникали конфликты, перерастающие впоследствии в неприязнь. Как отмечает сам Н. Костомаров, после студенческих смут существовавшие между ним и другими преподавателями ранее теплые дружеские отношения стали более прохладными.

Отношения между представителями студенческой корпорации. В жизни университетов довольно часто случались конфликты между студентами, причины которых были связаны с личными антипатиями, разницей в возрасте, культуре, имущественном

состоянии, в уровне успеваемости и характере взаимоотношений с преподавателями.

Отметим, что конфликты между студентами на почве национальных различий имели место в университетах в XIX столетии и позже. Описывая студенческие смуты, которые имели место в университетах в первой половине XIX в., Н. Костомаров отмечает: «В университете св. Владимира студентский вопрос сталкивался уже с национальным, примешивая вражду между поляками и русскими» [4].

Для предупреждения и решения этих конфликтов создавались определенные корпоративные документы – уставы. Они отражали специфику учебного заведения, характер власти в нем. В этих уставах были определены обязанности студентов, описаны санкции, налагаемые на них в случае нарушения устава, и условия, когда и кем именно эти санкции должны осуществляться. Таким образом, устав выступал в роли механизма, регулятора взаимоотношений университетского сообщества. Так, студентам Петербургского университета в момент торжественной церемонии зачисления в университет выдавались правила поведения, составленные на латинском языке. Принимая их, молодые люди обещали безусловно им следовать, в знак чего вместо присяги подавали ректору правую руку. Среди видов наказаний практиковались как мягкие: выговор ректора, ограничение свободы передвижения (это было важно для казенных студентов, живших на территории университета), так и строгие: карцер и исключения из университета. Наказанием было не просто исключение (исключённый имел шанс вновь поступить в тот же или другой университет), а исключение без права вступать в российский или зарубежный университет [5].

Основные причины дисциплинарных взысканий мало менялись с годами. В своих работах исследователи (Т. Жуковская, И. Посохов) указывают на такие правила, нарушение которых грозили студенчеству взысканием или карцером: несоблюдение формы, невыполнение приказов, ссоры между студентами, «нескромные поступки», такие как посещение немецкого клуба на Васильевском острове, куда вход студентам был запрещен, пьянство, карточная игра, курение табака, участие в общественных кружках, произнесение публичных речей и т.д. Кроме того, наказывались отсутствие на лекции без уважительной причины, грубые ответы профессорам

во время лекций, несоблюдение приличий в кабинетах для занятий. Тяжелой виной были «дерзкие объяснения» студента, за которые можно было получить семь дней карцера. Однако, по результатам исследования К. Казаковой, решение о дисциплинарном наказании зависело не только от тяжести студенческого проступка, но и от личных отношений студентов и членов профессорской корпорации [1].

Кроме вышеуказанных правил и дисциплинарных взысканий, студенты лишены права выбора преподавателя, сроков обучения, курсов лекций, формы занятий. Поэтому, как ответ на посягательство на свои академические свободы, студенты применяли различные способы манкирования лекций [1].

Разработав механизм решения дисциплинарных ситуаций, университеты, в частности зарубежные, столкнулись с такими академическими проблемами, как списывание, нечестность в учебной деятельности, и в академических испытаниях. Академические добродетели и в частности борьба за качество образования, честность студентов в учебной и научной деятельности привели к появлению таких корпоративных документов как кодекс чести студента (HonorCode). М. Ридер указывает, что впервые он был принят при содействии Т. Джефферсона в колледже Вильямса и Мэри (США), в 1893 г. усилиями Б. Таркингтона и Ч. Оттль кодекс чести был введен в Принстонском университете, а затем и в других.

Отметим, что в американских университетах одними из активных участников разработки и введения уставов или кодексов чести являлись сами студенты, поскольку разработка корпоративных документов в университете должна быть консолидированным процессом. Для американских университетов Кодекс чести – метод организации студенческого самоуправления. Соблюдение Кодекса является одной из функций деятельности Студенческого самоуправления в американских университетах и колледжах.

В отечественных университетах инициаторами введения правил и норм в виде распоряжений всегда была администрация или комиссия из числа профессоров, что, как впоследствии показывает история, вызывало бурю возмущений со стороны студентов, поскольку, по их мнению, нарушились академические свободы. Принятие документа «сверху» всегда сопровождается проявлениями недовольства большинства представителей университетс-

кого сообщества, как следствие – руководство чувствует сопротивление с их стороны, поскольку речь идет об изменениях ценностей, стереотипов поведения, сформировавшихся в университете на протяжении долгого времени. На сегодняшний день ситуация коренным образом не изменилась. Многие университеты, понимая необходимость и важность разработки и внедрения Кодексов чести или Кодексов корпоративной культуры университетов, все же действуют тем же способом. Хотя отметим и тот факт, что вовлечение студентов и преподавателей в работу по совместному составлению правил и норм поведения в университете (по сути, оформление существующей корпоративной культуры учебного заведения в виде нормативного документа) не встречает у последних ожидаемого вдохновения и активности.

Взаимоотношений между преподавателями и студентами. Изучению особенностей общения «преподаватель – студент» посвящены исследования психологов и педагогов. Этот вопрос остается актуальными сегодня. В своих работах ученые раскрывают психологические и педагогические аспекты общения преподавателя и студента. Например, описываются (М. Филоненко) характерные для преподавателя модели общения со студентами: «Монблан», «Китайская стена», «Локатор», «Робот», «Я сам», «Гамлет», «Друг» и «Глухарь». При этом все указанные модели негативно сказываются на эффективности и результативности деятельности всех субъектов образовательного процесса университета: как преподавателя, так и студента. К сожалению, автором не приводятся примеры моделей, на основе которых выстраивается положительное взаимодействие между преподавателем и студентами.

В ракурсе заявленной проблематики возникает вопрос об особенностях общения между профессурой и студентами. В связи с этим представляет интерес исследование К. Казаковой, в котором на основе примеров воспоминаний студентов, преподавателей и архивных документов показана эволюция практики речевого общения членов университетской корпорации, в частности в первой половине XIX века. В начале первой четверти XIX века было распространено обращение к студентам и служащим университета на «ты», которое в дальнейшем сменилось на уважительно-корректное. Свое отношение к преподавателю зачастую студенты выражали с помощью аплодисментов. При этом они в одном случае

свидетельствовали о хорошем отношении и благодарности, в другом – о недовольстве и презрении к лектору [1]. Яркие примеры выражения студентами своего отношения к преподавателю с помощью аплодисментов неоднократно продемонстрированы в воспоминаниях Н. Костомарова [4].

Целиком соглашаемся с утверждением К. Казаковой, согласно которому, описывая и характеризуя отношения профессуры и студенчества, следует учитывать значения индивидуального начала – типов личности представителя профессорской корпорации [1]. В этом ракурсе интересными являются «портреты» преподавателей Петербургского университета 1860-х годов, описанные в автобиографии Н. Костомаровым. В частности красочно охарактеризованы не только качества профессоров, но и особенности выстраивания ими отношений с коллегами и студенческой аудиторией. Исходя из результатов теоретического анализа научных работ, отметим, что учеными неоднократно делались попытки исследовать типологию преподавателей высшей школы. Вызывает интерес работа И. Назаровой (2000 г.), в которой на основе эмпирических данных предложены такие типы преподавателей: «Титаны», «Академики», «Преподаватели «по жизни»», «Включенные во множественную занятость», «Преподаватели с «крепким тылом»», «Дорabiaывающие». «Практики», «Люди статуса», «Бизнес-леди», «Научно-преподавательский тандем».

Отметим также неоднозначное отношение некоторых преподавателей к студентам (слушателям курсов) женского пола в истории университетов, и как следствие выстраивание соответствующих с ними взаимоотношений отношений и стилей общения в ходе образовательного процесса. Доказательство этому находим в работе «Книга беспокойств» Д. Лихачева. Вспоминая свое обучение в 20 годах XX века в Ленинградском университете, он описывает занятия по логике профессора А. И. Введенского, который «...женщин открыто не признавал способными к логике. ... Он ставил студенткам «зачет», подчеркнуто не спрашивая их, изредка отпуская только иронические замечания по поводу женского ума» [6, с. 87]. Однако считаем, что это направление требует отдельного изучения.

Некоторые результаты эмпирических исследований. В ходе анализа деловых взаимоотношений преподавателей современных

университетов в системе «преподаватель – студент» выявлены негативные отношения, которые формируются в процессе выполнения преподавателем профессиональной деятельности. К ним мы относим:

- либеральное попустительство преподавателя студентам, что приводит к снижению требований, установленных в университетах, а затем и к снижению качества знаний. Оно может проявляться в таких формах: перенос определенных графиком учебного процесса форм контроля на другое время; разрешение на выполнение / переписывание студентом невыполненной или «провалившейся» контрольной работы во внеучебное время; снижение критериев оценки учебной деятельности студентов; сознательное игнорирование преподавателем имеющегося плагиата в рефератах, курсовых и дипломных работах студентов;
- снижение уровня контроля преподавателей за учебной деятельностью студентов (формальный подход к разработке средств диагностики знаний студентов, снижение критериев оценки результатов обучения).

В системе корпоративных отношений «преподаватель – преподаватель» выявлены:

- конфликты (конфликты амбиций, конфликты неуважения, конфликты пренебрежения, конфликты непризнания и другие);
- давление на преподавателя, находящегося в поле субкультуры, оппозиционной к администрации учреждения;
- корпоративные уступки преподавателям / администрации в их просьбах уступить академическими требованиями учебной деятельности студентов.

Результаты проведенных эмпирических исследований касательно отношений между преподавателями показали, что отношение коллег друг к другу определяет меру помощи во взаимодействии между ними. При этом значительная часть представителей преподавательской корпорации пытаются корректировать взаимоотношения с коллегами и достичь необходимого результата в процессе выполнения общего задания / проекта.

Обобщим все выше изложенное. Университетская корпорация отличается особенными взаимоотношениями между всеми субъектами образовательного процесса. Некоторые особенности отношений между субъектами образовательного процесса в университете, которые сегодня кажутся довольно привычными и обыденными, имеют свою историю. На характер отношений в университетской корпорации влияли общественно-политические условия и изменения организационной структуры самого университета. Описаны причины и следствия конфликтов в студенческой среде, в преподавательской корпорации, и университетском сообществе в целом на основе изучения разнообразных материалов, в том числе и автобиографий известных ученых. Обосновано, что уставы или кодексы, принятые в университете, по-разному воспринимаются представителями университетской корпорации. Это зависит от того, ограничивают ли они свободы студентов и преподавателей, или дают возможность быть честными по отношению к себе и к другим в образовательном процессе университета. Отдельного внимания требует изучение вопроса о взаимоотношениях между преподавателями и администрацией через призму истории университета.

THE ISSUE OF PERSONAL AND BUSINESS RELATIONS AMONG UNIVERSITY COMMUNITY MEMBERS THROUGH THE LENS OF THE UNIVERSITY HISTORY

Gnezdilova Kira
CSU after Bogdan Khmelnytskyi,
Ukraine

Abstract

The university corporation is distinguished by special relationships among parties in the educational environment. Some relationships today seem quite common, although they have their own history. The nature of university relations was influenced by socio-political context and the transformations in university organizational structures. An historical overview of how such relations were developing in the university corporation allows us to explain characteristic features of such relationship. Having considered various materials, including autobiographies of famous scientists, the article attempts to illustrate the reasons that caused the conflicts and their consequences that emerged in the student environment, faculty corporation, and the entire university community. The statutes or codes issued by the university appeared

to be differently understood by the university corporation members. Such attitude depends on whether these regulations restrict the students' and faculty's freedoms, or enable them to be self-accountable while pursuing the academic goals.

Список литературы

1. Казакова К. С. Специфика отношений профессоров и студентов в русском университете первой половины XIX века // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. – №2 – С. 72-79.
2. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Вестник высшей школы. – 1997. – № 5. – С. 36 – 40.
3. Куделко С. Деловая активность преподавателей Харьковского императорского университета в XIX веке (к постановке проблемы) // Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Історія. – 2014. – №. 49 (спец. вип.). – С. 69-77.
4. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія / Упоряд., приміт. І. П. Бетко, А. М. Полотай; вступна ст. М. Т. Яценка. – К.: Либідь, 1994. – 384 с («Літературні пам'ятки України»).
5. Жуковская Т. Н. Как жили студенты Петербургского университета в первой половине XIX века [Электронный ресурс] / Жуковская Т.Н. // Журнал «Санкт-Петербургский университет». – №10 (3835). – 2011. – Режим доступа :<http://journal.spbu.ru/?p=709>
6. Лихачев Д. С. Книга беспокойств: Воспоминания, статьи, беседы. – М.: Издательство Новости, 1991. – 526 с.

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Григорян Александр Константинович
ЕГУ, Армения

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РА

Высшее образование было и остается одной из важнейших предпосылок развития, вот почему оно было включено в число приоритетных направлений работы Правительства Республики Армения. Об этом свидетельствует тот факт, что по результатам переписи, проведенной в 2011 г., в возрастной группе 25-64 25% жителей Армении имеют высшее образование, что превышает сред-

ний показатель стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), который составлял 23%. В то же время в стратегии развития Евросоюза “Европа 2020” определено, что до 2020 г. 40% населения Европы в возрастной группе 30-34 должны получить специальное образование. По результатам переписи 2011 г. в соответствующей возрастной группе число жителей Армении, имеющих специальное образование, составило 44%, а высшее и послевузовское – 28%.

Сфера высшего образования в Армении регулируется двумя основными законами – рамочный закон “Об образовании” (1999 г.) и закон “О высшем и послевузовском профессиональном образовании” (ВППО, 2004 г.). Наряду с развитием системы высшего образования и возникновением новых вызовов эти два закона претерпели множество изменений и дополнений. Кроме указанных двух законов отдельные сферы высшего образования регулируются рядом подзакондательных нормативных актов. Это сферы обеспечения качества, национальный список квалификаций, система переноса и накопления академических кредитов, мобильность студентов и др.

Осуществлению реформ в сфере высшего образования во многом способствовали ратификация Арменией в 2004 г. Лиссабонской конвенции о признании квалификаций и присоединение в 2005 г. к Болонскому процессу.

Каждые пять лет Правительство РА разрабатывает программу развития высшего образования, в которой определяются долгосрочные перспективы развития образования, приоритетные направления, существующие вызовы и пути их преодоления.

В Армении высшее и послевузовское профессиональное образование осуществляется в государственных и негосударственных учебных заведениях (вузах), а также в некоторых научно-исследовательских учреждениях. Для государственных и негосударственных лицензированных вузов установлены равные условия.

Система высшего образования в РА трехступенчатая: первая ступень - квалификация бакалавра, вторая ступень – магистра, третья ступень - кандидата наук.

Для обеспечения непрерывности образования и профессионального развития в соответствии с требованиями времени осуще-

ствляются также дополнительные образовательные программы по переподготовке и повышению квалификации специалистов.

После приобретения Арменией независимости число вузов постоянно росло, в 1997 г. достигнув максимума (103), после чего их количество стало уменьшаться. В настоящее время действует 35 государственных и 40 негосударственных вузов и их филиалов. В 2013-2014 учебном году в государственных и негосударственных вузах Армении число студентов всех трех ступеней образования составляло около 100000, из которых на платной основе обучались 85% студентов, а на бесплатной - 15%. Причем, на первой ступени (бакалавр и дипломированный специалист) число учащихся составляло около 83% от общего числа, на второй ступени (магистр) - 16%, а на третьей (аспирантура и докторантура) - 1%.

Показатель совокупной вовлеченности населения в систему высшего образования в Армении в 2013-2014 учебном году на уровне бакалавриата составил 43%, а на уровне магистерской программы - 6%. По этому показателю Армения сопоставима с теми странами-членами ОЭСР, к которым она ближе всего и по размеру платы за обучение. В этих странах средний показатель вовлеченности составляет 45%, а средний показатель по ОЭСР - 60%. В среднем 55% процентов учащихся в Армении составляют женщины. Этот показатель в Армении ближе к среднему показателю стран ОЭСР (58%).

Для обеспечения доступности и непрерывности высшего образования в Армении установлены следующие формы организации высшего образования: очная, заочная, дистанционная и экстернат. 67% от общего числа студентов учатся по очной форме, а 33% - по заочной.

В настоящее время высшее образование в Армении осуществляется по 10 профессиональным областям, по 112 специальностям.

В 2013-2014 учебном году в государственных и негосударственных вузах Армении общее число преподавателей составило 11800, из которых 85% работали в государственных вузах, а 15% - в негосударственных.

Присоединившись в 2005 г. к Болонскому процессу, Армения взяла на себя обязательство осуществить коренные реформы в сфере образования. Членство в Болонском процессе наметило основ-

ные направления модернизации и дальнейшего развития высшего образования в РА в долгосрочной перспективе. За последние 10 лет по всем направлениям Болонского процесса был осуществлен целый ряд реформ. В частности:

- была внедрена трехступенчатая система сопоставимых квалификационных степеней;
- произошел переход к кредитной системе организации обучения – ECTS;
- были внедрены соответствующие европейским стандартам новые критерии обеспечения качества и аккредитации вузов и образовательных программ, что способствовало созданию национальной системы лицензирования качества;
- была разработана и утверждена национальная рамка квалификаций, которая сопоставима как с рамкой квалификаций ЕПВО (Европейское Пространство Высшего Образования), так и с Европейской рамкой квалификаций;
- действуют прозрачные процедуры оценки и признания квалификаций и конечных образовательных результатов согласно положениям Лиссабонской конвенции и межгосударственных соглашений;
- большинство вузов предоставляют студентам приложение к диплому общеевропейского образца, на армянском и английском языках;
- активизировалась международная академическая мобильность студентов и преподавателей;
- повысилась вовлеченность студентов в процесс управления вузами;
- были усовершенствованы механизмы финансирования и управления образованием, осуществляется государственная политика, направленная на социальную и финансовую поддержку студентов;
- были внедрены и развиваются новые инструменты прозрачности - национальная система составления рейтинга вузов;
- постепенно происходит переход от преподавателецентрированной системы обучения к студентоцентрированной;

- формируется и регламентируется система непрерывного образования.

Достижения последних лет в системе высшего образования в РА, а также активное участие в Болонском процессе обеспечили доверие 47 стран ЕПВО к Армении, что имело решающее значение при принятии решения о проведении саммита ЕПВО на уровне министров в 2015 г. в Ереване.

Коротко остановимся на достижениях, проблемах и вызовах в ряде важнейших сфер высшего образования в РА.

СИСТЕМА КВАЛИФИКАЦИЙ

В настоящее время в Армении действуют следующие специальности:

- на первом уровне – квалификация бакалавра длительностью 4 года (для некоторых специальностей 3 года) и учебной нагрузкой 240 (180) кредитов ECTS;
- на втором уровне - квалификация магистра длительностью 2 года (для некоторых специальностей 1 год) и учебной нагрузкой 120 (60) кредитов ECTS. Для медицинских специальностей на этом уровне определена также квалификация врача (5-6 лет) с интегрированной образовательной программой.
- на третьем уровне - квалификации кандидата (3 года).

В 2004 г. Национальное Собрание ратифицировало Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций. В 2005 г. решением Правительства РА был основан Национальный информационный центр академического взаимопризнания и мобильности (НИЦАВМ), благодаря деятельности которого было обеспечено участие Армении в европейских сетях взаимопризнания квалификаций ENIC/NARIC (2006 г.). В 2011 г. решением правительства был утвержден национальная рамка образовательных квалификаций в РА, а также руководство по внедрению и запуску этой системы и график проведения мероприятий.

В соответствии с международными классификаторами образования был разработан и в 2014 г. утвержден правительством новый список специальностей и квалификаций в системе высшего образования в РА. Этот список позволит повысить международную сопо-

ставимость и признание присвоенных в РА квалификаций. Согласно этому списку на первом образовательном уровне определено около 50 квалификаций по 100 специальностям, на втором уровне – около 60 квалификаций по 110 специальностям. На третьем уровне определено около 20 квалификационных степеней по 190 узким специальностям.

Для развития в Армении трехступенчатой системы квалификаций необходимо:

- повысить соответствие квалификаций и образовательных программ современным требованиям рынка труда, вовлечь работодателей в процессы экспертной оценки и модернизации образовательных программ;
- повысить трудоспособность и международную конкурентность выпускников;
- пересмотреть методологию создания образовательных программ, исходя из характеристики квалификации специальностей и конечных образовательных результатов;

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА

С целью приведения системы обеспечения качества высшего образования в РА в соответствие с требованиями Европейских стандартов и руководящих принципов обеспечения качества в ЕПВО, в 2011 г. правительство утвердило “Порядок государственного аккредитирования в РА учебных заведений, реализующих профессиональные образовательные программы, и аккредитация их специальностей” и “Критерии аккредитации специального образования в РА”.

Новый порядок аккредитации в качестве основного процесса обеспечения качества определяет обязательное институциональное и добровольное (за исключением медицинских специальностей) программное аккредитирование. Институциональное аккредитирование носит циклический характер и является обязательным условием процесса программного аккредитирования. В программе правительства РА на 2017-2022 г.г. предписано проведение программной аккредитации в пятилетний срок.

Организация и осуществление процессов аккредитации будет проводиться “Национальным центром обеспечения качества профес-

сионального образования” (НЦОК), основанным в 2008 г. и являющимся функционально независимым. Для прохождения институциональной или программной аккредитации вузы РА, кроме НЦОК, могут обратиться и в международные аккредитующие организации, зарегистрированные в Европейском регистре обеспечения качества высшего образования (EQAR), а также являющиеся полноправными членами Европейского сообщества обеспечения качества высшего образования (ENQA).

Основные вызовы дальнейшего развития системы обеспечения качества высшего образования в РА:

- повышение уровня обучения и применение новейших методов, укоренение в вузах студентоцентрированного образования;
- укрепление механизмов обратной связи со студентами и выпускниками и их вовлечение во все процессы обеспечения качества;
- вовлечение заинтересованных лиц извне и особенно работодателей в образовательные процессы и процессы обеспечения качества;
- повышение трудоспособности выпускников с переориентацией образовательных программ в соответствии с современными требованиями рынка труда;
- стимулирование и поощрение культуры качества в широких слоях общественности.

КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА ECTS

Первый опыт по внедрению ECTS в систему высшего образования в РА был осуществлен еще в 2002 г. На начальном этапе акцент был поставлен на реализацию гибких индивидуальных учебных программ путем применения накопительной функции кредитной системы.

После присоединения Армении к Болонскому процессу в 2005 г. правительство приняло соответствующее решение, которое определяло комплексную программу мероприятий по переходу к кредитной системе в области высшего образования в РА. Всеобщее внедрение ECTS в систему высшего образования в РА стартовало с 2007/08 учебного года. Сейчас она применяется в программах ма-

гистра и бакалавра во всех вузах, а на третьем уровне – в большинстве вузов.

В настоящее время вузы РА используют функцию переноса кредитов для организации мобильности своих студентов в различных европейских программах (Эразмус Мундус и др.).

Для дальнейшего развития ECTS в вузах РА необходимо:

- связать кредиты с конечным образовательным результатом, рассматривая их как одну нагрузку, которая необходима для получения ожидаемых конечных образовательных результатов;
- расширить накопительную функцию кредитов, внедряя программы гибкого индивидуального обучения, которые основаны на принципе выбора учебных предметов;
- стимулирование переноса и признания кредитов для облегчения международной академической мобильности студентов.

УПРАВЛЕНИЕ ВУЗАМИ И ИХ АВТОНОМНОСТЬ

Согласно действующему законодательству управление вузами осуществляется на основе самоуправления путем реализации функций Совета вуза (или Совета попечителей), Ученого совета и ректора. Совет вуза – орган коллегиального управления, который создается сроком на пять лет и формируется равными долями (25% каждая) из представителей преподавательского состава и студентов, а также из членов, назначенных Правительством и Министерством образования и науки РА. Число членов Совета определяется уставом данного вуза (20-32). В органах управления на всех уровнях студенты составляют по меньшей мере 25%, их выбирают органы студенческого самоуправления. Это обстоятельство отражает государственную политику, которая придает особое значение роли студентов в процессе управления вузами.

Негосударственные вузы могут иметь любую организационно-правовую форму, а государственные – только статус государственной неторговой организации и фонда. Вузы самостоятельны в вопросе формирования своей внутренней структуры.

Основными источниками финансирования вузов являются доходы от платных услуг (образовательных, исследовательских, науч-

но-производственных и др.) и государственное бюджетное финансирование. Негосударственные вузы не получают финансирования из бюджета. Вуз самостоятельно расходует свои финансовые средства, в том числе определяет размер зарплат и финансового поощрения. Вуз также самостоятельно определяет штат работников, осуществляет выбор работников и их распределение по структурным подразделениям.

Список специальностей, количество бесплатных и платных мест и правила поступления определяет правительство. Вузы самостоятельны в вопросах организации и осуществления образовательных и исследовательских процессов.

Согласно составленной Европейским университетским сообществом рейтинговой методологии автономности вузов, вузы РА занимают сравнительно хорошую позицию. Так, с точки зрения организационной и академической автономности вузы РА занимают “среднюю нижнюю” позицию, в то время как с точки зрения кадровой и финансовой автономности они находятся на “среднем высоком” уровне среди европейских вузов.

С целью расширения автономности вузов и повышения эффективности управления Правительство РА предприняло шаги для изменения организационно-правовой формы государственных вузов. Ряд крупных государственных вузов, бывших государственными неторговыми организациями, уже стали фондами. Последние наделены более широкими полномочиями по осуществлению самостоятельной финансовой и экономической деятельности.

При расширении автономности вузов в Армении и для повышения эффективности управления важнейшими вызовами являются:

- изменение законодательной базы высшего образования и определение организационно-правовой формы, способствующей увеличению автономности вузов;
- переход вузов к модели управления, имеющей бизнес-направленность, при этом сохраняющей принципы коллегиальности в академической сфере;
- повышение отчетности вузов;

- полная либерализация управления собственными активами и финансовой деятельности, передача вузам имущества на правах собственности;
- полная самостоятельность вузов в вопросах организации отбора и приема абитуриентов.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Правительство РА, каждый год утверждает список специальностей, подлежащих государственному финансированию. Государственное финансирование вузов осуществляется в зависимости от количества студентов, учитывается уровень обучения (бакалавриат/магистратура или аспирантура), а также профиль/тип вуза.

Бюджеты вузов РА в основном формируются за счет платы за обучение и государственного финансирования. Кроме того, вузы финансируются и из других источников - грантов, получаемых от местных и зарубежных организаций, пожертвований и др. С целью осуществления научной и научно-технической исследовательской деятельности вузы на конкурсной основе получают также государственное финансирование в трех основных формах - базовой, договорной (тематической) и программно-целевой.

Для повышения эффективности системы финансирования высшего образования в РА необходимо:

- увеличить объемы финансирования государственных вузов и пересмотреть механизмы предоставления финансирования, внедрить компонент финансирования, основанный на отчетности;
- создать благоприятное законодательное поле для дифференциации источников финансирования вузов, определить налоговые льготы для стимулирования частных инвестиций в систему высшего образования;
- пересмотреть действующую политику формирования платы за обучение;
- предоставить вузам стабильное государственное финансирование для стимулирования исследовательской деятельности и ее интеграции с образованием.

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

В настоящее время с целью обеспечения доступности высшего образования как государство, так и вузы осуществляют различные программы финансовой поддержки студентов. Соответственно, студентам, имеющим высокую успеваемость, а также социально необеспеченным, предоставляется полная или частичная скидка на плату за обучение. Кроме этого, полное возмещение платы за обучение получают студенты, проживающие в приграничных и высокогорных селах. Для них конкурсный прием осуществляется отдельно от общего конкурса. В то же время студенты имеющие высокую успеваемость и общественную активность получают стипендию. Студенты вузов, обучающиеся на платной основе, также пользуются механизмами финансовой помощи. Так, по меньшей мере 10% студентов вузов РА, обучающихся на платной основе, в размере по меньшей мере 7% доходов от платы за обучение получают частичную скидку на плату за обучение, при этом учитываются высокая успеваемость и социальное положение. В то же время в Армении возмещение государством платы за обучение получают около 16% студентов (то есть учатся на бесплатной основе).

Высшее образование в Армении в равной степени доступно для женщин и мужчин, национальных меньшинств и лиц с ограниченными возможностями.

Для обеспечения серьезного прогресса в сфере социальной направленности высшего образования необходимо:

- увеличить объемы средств, выделяемых из государственного бюджета на студенческие пособия и стипендии, и организовать их адресное распределение;
- предоставлять различные консультационные услуги по финансовой и социальной поддержке;
- предоставлять нуждающимся студентам пакеты социальной помощи, которые включают расходы на проживание, пользование городским транспортом, питание, медицинскую страховку и др.

THE ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Grigoryan Alexander
YSU, Armenia

Abstract

The paper covers the main problems with the RA higher education system, legislative framework, integration into the Bologna Process and the reforms it has undertaken.

The article particularly highlights the qualification system of higher education, implementation of ECTS credit system, management and autonomy of higher education institutions, funding and social orientation.

Список литературы

1. Статистический ежегодник Армении, 2010-2015. Образование и Культура. Национальная Статистическая Служба Республики Армения.
2. Симонян А.Г., Григорян А. К., Будагян А.С, Саакян А.К., Мкртчян А.Е, Мартиросян А.Р., Проблемы модернизации университетского образования в условиях мирового финансового кризиса, Вестник Волгоградского государственного университета, Мировой опыт университетского образования, приложение к серии 6, Университетское образование, N 2, 2013, с. 2-44.
3. Будагян А., Саркисян Ю., Манасян Н., Сантурджян М., «Текущее состояние и перспективы реформ высшего образования Армении в контексте Болонского процесса. Доклад» Национальный центр стратегических исследований высшего образования, Принтинфо, Ереван, 2012 г., 222 стр. (на армянском языке).
4. A.S. Budaghyan, K.V. Harutyunyan, K.G. Tsaturyan, M.G. Santurjyan. Reforms in the Higher Education of Armenia in the Context of the Bologna Process. National Centre for Strategic Research in Higher Education.- Yerevan: Tigran Mets, 2015, 72 pages.
5. Автономия университетов в Армении, Анализ и дорожная карта, Европейская ассоциация университетов, Ереван, Издательство ЕГУ, 36 стр. (на армянском языке).

АРМЯНСКИЕ МЫСЛИТЕЛИ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Казарян Фрунз Габриелович
ГИФКСА, Армения

Изучение вопросов истории физического воспитания армянского народа началось примерно 200 лет назад. Знания об этом у нас сформировались благодаря трудам авторов разных эпох (Геродот, М.Хоренаци, Г.Магистрос, А.Ереванци, М.Бжшкян, А.Мовсисян и др.). Определенные знания мы получили и из историографических и этнографических источников (С.Сардарян, Б.Пиотровский, С.Замянин и др.).

С середины 19 века ведущей тенденцией армянской педагогической науки стала дифференциация педагогического знания, где начала оформляться и теория физического воспитания, как самостоятельная учебно-образовательная дисциплина. Вопросы физического воспитания явились предметом особого изучения в работах армянских педагогов, врачей и писателей Западной и Восточной Армении (Х.Абовян, Н.Зораян, П.Шаншян, Л.Тигранян, С.Мандинян и др.). Рассмотрим какое-же наследство оставили нам армянские мыслители.

1. О ПОНЯТИИ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Принято считать, что учение о физическом (в сегодняшнем понимании физкультурном) образовании создал русский врач и педагог П.Ф.Лесгафт (1937-1909) в 1891 г., и что он впервые использовал термин “физическое образование”. Но это не совсем так. Ознакомление с армянскими литературными источниками показало, что армянский демократ-просветитель М.Налбандян (1829-1866) физическое воспитание рассматривал как процесс овладения движениями и назвал его “физическое образование” (М.Налбандян, 1954). Несколько позже эту же мысль высказал в 1890 г. Известный армянский врач В.Арцруни (1857-1947), что в школьной гигиенесамое главное физкультурное образование (Р.С.Парсаданян, 1958). Следовательно, в этом вопросе в армянской действительности М.Налбандян и В.Арцруни опередили П.Ф.Лесгафта. Интересно, что другой армянский врач А.Будагян (1864-1915) предлагал в шко-

лах преподавать предмет “Физкультурное образование” (Ц.Р.Симонян, 2006).

2. **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВОПРОСЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ.** Вопросы сохранения здоровья, гармонического и всестороннего развития человека подробно были отражены в работах Х.Абовяна (1805-1848), С.Виченяна (1815-1897), Н.Зораяна (1821-1859), М.Налбандяна (1829-1866), М.Мамурияна (1830-1901), О.Хиндляна (1866-1950) и других. И не случайно, что начиная с 19 века эти вопросы явились основной задачей физического воспитания. Под влиянием педагогических идей И.Гербарта известный армянский педагог С.Мандинян (1841-1915) в 1878 г. издал книгу “Краткая педагогика”, где провел тесную связь между физическим воспитанием и здоровьем человека.

Интересно, что впервые в армянской действительности О.Ерзн-каци (1225-1293) внедрил в практику обучения элементы гигиены и дозировки нагрузки при выполнении гимнастических упражнений. Более того, наряду с другими предметами здесь преподавали “Строение тела” (Р.С.Парсаданян, 1958; Ц.Р.Симонян, 2006). Эта дисциплина вбирала в себя правила формирования телосложения, элементы морфологии, антропологии, гигиены тела.

В конце 1880-х гг. доктор медицины В.Арцруни (1895), глобоко изучив вопросы теории и методики физического воспитания, впервые ввел в школах уроки гигиены и должность школьного врача, разработал специальные карты для оценки степени утомления детей при выполнении физических упражнений.

В развитии вопросов физического воспитания и сохранения здоровья школьников особая заслуга принадлежит выпускнику Лейпцигского медицинского университета доктору Л.Тиграняну (1842-1907). В период с 1881 по 1884 гг. на собственные средства он издавал медицинский журнал “Листок здравоохранения”, где каждый четвертый номер посвящал вопросам физического воспитания.

3. **О РОЛИ И ЗНАЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.** Историография подтверждает, что издревле армяне особое внимание уделяли физическому воспитанию, существовала система военно-физического воспитания, армяне проводили свои национальные празднества, участвовали на Олимпийских играх и побеждали.

О важности физкультурного воспитания еще 145 лет назад в газете “Масис” армянский общественный деятель А.Амирханянц (1872) писал, что если в школе нет физического воспитания, то она не может достигнуть цели. Физическая культура также важна как и армянский язык и армянская литература.

Начиная с середины 19 века армянские педагоги предпринимали попытки разработать учебные программы по физическому воспитанию. Так, в 1854 г. педагог и общественный деятель П.Шаншян (1819-1889) разработал первую учебную программу для общеобразовательной школы, где особое место было отведено гимнастике. Но в силу известных причин эта программа не была внедрена в жизнь. Но создание национальной программы по физическому воспитанию всегда привлекало внимание армянских мыслителей и специалистов. Так, по инициативе Католикоса всех армян Мкртича Хримяна (1820-1907) в 1906 г. была создана специальная комиссия в составе педагогов и врачей для разработки национальной программы по физическому воспитанию. Программа была успешно разработана, но и она, к сожалению, также не имела продолжения. Несмотря на это, все же в начальных классах армянских школ было введено физическое воспитание как обязательная учебная дисциплина.

Говоря о роли и значении физического воспитания, армянские педагоги 19 века, как и их русские современники (Е.А.Покровский, 1884) утверждали, что оно должно начинаться со дня рождения ребенка (Н.Зораян, 1852; Г.Агаян, 1893 и др.).

Армянские педагоги того времени предлагали проведение в школах ежедневных уроков физической культуры (С.Гаспарян, 1996; С.Мандинян, 1878), обязательное проведение трех уроков в неделю (Г.Агаян, 1893), гимнастики до занятий (О.Хиндлян, 1908). Через полвека ВОЗ одним из важных критериев физического воспитания школьников обозначила необходимость трех уроков физической культуры в неделю. Обсуждались также вопросы совместного обучения мальчиков и девочек на уроках физической культуры (М.Тагиадян, 1857).

Важное значение при организации процесса физического воспитания армянские педагоги придавали строгому учету факторов окружающей среды (Х.Абовян, Н.Тер-Гевондян, А.Багатрян, и др.), наследственности (С.Виченян, С.Мандинян, О.Хиндлян, Н.Зораян и

др.), возрастным особенностям учащихся (М.Мамурян, В.Чераз, Р.Перперян и др.):

Положения о вкладе армянских мыслителей в развитии теории и методики физического воспитания можно было бы продолжить, но ограниченность объема данной статьи позволяет очертить лишь отдельные стороны, которые можно предметно использовать из прошлого опыта или просто восстановить. Во-первых, приобщение детей к физическим упражнениям и играм с раннего возраста, соблюдение правил гигиены, гармонического развития организма, систематичность проведения занятий и т.п. Во-вторых, проведение дополнительных внеклассных занятий с оздоровительной и тренирующей направленностью. Эта идея была высказана С.Мандиняном в 1875 г., где по существу заложены основы спортизации процесса физического воспитания, что стало реализовываться в начале 21 века в странах Европы, СНГ и Армении. В-третьих, проведение ежедневных уроков физической культуры. В-четвертых, проведение обязательных физкультурных пауз. Это требование было обозначено в национальной программе по физическому воспитанию 1906 г. продолжительностью 3-5 мин., но узаконено в комплексной программе по предмету “Физическая культура” 1981-1982 учебного года для школ бывшего Советского Союза.

Таким образом, до сих пор не потеряна исключительная ценность идей армянских мыслителей по совершенствованию процесса физического воспитания подрастающих поколений.

ARMENIAN THINKERS AND PHYSICAL EDUCATION

Ghazaryan Frunz
ASIPCS, Armenia

Abstract

In the article the author covers the data about the contribution of Armenian pedagogues, doctors and writers of the 19th century from Western and Eastern Armenia to the improvement of the physical education system, based on the analysis of great historical graphic material.

Список литературы

1. Арцруни В. – Школьное здравоохранение.-Тифлис.-1895.-с. 106-142 (на армянском языке)

2. Лесгафт П.Ф. – Руководство по физическому образованию детей школьного возраста.-Собр. соч.-М.: ФиС.-1951.-т.1, ч. 1.-с. 83-287
3. Налбандян М. – Избранные философские и общественно-политические произведения.-М.: Госиздат.-1954
4. Парсаданян Р.С. – Из истории армянской медицины.-Ереван.-Медгиз.-1958 (на русском языке)
5. Симонян Ц.Р. – История армянской педагогики.-Ереван, Педагог.-2006.-264 с. (на армянском языке)

ОБУЧЕНИЕ УСПЕХОМ – СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондрашов Николай Николаевич
ДГУВД, Украина

Сложные процессы, происходящие в современном обществе, повышение роли образования в его дальнейшем преобразовании на демократических, гуманистических и инновационных принципах связаны с вопросами профессионального совершенствования и самореализации главной фигуры образовательного процесса – студента. Потребность общества в креативном специалисте, способном к творческой адаптации в избранной профессиональной сфере, творческой профессиональной деятельности и активному участию в преобразовании общества на демократических началах, актуализирует новые требования к подготовке кадров в системе современного образования.

Теоретические основы вузовского обучения нашли обоснование в работах: А.Алексюка, Ю.Бабанского, В.Бондаря, М.Данилова, Б. Есипова, И.Лернера, М.Скаткина и др. Значительный вклад в разработку теоретических основ профессионального образования внесли В.Андреев, С.Архангельский, А. Вербицкий, Н.Кузьмина, Р.Хмелюк. Вследствие всестороннего анализа дитературы, выявлено ряд подходов к решению проблемы подготовки кадров в условиях университетского образования (Н. Гузий, Л.Вовк, І.Зязюн, А. Клим-Климашевская, Л.Кондрашова, А. Кузьминский и др.).

Анализ научной литературы и педагогической практики дает основание говорить про потребность в новой системе управления педагогическим процессом, что обеспечивает оптимизацию вузовского процесса и повышение качества подготовки специалистов с университетским образованием.

Повышение качества университетского образования, подготовки будущих специалистов к творческой профессиональной деятельности обуславливает реализацию в педагогической практике обучение успехом, которое стимулирует активность, самостоятельность, инициативность личности в деятельности, развитие профессиональной успешности, служит импульсом творчества, становления самодостаточности будущего специалиста в профессиональной сфере.

Такая подготовка в системе университетского образования основана на учении о личности как субъекта активной и успешной деятельности, собственного саморазвития, направленного на профессиональный успех, удовлетворение потребностей в самореализации в профессиональной сфере и жизнедеятельности, общении. Оптимизация подготовки будущих специалистов к творческой профессиональной деятельности в системе университетского образования сопряжена с активизацией управленческого аспекта учебным процессом, интеграцией управленческих знаний и технологий учебно-методической деятельности, ориентацией ее на формирование готовности будущих специалистов к профессиональному труду, реализацией взаимодействия, сотрудничества и сотворчества, управленческих действий преподавателя и самоуправления студентов в процессе обучения.

Изменение ситуации в обществе и профессиональной сфере предусматривает и новые требования к современным специалистам. Профессионального успеха нельзя достичь только с помощью академических знаний и умений. Сегодня повышается роль личностного потенциала специалиста, его готовности для успешной профессиональной деятельности и включение студентов в успешное обучение. Еще У. Глассер с сожалением отмечал, что учебные заведения не так уж и редко готовят неудачников, объясняя это тем, что у педагогов отсутствует интерес к успешному обучению молодежи и установка на профессиональный успех в деятельности будущих специалистов. И сегодня не все преподаватели высшей

школы готовы ориентировать студентов на успешное обучение, развитие у них способности к успешным действиям, воспитывать успешность как важную черту личности современного профессионала.

Новые цели и задачи высшего образования в подготовке квалифицированных кадров обуславливают и новую стратегию обучения студентов. Смысл этой стратегии состоит не только в усвоении знаний ради знаний, а в становлении успешной личности, способной добиться собственными усилиями профессионального успеха, формировании у них установки на успех и потребности в постоянном самоусовершенствовании своей личности и творческого потенциала.

Проблема обучения успехом не нова. Она волновала многих ученых на различных этапах становления образования (Я.Коменский, Ж.Руссо, А. Дистервег, Л. Толстой, Я.Корчак, У.Ушинский и др.) Анализируя педагогическое наследие прошлого, можно выделить основные теоретические положения, характеризующие подготовку человека к успешной жизни, а именно: становление успешной личности возможно в условиях гуманного воспитания (Я.Коменский), свободного от шаблона и трафарета (Ж.Руссо); успех невозможен без индивидуального изучения личности (И.Песталотци) и бережного отношения к неповторимости человека (А.Дистервег); уважения и любви к его природе (А.Герцен, В.Белинский); творчества (Л.Толстой); всестороннего знания личности (К.Ушинский); воспитания в коллективе и через коллектив (А.Макаренко);.

Эти положения имеют большое значение для настоящего времени. Они служат теоретическим основанием разработки проблем образования, определения его жизненного смысла, формирования успешной личности, обладающей правом быть самой собой, способной к саморазвитию, самовыражению и самоутверждению в любых жизненных обстоятельствах.

Наиболее конкретно к решению проблемы успешности личности в обучении подошел А.Белкин. Он исходил из того, что любым человеком движут в его действиях и поступках ожидания. Но не любые ожидания служат стимулом развития его личности. Когда ожидания человека совпадают с ожиданиями окружающих его людей и положительной оценкой его действий и поступков, в этом случае можно говорить об успехе. Основой обучения успехом

он считает педагогику радости. «Радость познания и должна стать истинным предметом педагогики радости»[1,с.74]. Смысл этой педагогики он видит в радости познания как основы обучения растущего человека. Успех преподавателя определяет успешную деятельность студентов. Выход А.Белкин видит в моделировании в учебном процессе различных ситуаций «радости познания», таких как: «Эврика», «Умышленная ошибка», «Линия горизонта» и др. Участие в таких ситуациях раскрывает перед личностью перспективы личностного роста, осознание радости познания, открывает возможности преодоления незнания. Радость познания – это основа учебного успеха, формирование успешности растущего человека как устойчивой черты личности.

Анализ научных работ, различных точек зрения ученых на рассматриваемой проблеме позволяет говорить о том, что проблема успеха человека, его успешности и достижений в жизни и деятельности во все времена волновала лучшие умы человечества. Несмотря на различие в подходах к ее решению, все они отдавали предпочтение успешному обучению, ведущей роли педагога в формировании успешной личности. И в настоящее время эта проблема не потеряла своей практической значимости. Но в изменившихся социальных условиях и ориентациях общества на подготовку новой личности актуализируется проблема подготовки современных кадров, в системе мировоззрения которых важное место должна занимать философия успеха, пути его достижения и формирование качеств делового человека.

Успешное обучение – это не единый метод или технология, а особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. Систему ценностей как основы свободного учения составляет убежденность в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как стимула творчества.

Благополучие, трудолюбие и успешность – высшие ценности, которые должна формировать любая образовательная система. Но при формировании этих ценностей важно акцентировать внимание будущего специалиста на оптимальном сочетании «должного» и «сущего». Это соотношение должно быть осознано личностью через анализ собственных возможностей, в условиях динамического

развития, сложности и разобщенности жизненных реалий. Растущий человек, постепенно взрослея, должен осознавать сложные, глубинные его отношения с окружающей действительностью, осознавать свои возможности в достижении успеха. Осознать эти сложности жизни, процесса обучения студент не может без квалифицированной помощи и своевременной психологической поддержки преподавателя. Как показывает анализ практики высшей школы, она не всегда ориентирована на успешную деятельность, закрепление и развитие установки молодого специалиста на профессиональный успех, и формирование успешности как важной черты профессионального облика современного специалиста.

Традиционная система обучения не всегда соответствует новым требованиям современного общества в образовательной сфере. Многим уже очевидна односторонность образования, основу которого составляет передача накопленных человечеством знаний от старшего поколения к подрастающему поколению. Модернизация образования путем добавления новых курсов в учебные планы, сокращение учебных часов по одним дисциплинам за счет увеличения прикладных предметов не спасает от кризисной ситуации в университетской практике. Человечество вступило в новую эпоху, что обусловило новые требования к человеческому фактору, его роли в обществе, экономической и культурной жизни и потребности в новой образовательной политике, стратегии ее реализации и подготовки кадров, готовых отвечать на вызовы времени.

В контексте реформирования высшей школы необходима активизация управленческой, организационно-структурной деятельности, что предполагает усиление управленческого аспекта в подготовке будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности, обновление содержания учебных планов и программ, создание учебно-методических комплексов, изменение структуры учебных занятий, повышение удельного веса педагогически управляемой самостоятельной работы студентов.

Управленческий аспект учебного процесса стимулирует профессиональное становление будущих специалистов, обеспечивает качественное выполнение ими профессиональных функций и успешность самостоятельной деятельности. Управление направлено на организацию такой профессиональной подготовки, которая способна адаптироваться к потребностям и возможностям каждого

студента, индивидуализировать учебную работу, стимулировать саморазвитие необходимых личностных качеств, без сформированности которых невозможно достигнуть профессионального успеха в любой сфере деятельности.

Предметом управления выступает учебно-воспитательный процесс, психологический климат, ситуация успеха, которые осуществляются средствами проектирования системы профессиональной подготовки, путем разработки творческих проектов, образовательных стратегий, реализуемых в деятельности, построенной на принципе педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества преподавателя и студентов.

Управление профессиональной подготовкой будущих специалистов направлено на обеспечение:

- такого уровня успешности, который характеризует будущего специалиста как человека компетентного, деятельного, инициативного в делах и с установкой на достижение прогнозируемых результатов в профессиональной работе;
- развитие таких качеств, без которых невозможен профессиональный успех в практической деятельности;
- такого содержания профессиональной подготовки, которая предполагает не только систему знаний и умений, но и рождает личностные смыслы, переход знаний в ценности, «запускает» процессы саморазвития, самоутверждения и самовыражения, необходимые для успешной профессиональной деятельности;
- обеспечения эмоционально благоприятного климата, психологического комфорта для каждого студента, психологическая защищенность которого соответствует ситуации успеха и способна обеспечить возможность его достижения каждым участником учебного процесса.

Реализация названных направлений обеспечивает не только решение проблем, которые возникают перед студентами сегодня, но и тех, которые могут возникнуть в будущем. Успешное обучение студентов обуславливается успешностью управленческих и педагогических действий преподавателя, стилем его деятельности и активностью при решении учебных проблем.

Основую успешного обучения является успешность как черта личности, объединяющая в себе комплекс знаний, умений, качеств, которые в совокупности с положительной мотивацией обеспечи-

вают достижение эффективных результатов в профессиональной подготовке студентов.

Основными характеристиками успешности являются:

- наличие систематических знаний;
- наличие качеств личности, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности;
- высокая эффективность практических действий;
- опыт творческой познавательной деятельности;
- высокая мотивация успешной учебной работы;
- рефлексия в деятельности, которая осуществляется;
- благоприятный эмоциональный настрой и волевые усилия по достижению прогнозируемой цели и задач начального процесса.

Успешное обучение – это активная познавательная деятельность, в процессе которой студенты под руководством преподавателя овладевают системой профессиональных знаний, умений и навыков, развивают способности, формируют профессиональные качества, которые обеспечивают им успех в учебном процессе.

Успешное обучение предусматривает и новую организацию профессиональной подготовки студентов, спецификой которой является направленность содержания на раскрытие секретов профессионального успеха, путей его достижения в учебной, а затем и в профессиональной деятельности, формирование успешности как черты личности и готовности к успешному выполнению профессиональных функций как важной составляющей их профессионализма.

В подготовке студентов к профессиональной деятельности важна позиция преподавателя-менеджера, его умение управлять этими состояниями личности, способности использовать их для формирования успешности как устойчивой черты личности. Управленческие действия преподавателя должны быть направлены на обеспечение равновесия в профессиональной подготовке студентов – радость успеха не должна порождать благодушие, успокоение, а страх возможной неудачи - не парализовать волю студента, его желания бороться с неудачами, преодолевать неуспех в учебной работе. Результатом управления профессиональной подготовкой в условиях университетского образования должна быть сформированность успешности как устойчивой черты личности будущего

профессионала и его готовности к успешному выполнению профессиональных функций.

В контексте реформирования подготовки кадров в системе университетского образования предусматривается овладение ими основами педагогического менеджмента и самоменеджмента, обновление содержания и структуры учебных планов и программ, создание учебно-методических комплексов, изменение структуры учебных занятий, повышение удельного веса самостоятельной работы.

Критике состояния высшего образования подвергает Л.Кондрашова, Причину недочетов в педагогической практике она видит во взглядах, поведении, подходах преподавателей к решению учебных проблем и задач. По ее мнению, эффективность профессиональных действий определяется позицией преподавателя и его готовностью к управленческой деятельности. Снятие определенных трудностей в работе преподавателей сопряжено с усилением роли управленческого аспекта в их профессиональной подготовке. «Сегодня состоит задача в том, чтобы вооружить будущих педагогов управленческими знаниями и умениями не только в области профессионально-педагогической деятельности, но и в плане личностного развития, их профессионального роста, научить будущего специалиста превращать творческий потенциал собственной личности в товар, ценный капитал. Не менее важно развить у студентов умение управлять собой, объективно оценивать свои возможности и систематически совершенствовать профессиональные способности, сформировать у них готовность не только к управленческой деятельности, но и вооружить их основами менеджмента и самоменеджмента» [2, с.55]. Успех профессиональной деятельности будущих специалистов она связывает с четкими их представлениями «о путях продвижения профессиональной карьеры, ее этапах, способах и возможностях преодоления затруднений, внешних обстоятельств, препятствующих их профессиональному становлению и достижению профессиональных целей» [2, с.56].

Решение всех названных аспектов управления будет эффективным лишь при создании в университете эмоционально-благоприятного климата, пространственной организации образовательной среды. Пространственная организация образовательной среды университета – это совокупность различных средовых сфер

деятельности, в которых действуют студенты и преподаватели на основе профессиональных норм и правил, регулирующих отношения, климат, психологический комфорт, условия для эффективной деятельности. Организация различных пространств, объединенных общей целью – профессионального становления и развития индивидуальности каждого студента, содержит в себе большие возможности для достижения ими успеха в работе, проявления инициативы, реализации собственных планов, приобретения опыта самостоятельного выбора и самостоятельного принятия решений. Пространственная организация позволяет каждому студенту осознавать свои интересы, склонности и возможности, испытать себя в различных видах деятельности, в разных ролях и ситуациях.

Анализ университетской практики позволяет говорить о трудностях и сложностях, с которыми сталкиваются и преподаватели, и студенты. Среди них имеет место разбалансированность учебных программ и перегрузка: перенос большого объема учебного материала на самостоятельное изучение, значительное сокращение аудиторных занятий: отсутствие должного методического обеспечения учебной и самостоятельной работы. Осложняет подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности и низкий уровень профессиональной направленности содержания учебных предметов и отрыв его от производственной практики; отсутствие установки на серьезное овладение избранной профессией; неосознанность будущими специалистами взаимозависимости между уровнем готовности к профессиональному труду и успешностью в получении его результатов.

Для многих студентов сегодня характерно отчуждение от учебного и самообразовательного процессов по формированию образа успешного, делового человека.

Большую роль в этом процессе играют формы организации учебного процесса. Цель каждой организационной формы обучения – обеспечить позицию студента как активного субъекта образовательного процесса, постепенно повышая степень его ответственности, самостоятельности, активности в организации, планировании учебной работы, обновлении ее содержания, способов деятельности и результативности. При этом большое практическое значение имеет внедрение в университетскую практику реальной возможности выбора форм обучения, факультативных курсов,

спецкурсов, вида и способов деятельности, форм освоения учебного материала, выработки собственной позиции в решении учебных, а впоследствии и профессиональных проблем.

Реальность выбора определяется тем, насколько:

- признается право на собственное мнение за студентом;
- не превращается ответ студента в угадывание единственно правильного ответа, по мнению преподавателя;
- имеет место сочетание монолога и диалога в учебном процессе;
- имеет место проявление толерантности, уважительности, право на собственную точку зрения при обсуждении учебных проблем;
- обсуждаются совместно со студентами цель и задачи учебной работы, способы их решения и пути достижения запланированного результата;
- расширяются границы выбора от обязательного образовательного стандарта к защите индивидуальных образовательных стратегий и профессионального становления будущего специалиста, его установки на профессиональный успех в самостоятельной профессиональной деятельности.

Все это позитивно влияет на формирование объективной самооценки студентов, в степени сформированности которой кроется, нередко, и возможность профессионального успеха в самостоятельной профессиональной деятельности. Накапливая рефлексивный опыт, студент овладевает умениями анализа, обобщения, объективной оценки достигнутых результатов, собственных возможностей и способностей. Управленческие действия преподавателя должны быть направлены на создание условий становления самооценки будущих специалистов, развития их способности к рефлексии. Именно эти качества личности являются основой для дальнейшей работы по выстраиванию личной образовательно-профессиональной траектории. Самооценка помогает студенту анализировать уже выполненные действия и определять дальнейшие шаги по достижению профессионального успеха.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих специалистов должна быть направлена на формирование у них готовности к успешному обучению, развитие профессиональных качеств личности и профессиональную самореализацию в меняющихся

обстоятельствах профессиональной действительности. Профессиональная подготовка будущих профессионалов средствами успешного обучения – это организованный процесс, построенный на методологических подходах и направленный на вооружение знаниями, умениями и навыками, развитие профессиональных качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

TRAINING SUCCESS - STRATEGY TO INCREASE QUALITY OF TRAINING SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

Kondrashov Nikolay
**Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs,
Ukraine**

Abstract

The article examines the aspects of teaching the success of future specialists in the system of university education as one of the important factors of improving the quality of their professional training, the formation of a successful personality of a business person capable of professionally and professionally performing professional functions in an independent professional activity; The conceptual apparatus is concretized, the essence of successful training, the pedagogy of success, the management of the professional training of future specialists is revealed; The shortcomings that occur in the modern practice of university education and the possibility of successful education in their prevention are shown. The free choice of the forms of the organization of the educational process, didactic technologies and the modeling of the situation of success is justified by the following: recognition of the right to own opinion for the student; There is a combination of monologue and dialogue in the learning process; The manifestation of tolerance, respect, the right to one's own point of view when discussing educational problems; The boundaries of choice from the compulsory educational standard to the protection of individual educational strategies expand.

Литература

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб.пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Август Соломонович Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192с.
2. Кондрашова Л.В. Педагогический менеджмент в системе подготовки будущих педагогов / Л.В.Кондрашова // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития. Материалы Международного Конгресса. 27-29 мая 2003. – Мн: БГУ, 2003. – С.54-58

СОБЫТИЙНО-РОЛЕВОЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИННОВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондрашова Лидия Валентиновна
ЧНУ им. Богдана Хмельницкого, Украина

Экономический рост, преобразование общества с учетом инновационных процессов, происходящих в нем, невозможны без перестройки не только системы хозяйственного механизма, но и всей системы образования, оптимизации подготовки современных кадров, повышения уровня их готовности активно действовать в непростых производственных и социальных ситуациях. Актуальными сегодня являются поиски путей повышения качества образования, способов оптимизации проблемно-инновационной сферы университетского образования.

В практике имеет место противоречие между социальным заказом на подготовку ответственного, инициативного, творчески мыслящего специалиста и решением этой проблемы в условиях университетского образования. Снять эту проблему можно только путем оптимизации проблемно-инновационной сферы образовательной деятельности будущих специалистов в системе университета. Создание условий для успешного решения этой проблемы целесообразно в двух направлениях: на уровне оптимизации проблемно-инновационной сферы образовательной деятельности будущих специалистов и на уровне преподавания отдельных учебных дисциплин.

Сегодня недооценивается проблемно-инновационная основа образования, отражающая характер образовательного процесса, проблемности в постановке и реализации образовательных задач на современном этапе развития высшего образования, инноваций в их разрешении и внедрении в университетскую практику.

Необходима организация проблемно-инновационной сферы деятельности, которая обеспечивала педагогический процесс, направленный на усвоение нового, необычного, закрепление способов креативной деятельности у будущих специалистов. Открытость новому в единстве со стремлением использовать основы и техноло-

гии педагогической деятельности, с адекватной самооценкой, уверенностью в себе, является основой создания проблемно-инновационной сферы образования для каждого студента. Проблемно-инновационная сфера образовательной деятельности содержит в себе условия для проявления высокого уровня активности и познавательной самостоятельности, овладения творческими умениями и навыками профессиональной деятельности[4,с.9].

Проектирование проблемно-инновационной среды в системе высшего образования предполагает учет всех обстоятельств, которые влияют на формирование и становление личности будущего специалиста. При этом необходимо не только учет всех факторов, позитивно воздействующих на участников образовательного процесса, но и гармонизация их воздействия на конечный продукт подготовки в системе университетского образования.

Направленность проблемно-инновационной сферы образовательной деятельности и закрепление индивидуальной позиции каждого студента в совместной учебно-познавательной и исследовательской деятельности предусматривает поиск новых подходов к ее организации. Проблема выбора подхода при оптимизации проблемно-инновационной образовательной сферы университета сопряжена с анализом и уточнением методологического инструментария. Н. Бордовская при выборе подхода советует «опираться не на отдельно взятые, известные в науке принципы и подходы, а на концептуальный простор», созданный на основе «дисциплинарной матрицы как системы допущений, которые понимаются и принимаются всеми исследователями»[2, с.26]. С.Колташ предлагает выбор новых подходов проводить в контексте времени [3,с.135]. М.Гусаковский советует выбор подхода начинать с анализа актуальных ситуаций[1,с.213].

Выбор подхода к решению исследуемых проблем определяется прогнозируемыми процессами, которые развиваются не только под воздействием внутренних, но и внешних условий, поэтому важно учитывать его выбор в контексте времени и простора, среды, сферы деятельности. Понимая сферу образовательной деятельности как содействие всех подходов в их взаимодействии и взаимообусловленности, необходимо отметить, что в названном единстве имеет место и основания, которые соответствуют новым условиям, что

изменяются, новому подходу к анализу ситуации, что сложилась в образовательной сфере университета.

Теоретическое обоснование событийно-ролевого подхода продиктовано педагогической реальностью в качестве необходимости его использования для оптимизации проблемно-инновационной сферы университетского образования. Его функции заключаются в том, чтобы устранить в образовательной сфере университета все то, что мешает развитию и дальнейшему усовершенствованию профессионального облика современного специалиста, его духовному, моральному и интеллектуальному самовыражению и самоутверждению в будущей профессиональной деятельности.

Реализация событийно-проблемного подхода к оптимизации проблемно-инновационной сферы образовательной деятельности студентов в условиях университета закладывает фундамент для профессионального становления будущих специалистов и создает основу:

- необходимую информационную базу для интеграции профессиональных знаний с целью повышения проблемной, креативной направленности учебного процесса;
- стимулирует уровень творческого мышления, его критичности, способности четко и логично формулировать собственное мнение, задачи, выводы, гипотезы, генерировать новые идеи;
- ориентации на рефлекссию собственной деятельности в качестве механизма самопознания и саморазвития;
- мотивации установки и потребности в активном участии в творческой инновационной деятельности как важном факторе профессионального становления будущих специалистов;
- формирования знаний об информационных и инновационных технологиях познавательной деятельности и способов креативно-творческих действий;
- осознания неиспользованных возможностей для дальнейшего развития интеллекта и профессиональной компетентности, необходимых для инновационной деятельности в профессиональной сфере;
- для ориентации и перспектив дальнейшего профессионального роста, формирования готовности будущих специалистов к проблемно-инновационной деятельности и творческого выполнения профессиональных функций в профессиональном труде.

Сущность событийно-ролевого подхода сводится к тому, что в условиях оптимизации проблемно-инновационной образовательной сферы деятельности ее участники ориентируются не столько на объем и полноту конкретного знания, сколько на развитие собственного интеллектуального потенциала, постановку и решение событийно-ролевых задач профессиональной направленности, выдвижение альтернативных решений, выявление критериев отбора наиболее оптимальных и эффективных из них.

Задачи подготовки студентов должны быть сфокусированы не только на усвоение предметной области знаний (определенных спецификой избранной специальности), но и на процессе их рационального усвоения и использования. С тем, чтобы иметь возможность продвигаться с репродуктивного до репродуктивно-творческого и творческого уровня решения учебных проблем в пределах избранной профессиональной сферы, уметь «выходить» на иные предметные области. При определении содержания подготовки будущих специалистов к профессионально-творческому труду важно избавляться от узко предметных представлений университетской подготовки, предметных стереотипов, которые, к великому сожалению, все еще имеют место в университетской практике.

Событийно-ролевой подход предусматривает организацию учебного процесса с учетом того, что:

- учебная работа является этапом профессионального преобразования, которое связано с ломкой устоявшихся стереотипов и представлений;
- в ходе нее используется опыт студентов и их возможности и способности к избранной профессиональной деятельности;
- решаются проблемы, помогающие преодолеть штампы и устаревшие стереотипы в представлениях студентов и преподавателей.

Событийно-ролевой подход является основой моделирования профессиональных событий и ситуаций, конструирует новый социально-профессиональный опыт и его рефлексии будущими специалистами. События и ситуация профессиональной направленности обеспечивают студентам условия, в которых имеется возможность развивать свои способности, влиять на ход событий, управлять ими, используя события для профессионального саморазвития. В каждом событии и ролевой ситуации студент проявляет

себя в профессиональном плане на новых принципах и действиях, и каждый раз действует по-новому. Моделирование событий и ролевых ситуаций в учебном процессе обеспечивает необходимые условия не только для усвоения профессиональной информации, но и для осмысления процессуальной стороны профессионального знания, его роли и возможностей в профессиональном становлении будущих специалистов.

Содержание подготовки будущих специалистов к творческой деятельности, структурированное на основе событийно-ролевого подхода, требует объема научной и проектировочной деятельности. Спецификой этих видов деятельности является моделирование событий и ситуаций реальной профессиональной деятельности, обеспечивающей возможность будущим специалистам приобретать практический опыт по созданию и внедрению в практику профессиональных инноваций. Активно участвуя в разрешении событийно-ролевых ситуаций, студенты приобретают опыт решения профессиональных проблем и осуществления проектной деятельности.

Структурная сложность предметных знаний обусловлена необходимостью рационального сочетания в ходе подготовки студентов к творческой познавательной деятельности монолога и учебного диалога, гармонизации монологических и диалогических действий в процессе овладения предметным знанием, что создает основу для творчества и инноваций будущих специалистов. Монологическое изложение усвоенных знаний позволяет будущему специалисту убедиться в прочности, логичности, систематичности его и составляет основу для формирования ключевых компетенций. Учебный диалог закладывает базу для творческого использования учебной информации в решении профессиональных проблем, осознания их сложности и противоречивости, многозначности, динамичности, что служит основой для видения противоречий, разных точек зрения, многообразия подходов к решению проблем, стимулирует потребность в новом знании, дидактических инноваций и внедрения их в практику.

Событийно-ролевой подход предусматривает использование дидактических технологий, которые соответствуют следующим требованиям:

- постановка четких цели и задач, с тем, чтобы они были осознанны и приняты каждым студентом;
- гибкость, которая позволяет учитывать индивидуальность каждого студента и его склонность к инновационной деятельности;
- диагностика личных достижений в плане готовности будущих специалистов до самостоятельной профессиональной деятельности инновационной направленности.

Эти технологии предусматривают использование активных форм и методов, с помощью которых моделируются события и ролевые ситуации в учебном процессе, создаются условия для развития способности видеть в обычных ситуациях новое, необычное, прогнозировать последствия собственных решений и творчески изменять профессиональную действительность.

В событиях и ролевых ситуациях студенты убеждаются в действенности приобретаемых теоретических знаний, их практической направленности. Расхождение знаний влияет на характер действий студентов. Разные каналы рефлексии, что имеют место при расхождении знаний, позволяют реконструировать событие и ролевую ситуацию, использовать образцы профессиональной деятельности как механизм развития профессионализма.

В процессе переживания событий и проигрывание ролевых ситуаций студенты оперируют не только суммой теоретических знаний, но и развивают способность поиска новой информации, реализации творческого подхода к решению профессиональных проблем, умения синтезировать информацию из разных источников, развивают готовность к научно-исследовательской работе.

Значимость событий и ролевых ситуаций состоит в том, что, не меняя структуры предметного знания, они активизируют действия студентов, предоставляя им свободу выбора в решении учебных проблем, стимулируют оригинальность, креативность, рефлексивность, самостоятельность как важных оснований инновационной профессиональной деятельности современного специалиста. В событийно-ролевых ситуациях студенты получают возможность успешно реализовывать индивидуальную стратегию собственного профессионального развития, максимально раскрывать креативный потенциал в моделируемых ситуациях.

Основу активных форм и методов в высшей школе составляют события и ролевые ситуации, поиск выхода из которых закрепляет

у будущих специалистов умения выделять существенное в своих действиях, давать объективную оценку действиям других участников, видеть допущенные ошибки и находить способы их устранения. Моделирование событийно-ролевых ситуаций в учебном процессе обеспечивает условия для коллективного сотрудничества, в ходе которого студенты обмениваются мыслями, чувствами, действиями, учатся объективно реагировать на точки зрения других участников, обнаруживают готовность к изменению своих установок. Событийно-ролевые ситуации стимулируют активность, самостоятельность и инициативность будущих специалистов.

Активные формы и методы, основу которых составляют события и ролевые ситуации, содержат имитацию условий реализации профессиональной деятельности с целью моделирования актуальных проблемных ситуаций, т.е. имитационное моделирование. Имитационное моделирование является тем средством, которое обеспечивает достижение ролевой перспективы в учебном процессе, единство содержательной и процессуальной сторон профессиональной подготовки студентов. Специфика деятельности, в основе которой лежит событийно-ролевой подход к оптимизации проблемно-инновационной сферы университетского образования, состоит в том, что реализация ролевой перспективы в заданной ситуации предполагает не одно решение, а целую цепочку профессиональных решений. Студенты проигрывают определенные роли, переживают реально существующие профессиональные события и ситуации. Поскольку исполнители ролей принимают участие в ситуациях и событиях, моделирующих их будущую профессиональную деятельность, используют имитационно-игровые формы и методы, то студенты должны принимать профессионально значимые решения, т.к. неспециалист выполнить предложенные роли не в состоянии.

В процессе проигрывания разных ролей студенты закрепляют определенные нормы профессионального поведения, стиль деятельности, реализуют творческий потенциал собственной личности. Каждая роль, исполняемая студентом, приобретает личностную окраску. Реализация событийно-ролевого подхода к оптимизации сферы образовательной деятельности сопровождается возникновением эмоционального напряжения студентов. Эмоциональное на-

проявление их определяется особенностями принципа ролевой перспективы, как основы осуществления этого подхода, а именно:

- эффект новизны;
- студенты находятся в профессионально значимых ситуациях, когда активизируются их действия, общение, сотрудничество, потребность обмениваться информацией;
- конфликт между ролевыми перспективами участников ролевых ситуаций, что требует принятия решения с учетом их познавательного и профессионального опыта;
- возможность выбора способов решения и альтернативного поведения;
- обсуждения полученных результатов и их оценки наличие в обучении этапа.

Использование ролевых ситуаций и событий профессиональной направленности стимулирует развитие профессиональных качеств будущих специалистов, развивают у них способность воздействовать на эмоциональную сферу делового партнера, вызывая тем самым позитивное отношение к обсуждаемым проблемам.

Эффективность событийно-ролевого подхода к оптимизации проблемно-инновационной образовательной сферы в университете значительно повышается при использовании различных приемов коммуникации:

- воздействие на собеседника через убеждение;
- применение тактики импонирующего, соблюдения такта и взаимоуважения;
- применение маскирующей техники общения, позволяющей скрыть негативное отношение к обсуждаемой проблеме и участникам событийно-ролевой деятельности.

Таким образом, событийно-ролевой подход к оптимизации проблемно-инновационной сферы университетского образования обеспечивает необходимые условия для создания психологического комфорта каждому студенту, проявления инициативы, самостоятельности, свободы выбора действий, без чего невозможно подготовить будущих специалистов к инновационной творческой деятельности в избранной профессиональной сфере.

EVENT-ROLE APPROACH TO OPTIMIZATION OF THE PROBLEM-INNOVATION SPHERE OF UNIVERSITY EDUCATION

Kondrashova Lidia
CSU after Bogdan Khmelnytskyi,
Ukraine

Abstract

The article theoretically substantiates the need to optimize the problem-innovative sphere of university education on the basis of the implementation of the event-role approach to the organization of the student's learning process; The conceptual basis is concretized, the essence and main characteristics of the event-role approach, its possibilities in enhancing the effectiveness of professional development of future specialists in the system of university education are revealed. It is shown that the implementation of the event-situational approach lays the foundation for the professional development of future specialists and creates:

- the necessary information base for the integration of professional knowledge in order to increase the problematic, creative orientation of the learning process;
- stimulates the level of creative thinking, its criticality, the ability to clearly and logically formulate their own opinion, tasks, conclusions, hypotheses, generate new ideas;
- orientations on the reflection of one's own activity as a mechanism of self-knowledge and self-development;
- motivation of the installation and the need for active participation in creative innovation as an important factor in the professional development of future specialists;
- consciousness of unused opportunities for further development of intelligence and professional competence required for innovation in the professional sphere.

Литература

1. Гусаковский М.А. Образование как практика культуропорождения/ М.А.Гусаковский// Живая педагогика. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М., 2004. – с.213
2. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований/ Н.В.Бордовская// Педагогика. – 2005. - № 5. – С. 24-28
3. Колташ С. О методологических изысканиях педагогики (60-80 годы 20 века) / С.Колташ// Высшее образование в России. – 2005. - № 3. – С.135 - 139
4. Сенько Ю.В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура/Ю.В.Сенько// Педагогика, 2011. –№2. –С.11-18

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ

Кузьменко Василий Васильевич
ХАНУ, Украина

Термин "картина мира" впервые появился в научном обороте в конце XIX – начале XX века. В этот период его широко применяли естествоиспытатели, в частности Д.Максвелл, М.Планк и др. Под ним они понимали основные представления определенной области науки об исследуемой реальности, которая была отражена в системе фундаментальных понятий и принципов.

Понятие "картина мира" можно встретить в современной научной, публицистической и художественной литературе. Его употребляют в широком и узком смысле. В узком смысле – это собственное воображение человека об окружающем его мире, в широком – система всех знаний об окружающей среде и человеческом обществе (естественные, обществоведческие, эстетические, этические, религиозные и другие знания).

В современной научной литературе картина мира рассматривается как обобщенная система взглядов на объективный мир и место человека в нем, а также подчеркивается, что это ядро общественного и индивидуального сознания, а его субъектами могут быть как личность, так и социальная группа. Правильность этого подтверждается тем, что каждый человек имеет собственное отношение к окружающему миру, собственно его видение, восприятие. То есть картине мира свойственны проявления индивидуальности. Вместе с тем у всех людей есть общее видение окружающего мира, которое и предоставляет возможности им сосуществовать и понимать друг друга. Все взгляды на мир формируются у каждого человека в течение жизни, а у человечества – весь период его существования. Отсюда формирование картины мира – это длительный и сложный процесс, который совпадает с процессом антропогенеза.

Картина мира, которую имеет человек, является лишь основой ее мировоззренческих знаний, исходным пунктом построения мировоззрения. То есть она лежит в основе мировоззрения, а ее изме-

нения вызывают изменения тех частей мировоззрения, которые построены на основе данной картины мира.

На основе изложенного, считаем, что научная картина мира – это картина, которая возникает у человека вследствие осознания им полученных знаний, упорядочения, обобщения информации о мировосприятии, миропонимании и мироощущении. То есть она представляет собой интегрированную совокупность знаний, понятий человека об окружающем мире и самом себе. Научная картина мира является конкретно-научным знанием человека о мире, где он живет, действует, который сам и усваивает, и частично создает, но это не сам мир, а его образ. Этот образ человек в своем сознании выстраивает сам на основе полученных знаний и объективной реальности, а поэтому его картина мира сочетает в себе и невидимые, не материальные, мнимые, абстрактные качества предметов, объектов. В картину мира личности входят только те представления, которые она открыла для себя с помощью собственной рефлексии, но они в каждого индивида свои. Они всегда отличаются от представлений других людей и никогда полностью не совпадают [1].

Учитывая исключительную значимость мировоззрения личности вопрос формирования у школьников научных мировоззренческих представлений всегда был в центре внимания образовательного процесса. Не является исключением и современная школа, где ведущая роль в выработке научного подхода к восприятию явлений окружающего мира и правильной их оценки принадлежит обучению, которое вооружает учащихся знаниями и вырабатывает у них собственный, обобщенный взгляд на мир, свою картину мира. В то же время, к сожалению, сформированная в процессе обучения научная картина мира в большинстве современных школьников имеет фрагментарный, а не интегрированный характер, что значительно усложняет процесс становления в них целостного мировоззрения.

Школьные учебные планы современной школы (как и раньше) не имеют предметов, которые не влияли бы на формирование научной картины мира. Каждый из них вносит свою долю в формирование мировоззрения школьника, ведь ребенок не только учит какой-то предмет, но и всматривается в мир, обобщает услышанное, прочитанное, пытается сопоставить, систематизировать, свести

в определенную логическую взаимосвязь полученные факты, явления, вещи, процессы. Информация, полученная из окружающей среды и на отдельных уроках, в сознании школьника объединяется в картину мира. Но, на сегодняшний день этот процесс несколько хаотичный, не упорядоченный и происходит он без должного руководства со стороны педагогов. Причина том, что длительное время формирование научного мировоззрения проходило в определенной степени стихийно. Оно строилось на основе разорванной, фрагментарной картины мира, где каждый предмет, а чаще даже каждый раздел или тема учебной дисциплины, формировали свою обособленную научную картину мира, которая в голове ученика в большинстве случаев не была связана с другими картинами мира. То есть при наличии фрагментарных научных картин мира у учащихся могло быть сформировано только фрагментарное мировоззрение. Чтобы предотвратить это, необходимо совершенствовать средства, формы и методы формирования у школьников целостной картины мира. Например, своеобразными интеграторами знаний, взглядов и убеждений могут выступать межпредметные связи, интегрированные учебные предметы, практическая жизнь человека и тому подобное. Но то, какое из направлений взять за основу, какие именно выбрать пути его реализации, вызывают сегодня значительные затруднения в образовательной системе.

В современном обществе постоянно ужесточаются требования к знаниям, умениям и навыкам, компетентности и личностным качествам молодежи, поскольку именно она является движущей силой образовательного, научно-технического, экономического и социально-культурного развития любой нации. Указанное требует, прежде всего, соответствующих изменений содержания образования общеобразовательной школы, разработки и внедрения в учебно-воспитательный процесс новых учебных планов, программ, учебников, технических и наглядных средств обучения. Большое значение приобретает также формирование именно у подрастающего поколения научной картины мира, "копии" которой должна распространять школа в процессе изучения каждого учебного предмета, ведь объем и целостность картины мира школьника зависит в первую очередь от содержания образования и его структурирования.

Значительную часть ответов на эти и другие вопросы, по нашему мнению, способно дать педагогическое наследие. Изучение педагогического опыта прошлых лет в определенной степени позволит дать обоснованную оценку современным образовательным системам, будет способствовать повышению эффективности образовательной деятельности педагогов, поскольку, как писал В. Сухомлинский, без глубокого анализа того, что сделано и достигнуто в прошлом, без постоянного осмысления теоретического наследия немыслима научно исследовательская работа вообще, а в исследовании проблем воспитания всесторонне развитой личности забвение исторического аспекта привело бы к дилетантству и кустарщине [3].

Научная картина мира школьника является высшей формой систематизации и синтеза знаний, их интеграции. Она имеет конкретно-исторический характер, поскольку формируется в основном под влиянием имеющейся картины мира общества и знаний, полученных в школе. В свою очередь знания являются результатом развития общества определенной эпохи и определяются содержанием образования. Оно реализуется в учебных планах, программах, учебниках, а также организацией и обеспечением учебного процесса. Итак, от содержания образования, его структурирования и реализации зависит в первую очередь объем и целостность научной картины мира школьника. Поэтому возникает необходимость проанализировать состояние образования в различные исторические периоды, учебные планы, программы, учебники, учебно-методическое обеспечение и тому подобное. Это, по нашему мнению, позволит выявить, какой уровень знаний, умений и навыков имели ученики, насколько у них было сформировано обобщенное мировоззрение, найти и обобщить интересный опыт проведения работы по формированию у детей представлений об окружающем мире, указать пути формирования научной картины мира современных школьников.

В процессе становления системы образования и развития науки научная картина мира становилась ведущей для все большего количества людей. Сегодня, в условиях перехода на новые социально-экономические отношения, она приобретает особенно важное значение как для развития общества, так и для становления каждой отдельной личности. В нашем исследовании мы учитывали эконо-

мические, социальные, политические, глобализационные и другие изменения, которые происходили в Украине и находили отражение в теории и практике организации школьного обучения, а следовательно, и в формировании у учащихся научной картины мира. Содержание формирования мировоззрения у учащихся всегда определялся той научной информацией которую получали школьники при изучении учебных предметов. Изменение содержания учебного плана или отдельной дисциплины вызвало изменения в формировании у школьников научной картины мира. Следовательно, принимались во внимание те процессы, которые определяли пути дальнейшего становления школьного образования или обусловили ее дальнейшие изменения или реформирования.

В свою очередь научные понятия возникают на основе полученных человечеством знаний и в той последовательности и взаимосвязи, которые определяются логикой учебного материала. Поэтому картина мира каждого человека и картина мира общества тесно связаны. Каждая отдельная личность пользуется только той картиной мира, которая существует в данный исторический момент в обществе. Последняя составляется на основе представлений об окружающем мире и с той объективной точностью, которая есть у людей этой эпохи. Отсюда следует, что проблема единства и многомерности знаний и понимания окружающего мира необходимо рассматривать на основе исторического развития наук. Вместе с тем эта общественная картина мира обязательно дополняется каждой личностью различными оттенками в зависимости от ее собственного жизненного опыта и полученных знаний. Картиной мира, которая возникает как результат данного процесса, человек пользуется до тех пор, пока она не войдет в противоречие с объективной действительностью. А это заставит личность иначе воспринимать ту часть знаний, которая вошла в противоречие, и заменить соответствующую часть картины мира на новую. Итак, картины мира человека и общества не являются постоянными, а периодически меняются.

Со временем меняются требования общества к содержанию, объему и уровню общеобразовательной подготовки учащихся, ведь каждый исторический период требует сформированности у личности определенной картины мира, соответствующей реалиям научно-технического и социального развития. Поэтому вопросы

формирования у школьников мировоззренческих представлений всегда было в центре внимания образовательного процесса.

Следует учесть, что картина мира является средством ориентации личности в очеловеченном мире. Поэтому научное познание в своем историческом развитии осуществляет переход от относительной к абсолютной истине, от неполного знания к более полному и более адекватной действительности. Но человек всегда вносит в схематику мира элементы, содержащие неверные представления о реальных процессах, а отсюда картина мира всегда несет в себе значительную степень субъективности. То есть возникает расплывчатость, разнoвариантность картины мира в каждой личности. Вместе с тем она в значительной степени отражает объективную истину на основе социальной потребности в моничном видении действительности.

Нет сомнения, что сознание человека всегда будет стремиться к единству взглядов, мыслей, представлений, к формированию определенной законченной картины мира. На этой основе и строится школьное обучение. Вместе с тем окружающий мир достаточно разнообразен. Это разнообразие носит объективный характер, но сознание человека находит в ней единство, которое также существует объективно. Таким образом формируется не только картина мира отдельного человека, но и каждой науки и общества в целом.

С другой стороны А.Эйнштейн писал, что человек всегда стремится определенными адекватными средствами создать себе простую и понятную ей картину мира. Этим занимаются и художник, и поэт, и философ, и естествоиспытатель, но каждый по-своему. Эту картину мира и ее оформление человек переносит в центр своей духовной жизни для того, чтобы найти в ней спокойствие и уверенность [4].

Научные взгляды личности формируются в основном под влиянием знаний, полученных в школе. Они сопровождаются положительным отношением, что характеризуется убежденностью в их истинности и неотвратимости, эффективностью применения и ценностным восприятием. Идеи познавательности, материальности, единства строения мира, взаимосвязи и причинной обусловленности усваиваются в комплексе, практически одновременно, постепенно усложняясь в соответствии с уровнем физического и умственного развития ребенка. Поэтому научная картина мира

школьника является высшей формой систематизации и синтеза знаний из разных дисциплин и это предопределяет ее значение в учебном процессе. В нем она выступает концептуальной основой интеграции и средством развития научного мышления учащихся, критерием качества усвоения знаний, "создателем" обобщенного образа мира. Вместе с тем она является предпосылкой дифференциации научных знаний.

История свидетельствует, что становление научных знаний все время движется от единства к разнообразию и от разнообразия к единству. Например, люди получали все большее количество знаний о различных металлах, минералах, твердых, жидких и газообразных материалах, но с появлением периодической таблицы Менделеева, все это разнообразие знаний объединялось в единое целое. Это сразу изменило в науке и у людей определенную часть картины мира, но возникновение такой единства не перечеркнуло существующие разнообразия, а лишь указало на возможность дальнейшего расширения знаний.

Научная картина мира сама по себе не может стать основой мировоззрения, ведь научные знания не имеют достаточных смыслового потенциала, законченности и истинности для того, чтобы стать основой самоопределения, самореализации и поведения в окружающей действительности. В реальной жизни никогда не бывает мировоззренческого однообразия, монолитности и неизменности. Поэтому мировоззрение сциентизма, построенного на основе научной картины мира (на основе абсолютизации научно-технического знания), обернулся для людей изуродованной природой, экологическими и техногенными катастрофами и т.д. [2].

К сожалению, формирование научной картины мира учащихся всегда имело и будет иметь существенный недостаток – научные знания всегда ограничены как пределами определенной науки, так и уровнем ее развития. Учитывая это, можно констатировать, что научные картины человечества и личности всегда далеко не полные и потому не дают возможности предусмотреть все возможные результаты использования полученных знаний. Тем более, что в школе, а впоследствии и другом учебном заведении, люди изучают только незначительную часть существующих знаний, а потому действуют на основе ограниченной научной картины мира и, как результат, часто не учитывают всех последствий своей деятельно-

сти. В результате такой деятельности, мы наносим вред окружающей среде, здоровью людей и тому подобное. Например, из-за отсутствия достаточного количества научных знаний в современном обществе еще не существует четко определенных, научно обоснованных и предполагаемых путей выхода из экологического кризиса, прогнозов дальнейшей эволюции человека и, поэтому часто человечество действует по своему усмотрению. Вот почему остро стоит вопрос формирования научной картины мира личности не только на основе научно-технических знаний, но и на основе гуманитарных знаний и гуманистических теорий. На важность решения затронутой проблемы указывает и Национальная доктрина развития образования Украины, где подчеркивается, что система образования должна обеспечивать формирование у детей и молодежи целостной научной картины мира и современного мировоззрения.

Начиная с рождения у человека формируются представления об окружающем мире на основе собственного деления на "Я", "Мы" (люди) и "Он" (мир). Поэтому можно выделять картину мира как каждого отдельного человека, так и отдельных групп, партий, наций и т. п., к которым будут принадлежать религиозные, политические, моральные, философские, научные и другие знания. Поскольку носителем и творцом картины мира является личность, то можно определить и составляющие картины мира человека: естественная, правовая, политическая, религиозная, философская, художественная и др. Кроме этого картина мира может быть научной или не научной. Учитывая то, что объектом нашего исследования выступает педагогический процесс общеобразовательной школы, а дисциплины, которые там преподают, являются научными, нас, прежде всего, интересует процесс формирования научной картины мира. Тем более, что экспансия на научную картину мира ребенка происходит, в первую очередь, через те науки, которые есть в содержании образования общеобразовательных учебных заведений.

Основой для формирования научной картины мира учащихся есть необходимость подготовки школьников к реальной жизни в обществе, а именно связи учебно-воспитательного процесса общеобразовательных учебных заведений с жизнью. Особенно это актуально сегодня, когда значительно углубился отрыв школьного образования от жизни, а школа почти не готовит детей к будущей

трудовой деятельности. В первую очередь, это происходит из-за отрыва преподавания предметов от реальных жизненных процессов, резкого ухудшения преподавания трудового обучения, слабой профориентационной работы.

И действительно обучение не может быть простым накоплением знаний, учений и навыков, которые дети смогут использовать в дальнейшем во взрослой жизни. Надо, чтобы ученики осознавали их первой жизненной необходимостью и возможностью их использования уже сегодня на практике. Школьники должны становиться тружениками на ниве повседневной образовательной работы в результате которой они постигнут знания, ибо последние являются основой для формирования научных взглядов, убеждений, личной оценки и самооценки, объективного видения мира и, соответственно, научной картины мира. Одной из важнейших предпосылок успешного осуществления этой задачи является обеспечение высокого уровня знаний по всем школьным предметам и умение использовать их в практической деятельности, учитывая, что каждый учебный предмет отдельно и все вместе необходимы ребенку для всестороннего гармоничного становления его личности, развития индивидуальных склонностей, способностей, призвания.

Формирование у школьников научной картины мира происходит в первую очередь в ходе овладения знаниями, умениями и навыками. От того насколько ответственно относится ученик к овладению знаниями зависит эффективность формирования у него научной картины мира. То есть критерием качества усвоения учеником знаний является обобщенный образ мира, путями формирования которого традиционно выступают: производительный труд, различные исследования, эксперименты, самостоятельное изучение жизненных явлений, литературных источников, первые литературно-творческие попытки, творческая деятельность и т. п. Интегрированная научная картина мира возникает у ученика только тогда, когда он осознает, что делает, видит в трудовой деятельности не только возможность приложения физических усилий, но и интеллектуальную деятельность. То есть, когда картина мира создается на основе полученных знаний и включения их в соответствующую деятельность, где задействованы несколько (или большая часть) органов чувств.

Итак, можем сделать следующие выводы:

– формирование у школьников научной картины мира – многомерный и сложный процесс, который успешно развивается только в условиях осознанного и качественного усвоения учащимися знаний и ответственного отношения к результатам своей деятельности;

– о истинном познании можно говорить только тогда, когда рассматривается картина мира в определенной системе, со всеми имеющимися взаимосвязями и взаимообусловленностями, характерными для современных школьных курсов;

– преподавание школьных дисциплин должно проводиться в тесной связи с жизнью, с окружающей средой, что поможет установлению связей между фактами, явлениями повседневной жизни, деятельности, взаимодействия и т.д.;

– формирование у школьников научной картины мира невозможно без широкого использования в учебно-воспитательном процессе межпредметных связей;

– для формирования у школьников интегрированной научной картины мира следует учить их наблюдать за окружающим жизнью, проводить необходимые исследования, объяснять полученные результаты, привлекать к самостоятельному выполнению практических заданий;

– целостная картина мира формируется в педагогической системе со всеми ее взаимосвязями и взаимозависимостями только при условии сочетания учебно-познавательной и трудовой деятельности, использования исследовательского метода обучения, творческих задач, участия школьников в кружковой работе, продуктивной работе и тому подобному.

FORMATION OF THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE STUDENTS' WORLD

*Kuzmenko Vasili
Kherson Academy of Continuing Education,
Ukraine*

Abstract

The article states that the scientific picture of the world is a foundation of person's worldview knowledge, a basis for constructing of his/her worldview. The successful formation of pupils' scientific picture of the world takes place in a certain educational system with all its relationships and codependence, which are typical for integrated courses of modern schools through the close

connection of education with life, conscious and qualitative development of pupils' knowledge, combining the educational and labour activities, the usage of research method of teaching, creative tasks, pupils' participation in group work, productive work and wide usage of interdisciplinary connections in educational process.

Список литературы

1. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : монографія / В. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2007. – 600 с.
2. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини : навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів / В. Г. Нестеренко – К. : Абрис, 1995. – 336 с.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 58.
4. Эйнштейн А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М. : Наука, 1965. – С. 9.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Лодатко Евгений Александрович
ЧНУ, Украина

Для каждого общества сохранение и приумножение социокультурных достижений является приоритетной задачей, от решения которой зависит его будущее интеллектуальное и духовное благополучие, исторические перспективы. Решение этой задачи традиционно возлагается на социальные институты и систему образования, которой общество доверяет выработку соответствующих знаний и организацию устойчивой «передачи этих знаний новым поколениям с целью их дальнейшего пополнения и совершенствования» [4, с. 50].

В последние десятилетия на систему образования оказывает существенное влияние ускорение социокультурной динамики, что

стало предметом обобщенного нарратива Натальи Саенко и Виктории Хрустовой [5], философского дискурса Байжолы Карипбаева и Павла Солощенко [4], других публикаций. Конкретизируя тезис о взаимосвязи социокультурной динамики и образования, Ирина Гамерская обращает внимание на то, что «социокультурная динамика образования включает в себя такие компоненты, как образовательная цель и ценности данного общества; социально значимые представления о результатах образовательной деятельности, выраженные в идеале самого образования; содержание образования и способы его отбора; тип коммуникации в образовательном процессе; характер институционализации образования» [2, с. 69]. Иначе говоря, система образования наследует ценностные ориентиры, социальные предпочтения, культурные нормы, установки и *временные представления общества*, отражая их в содержании, методах и формах обучения и воспитания.

Временные представления общества формируются под воздействием социального времени, которое, – по мнению Инны Бабаян, – «связано не только с эволюцией культур, цивилизаций, но и возрастом, жизнью, переживаниями экзистенциальных и глобальных событий» [1, с. 47], содержательным и информационным наполнением социальных процессов. Социальное время, стимулированное возрастанием скоростей информационного обмена, ускоряет (сжимает) течение социальных процессов, формируя «ощущение человеком дефицита времени, в результате которого время становится предметом осмысления и освоения субъекта на бытийном уровне, меняя ценностную окраску времени, придавая ей социальный статус» [там же, с. 45]. Социальное время в современном обществе выступает катализатором практически всех социальных процессов, что требует от системы образования поиска новых решений на всех общеобразовательных ступенях и профессиональных уровнях.

В кластере профессионального образования одним из наиболее чувствительных к социокультурной динамике и социальному времени оказывается педагогическое образование в силу его социальной направленности и специфичного целеполагания. Специфичность целеполагания проявляется в *эвентуальной реализуемости* образовательных программ подготовки специалистов к продуктивной педагогической деятельности в будущих *малоизвестных усло-*

виях. Теоретически это должно было бы стать основой для формирования топичных стратегий подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей и др.) для общеобразовательных школ и других учебно-воспитательных учреждений, однако практика свидетельствует об ином.

Современное педагогическое образование в сложившейся системе подготовки специалистов формировалось на основе организационных и содержательно-методических подходов, выработанных в недавнем прошлом под влиянием идей Николая Гончарова, Павла Груздева, Михаила Данилова, Бориса Есипова, Ивана Каирова, Алексея Калашникова, Ивана Огородникова, Альберта Пинкевича, Михаила Скаткина, Павла Шимбирёва и др. Если абстрагироваться от идеологической составляющей, то следует заметить, что ко второй половине XX ст. отечественная система подготовки педагогических кадров, преодолев послевоенные последствия, обрела стабильность в содержании, методах и формах обучения.

Среди путей получения педагогического образования основными оставались педагогические училища (дающие среднее специальное образование), хотя педагогические институты постепенно укрупнялись и их число возрастало¹. Разумеется, квалификационные требования к выпускникам училищ и институтов отличались, что в дальнейшем влияло на их профессиональные возможности. Учителя со средним специальным образованием имели право продолжить обучение в педагогических институтах и получить квалификационный уровень специалиста.

Следует заметить, что в программах подготовки будущих учителей того времени, регламентируемых министерскими учебными планами, профессионально-ориентированная составляющая характеризовалась исключительным прагматизмом: отбор дисциплин осуществлялся исходя из их идейно-содержательной связи с основной (профильной) дисциплиной и методикой ее преподавания. Вместе с тем, значительная доля учебного времени отводилась на идеолого-пропагандистскую обработку будущих педагогов (как предписывалось Надеждой Крупской), которым коммунистическая

¹ Например, в Украине в начале 80-х гг. действовало (на 54 млн. населения) 30 педагогических институтов, а педагогических училищ насчитывалось много больше.

партия намеревалась доверять умы и души подрастающего поколения.

По прошествии нескольких десятилетий в подходах к подготовке учителя мало что изменилось, если не считать того, что партийный маразм трансформировался в идеологический терроризм. Как отмечает Елена Иваницкая, «Вся школьная деятельность была направлена на идеологическую обработку учеников. Абсолютно вся, а не только предметы гуманитарного цикла или внеурочные мероприятия. Изучение точных и естественных наук тоже было нацелено на коммунистическое воспитание. Методические брошюры об этом выходили одна за другой. ... Учителя, которые решительно не хотели быть коммунистическими пропагандистами, в школе не удерживались. Их увольняли или вынуждали уйти ...» [3, с. 40–41].

В педагогических институтах для политической обработки будущих учителей существовали кафедры «истории КПСС», «философии» и прочие, где сосредоточивались многочисленные отряды «бойцов идеологического фронта», основной задачей которых было официальное распространение лжи в студенческой среде, мониторинг молодежных настроений и препятствование свободе совести, формально гарантированной ст. 52 Конституции СССР (1977 г.). Доля «партийных» дисциплин в программах подготовки будущих учителей превышала 500 аудиторных часов за весь цикл обучения ...

В последнее десятилетие прошедшего века высшей школе удалось освободиться от коммунистического влияния и идеологического одурманивания будущих специалистов. Однако, убрав из учебных планов «партийные» дисциплины, педагогические институты оказались не готовы к заполнению образовавшегося «вакуума» новыми дисциплинами, необходимыми для учителя общеобразовательной школы, функционирующей в изменившихся социокультурных условиях. Оказались не выясненными принципы и подходы, на которых может формироваться содержание таких дисциплин, как «История (страны или периода)», «Философия», «Педагогика (включая историю педагогики)», «Методика воспитательной работы» и ряд других. Десятилетиями вырабатываемое у будущих учителей убеждение, что личность может формироваться

исключительно в коллективе, оказалось не таким уж бесспорным на фоне социокультурных процессов конца XX столетия.

Не менее уязвимыми оказались и многие педагогические новации. Например, придуманная С.Н. Лысенковой система опережающего обучения вступала в явное противоречие с физиологическими и психологическими показателями детей младшего школьного возраста. Несмотря на это, малообразованные преподаватели педагогических институтов ежегодно «раздавали» темы рефератов и курсовых работ об эффективности системы опережающего обучения будущим учителям, не задаваясь вопросом о развитости у них умений критически оценивать педагогические явления.

С началом XXI ст. в педагогическом образовании наметились и более существенные подвижки под воздействием глобализационных процессов и социокультурных устремлений общества. Эти обстоятельства послужили основой для трансформаций в целеориентирах педагогического образования и определении его «ценностного рейтинга» в обществе. Социальные реалии, повлекшие стойкое уменьшение контингента учащихся и снижение учебной нагрузки учителей, обусловили пересмотр традиционной номенклатуры педагогических специальностей и существенное расширение специализаций – от «экономики» до «народоведения». Под такого рода «новации» в школах даже профилировались классы. При этом мало кого заботил тот факт, что для общеобразовательной школы (в силу возрастных возможностей и умственного развития учащихся) непреодолимы такие предметы, как «экономика», «психология», «право» и др., а их искусственное притягивание в школу лишь увеличивает физиологическую нагрузку учащихся и формирует у них отвращение к учению.

По прошествии десятилетия разум возобладавал и школа практически избавилась от нехарактерных для нее предметов. Однако выпускники педагогических университетов, получившие квалификацию «учитель математики и экономики» и иные такого же рода, оказались невостребованными как учителя предметники по специализации. Нетрудно понять, что в результате непродуманных шагов со специализациями педагогические университеты получили репутационные потери: педагогическое образование дало еще один повод для отношения к нему в скептической модальности и оттолкнуло от себя определенную часть потенциальных студентов.

Подобного рода издержки отнюдь не единственные, приведшие педагогическое образование к методологической серости, содержательной расплывчатости и квалификационной незавершенности. Не расставшись окончательно со своими прежними ценностными ориентирами и принципами организационного и содержательного наполнения учебного процесса, педагогическое образование столкнулось с рядом проблем системного характера. Однако в понимании сущности этих проблем сколь-нибудь заметный результат до сих пор не достигнут и, судя по публикациям в профессиональных педагогических изданиях, на повестке дня их исследование не стоит.

На сегодняшний день остаются не выяснены и надлежащим образом не разработаны ряд принципиальных вопросов (проблем), среди которых, в первую очередь, необходимо назвать следующие.

1. Каким должно быть содержание бакалаврских и магистерских образовательно-профессиональных программ, чтобы они давали право на получение высшего педагогического образования с квалификацией «учитель-предметник», «учитель начальной школы», «воспитатель группы продленного дня» и т.п.?

Как отмечалось выше, скорость социального времени возрастает, что ведет к убыстрению течения социальных процессов. Педагогическое образование в силу своей социальной природы должно реагировать на ускорение социального времени через совершенствование образовательно-профессиональных программ, содержания отдельных дисциплин, методов обучения, контроля и т.д. Однако образовательно-профессиональные программы существенно отстают во времени от социальных процессов. Проектирование таких программ осуществляется по большей части без учета социокультурных и личностных трендов, характерных для общества в целом и образовательного кластера в частности.

2. Какими должны быть принципы построения образовательно-профессиональных программ, чтобы обеспечивалась их компетентностная однозначность и методологическая обоснованность?

Непонятность и неразборчивость в использовании принципов ведет к тому, что высшее педагогическое образование с одной и той же квалификацией могут получать соискатели по разным программам подготовки.

Например, будущие учителя начальной школы в одних университетах на бакалаврском уровне могут изучать классические дисциплины «Математика», «Современный ... язык», «Методика преподавания математики», «Методика преподавания современного ... языка» и др. В других же университетах им предлагают для изучения новомодные дисциплины: «Методика изучения области знаний «Математика», «Методика изучения области знаний «Языки и литературы» и т.п.

Не будет лишним добавить, что количество кредитов, планируемых на изучение аналогичных или сходных дисциплин, в разных университетах может существенно различаться.

Необходимо обратить внимание также на то, что составители образовательно-профессиональных программ не могут внятно объяснить, как следует интерпретировать понятие «методика изучения области знаний». Их понятийная новация не согласуется с тем, что в классической дидактике а) «методика обучения» является синонимом для понятия «частная дидактика» и б) обучать можно способам действий на определенном (конкретном) содержании, а не области знаний вообще.

3. Какими могут быть пути получения высшего педагогического образования на современном этапе развития системы образования?

Вопрос определения путей актуализировался в связи с переходом системы высшего образования на уровневую основу подготовки. Речь идет о возможностях тех студентов, которые на бакалаврских программах овладевают теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, достаточными для успешного выполнения профессиональных обязанностей по выбранной *не педагогической специальности*, но в дальнейшем хотели бы продолжить обучение на магистерских программах педагогических специальностей. В частности:

- может ли бакалавр математики (биологии, филологии и др.) продолжить обучение в магистратуре по *аналогичной*, но педагогической специальности и получить квалификацию «учителя-предметника»;

- может ли бакалавр экологии (теплоэнергетики, кибербезопасности ...) продолжить обучение в магистратуре по *родственной*,

но педагогической специальности и получить квалификацию «учителя-предметника» – биологии, физики, информатики или другого школьного предмета;

– может ли бакалавр философии (прикладной механики, социологии ...) продолжить обучение в магистратуре по какой-то педагогической специальности и получить квалификацию «учителя-предметника»?

Исходя из европейского опыта, можно с уверенностью утверждать, что некоторые из указанных позиций окажутся привлекательными для университетов (конкурирующих за госзаказ). Однако прежде чем рассматривать их как возможные пути подготовки специалистов педагогического профиля, необходимо обоснованно подойти к решению, по крайней мере, таких вопросов:

– каково должно быть содержание магистерских программ, чтобы они вместе с предшествующими им бакалаврскими образовательно-профессиональными программами давали право на получение квалификации «учителя-предметника»;

– возможно ли создание магистерской программы, которая бы давала право на получение квалификации «учителя начальной школы» тем бакалаврам, которые овладели теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, достаточными для успешного выполнения профессиональных обязанностей по специальностям, соответствующим областям знаний для начальной школы: «Языки и литературы», «Математика», «Естествознание», «Обществоведение», «Здоровье и физическая культура», «Технологии», «Искусство»?

4. Какие методы и формы организации учебной деятельности могут обеспечивать бесспорное достижение квалификационных требований на уровне профессиональных компетентностей по избранной педагогической специальности?

Методы и формы обучения (организации учебной деятельности), систематизация и деятельностное наполнение которых завершилось в 60-е годы XX столетия, в условиях реализации компетентностного подхода практически перестали применяться. Преподаватели стараются «уйти» от использования репродуктивных методов и сместить акценты на «творческие» начала в учебной деятельности студентов или коллективные формы работы.

Однако при этом игнорируется тот факт, что для овладения способами действий на содержании ряда дисциплин (например, язык, математика и др.) в значительной степени требуется именно репродуктивная деятельность. Затем может осуществляться переход к частично-поисковой и эвристической деятельности. И только потом может наступить черед исследовательской деятельности, которая (почему-то) многими нетерпеливыми педагогами позиционируется как «творческая».

Известно, что изучение любого языка сопровождается выполнением большого числа упражнений. В зависимости от их назначения и сложности избирается тот или иной тип деятельности, а с учетом среднестатистических темпов усвоения способов действий определяется объем (количество) упражнений, необходимых для их усвоения на соответствующем уровне сложности.

При изучении математики также широко используются упражнения для овладения способами действий на репродуктивном уровне. Для овладения способами действий на частично-поисковом, эвристическом или исследовательском уровнях применяются задачи разной модальности, логической структуры и сложности. Очевидно, говорить о творческом уровне деятельности студентов при изучении математики (или языка), по крайней мере, некорректно. Термин «творческий уровень деятельности» применим для тех ее видов, которые изначально предполагают свободу в достижении цели, а не ограничены нормами и правилами как предметы естественно-математического цикла. Возможность для творческой деятельности дают те ее виды, которые основываются на субъективных началах, например, изобразительное и декоративное искусство, дизайн и т.п.

Резюмируя сказанное, следует заметить, что обозначенными вопросами не исчерпывается весь круг образовательных проблем, порождаемых социокультурными процессами в современном обществе. Педагогическое образование должно проектироваться не для «воспроизведения прошлого опыта», а для *обеспечения социокультурных потребностей общества развивающегося*, в котором сегодня зарождающиеся тренды будут оказывать влияние на его динамику и перспективы. Чтобы обрести реальную возможность действовать в такой плоскости, необходимо определиться с концепцией педагогического образования, методологией его

проектирования и принципами разработки образовательно-профессиональных программ, дающих возможность получения педагогического образования.

PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

Lodatkо Evgeni
**CSU after Bogdan Khmelnytskyi,
Ukraine**

Abstract

The article considers modern pedagogical education in the context of socio-cultural time and socio-cultural dynamics. Attention is drawn to the historical and pedagogical and social conditions in which the formation of the national pedagogical education took place. Highlighted a range of issues are in the mainstream of educational problems, the study of which seems urgent to ensure the quality of teacher education.

Список литературы

1. Бабаян И.В. Социальное время: проблема и подходы / И.В. Бабаян // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11. Серия «Социология. Политология». – Вып. 2. – С. 45–48.
2. Гамерська І.І. Освіта в цивілізаційній стратегії соціокультурного розвитку / І.І. Гамерська // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія. Вип. 13 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Ін-т розвитку дитини ; [редкол.: В.П. Андрущенко та ін. ; ред.: Н.В. Кочубей та ін.]. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 68–77.
3. Иваницкая Е.Н. Один на один с государственной ложью. Становление общественно-политических убеждений позднесоветских поколений в условиях государственной идеологии / Е.Н. Иваницкая. – ЛитРес, 2017. – 422 с.
4. Карипбаев Б.И. Проблема образования в контексте социальной модернизации / Б.И. Карипбаев, П.П. Солощенко // Вестник Карагандинского университета. Серия История. Философия. – 2013. – №02(70). – С. 50–57.
5. Саенко Н.Р. Бытие человека в условиях ускорения социокультурной динамики / Н.Р. Саенко, В.С. Хрустова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 2(40): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 175–178.

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мардоян Рузанна Арамовна
ШГУ, Армения

Общественное развитие в нашей республике характеризуется многочисленными реформами в различных областях, в том числе в сфере образования, особенно вузовского образования. Одним из важнейших общественных требований, предъявляемых к высшей школе, является улучшение качества подготовки специалистов. Эта задача наиболее актуальна для тех вузов республики, которые готовят педагогические кадры. Будущие учителя должны не только получать необходимые для профессиональной деятельности знания, владеть умениями и навыками использования этих знаний, но и должны уметь постоянно заниматься самообразованием, саморазвитием, самостоятельно приобретать новую научную информацию, что требует от вузовского образования обязательного увеличения доли самостоятельной работы студентов, привития им необходимых навыков такой работы. Одним из способов решения данной проблемы мы видим в организации групповой учебной деятельности, которая характеризуется большей степенью самостоятельности каждого участника группы, усилением фактора мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышением эффективности познавательной деятельности студентов, благодаря контролю и самоконтролю.

Групповая учебная деятельность студентов, несомненно, способствует достижению наиболее высоких результатов. С этой точки зрения она привлекала и продолжает привлекать внимание многих исследователей: Лийметса Х. Й., Первина И.Б., Дыбиной О.В. и др. Так, например, Первин И.Б. исследовал групповую учебную работу как вид коллективной учебно-познавательной деятельности и выделил признаки этой деятельности [3]. Лийметс Х. Й. подчеркнул определенные свойства такой деятельности: взаимную зависимость, взаимный контроль и др. [2]. Результаты этих исследований в определенной степени использованы нами. Однако практика показала, что знание всех принципов, условий не

всегда способствует эффективной групповой учебной деятельности, потому что часто студенты, а также и преподаватели не обладают необходимыми навыками для такой работы.

С точки зрения данного исследования особый интерес представляет групповая учебная работа студентов, где он является одним из субъектов учебной деятельности, в ходе которой формируются и развиваются такие качества будущего специалиста как: постановка и принятие цели, способность работать в команде, нести ответственность за свою работу, сотрудничать, контролировать, оценивать. При целенаправленном применении групповой учебной деятельности в вузе намного повышается эффективность образовательного процесса, профессионального становления и творческого развития студента.

Групповая учебная деятельность достигнет своих целей, если будет осуществлена правильная, грамотная организация ее управления и контроля, что, на наш взгляд, зависит от двух тесно связанных между собой задач:

- подготовка преподавателей к организации групповой учебной деятельности студентов;
- обучение студентов навыкам групповой учебной деятельности.

Исходя из задач нашего исследования, мы провели социологический опрос среди студентов первого курса в конце учебного года (май 2014г.). Анкета была составлена из шести вопросов. Первый вопрос – в решении каких учебных задач работали Вы в группе? Второй вопрос – какие навыки помогли Вашей работе в группе? Третий вопрос – каких навыков не хватало Вам для успешной работы в группе? Четвертый вопрос – что дает групповая учебная деятельность? Пятый вопрос – чем не нравится Вам групповая учебная деятельность? Шестой вопрос – В чем видите участие преподавателя в группе. В опросе приняли участие 100 студентов первого курса факультета педагогики. Анализ полученных результатов выявил, что, например, на второй вопрос 80% студентов ответили: общительность, желание, вместе работать. На третий вопрос 87% студентов ответили: умения совместно обсуждать, слушать друг друга, правильно распределять обязанности, преодоление страха не ошибиться совершить ошибку, не подвести

команду. На четвертый вопрос 93 % студентов ответили: повышается интерес к обучению, ответственность за полученные знания, изменились отношения в коллективе, повысилась мотивация в обучении. В ответах на пятый вопрос чаще встречались такие ответы: более сильные студенты подавляют слабых, нет навыков групповой работы, не всегда группы комплектуются правильно и др. На шестой вопрос более 50% ответили- функции поощрения, стимулирования; 30% - оказание своевременной помощи; 20% - выставление объективной оценки, совместного планирования работы и др.

Мы провели беседы с преподавателями кафедры педагогики, психологии, социальной работы об их отношении к групповой учебной деятельности студентов. Почти все преподаватели отметили эффективность такой работы, определенные трудности в организации, управлении работы, контроле такой деятельности.

На основе полученных нами результатов мы организовали обучение студентов навыкам групповой работы, параллельно исследовательская группа работала с небольшим коллективом преподавателей.

С учетом результатов проведенного нами социологического опроса важным для нас стало обучение студентов навыкам групповой работы: осознание, анализ, оценка; интеллектуальное и эмоциональное взаимодействие; общение, аргументирование и др.

Для эффективного управления групповой учебной деятельностью студентов на факультете педагогики были проведены для преподавателей научные семинары, курсы специальной подготовки на следующие темы: “Интерактивные и активные методы обучения”, “Модерация как инновационная технология”, “Методы управления и контроля”, “Психология принятия решения” и др. А также составили программу работ по организации групповой учебной деятельности студентов, целью которой стало развитие у студентов умения сотворчества, отстаивать свое решение, находить общие решения межличностных и деловых отношений и других, которые будут способствовать становлению, дальнейшему профессиональному росту будущих учителей.

Одним из важных условий организации групповой учебной деятельности студентов является комплектование группы по определенным признакам, например, только по уровню подготовленности. С учетом результатов опроса стали учитывать и желание

студентов, что обеспечивало эмоциональное взаимодействие, создавало здоровый психологический климат. При выборе группы мы в основном руководствовались следующими критериями:

- уровень подготовленности студентов,
- межличностные отношения,
- психологическая совместимость.

Однако очень часто выбор участников группы осуществлялся в ходе обсуждений преподавателей и студентов.

Эффективность групповой учебной деятельности, по-нашему мнению, обеспечивается правилами совместной деятельности, выработанными группой преподавателей. Например, работать по ранее выработанному плану, выполнять все свои обязанности, быть ответственным за качество общей работы, помогать и не мешать друг другу, уважать мнение каждого члена группы, прислушиваться к советам преподавателя и др. Отметим, что эти правила общие, потому что есть случаи, когда группа перед работой вносит свои коррективы. Например, при групповой работе по технологии студенты внесли такие правила: экономить материал, соблюдать чистоту и технику безопасности и т.д.

На основе исследований по групповой учебной деятельности студентов (Андреев В.И., Харламов И.Ф. и др.) мы выделили этапы такой деятельности:

I этап – постановка цели, принятие ее каждым участником как результата совместной деятельности;

II этап – распределение обязанностей между участниками;

III этап – контроль, коррекция деятельности как педагогом, так и всеми участниками;

IV этап – оценка результата деятельности педагогом и студентами.

Одним из самых важных условий эффективного управления такой деятельности деятельностью студентов мы видим в выборе методов работы. Мы применяли такие методы работы как: метод проектов, дискуссии, дебаты, ролевые игры, тренинги и др. Но особое внимание уделяли технологии модерации, которая давала участникам возможность принимать общее решение, чувствовать свою приобщенность, значимость своего вклада, потому что модерация как процесс – это процесс группового обсуждения в целях

идентификации проблем, поиска и принятия их решения [4]. Применение этого метода, как показали наши наблюдения, способствовало развитию у студентов таких следующих умений:

- понимать и принимать цель, планировать конкретные действия по их достижению;
- осуществлять рефлексивную деятельность, анализировать;
- использовать имеющиеся знания, интегрировать знания в решении проблем;
- вести обсуждения, слушать другого, отстаивать свое мнение и др.

В связи с чем преподаватели как модераторы, организаторы групповой работы, выполняют ряд функций. Мы выделили из них наиболее важные на наш взгляд:

- информационная – владение необходимыми знаниями, информацией по предмету, по смежным наукам;
- рефлексивная – анализ полученных данных в процессе работы, анализ и осмысление своих действий, корректирование, корректирование процесса;
- организационная – связанная с реализацией проведения групповых занятий;
- консультационная – своевременная и необходимая помощь;
- фасилитаторская - проявление и реализация различного рода поощрений, доверия как выражения внутренней уверенности преподавателя в способности и возможности учащихся;
- мотивационная – стимулирование учебной деятельности: изучение потребностей и их удовлетворение, формирование познавательного интереса, личностной заинтересованности и т.д.

Мы также выделили функцию контроля. Контроль при организации учебной деятельности студентов имеет огромное значение с точки зрения сбора информации преподавателем об уровне подготовки студентов к данному заданию, учебной работе, о правильности формирования группы с учетом психологических особенностей студентов и др. Правильно организованный процесс контроля позволяет собрать необходимую информацию, проанализировать, вовремя корректировать и оценить работу группы и каждого участника. И в то же самое время сами студенты смогут получить

информацию о собственных достижениях, оценить свои знания, умения, выявить сильные и слабые стороны, что в дальнейшем позволит им правильно выбрать методы учения, т.е. речь идет о самоконтроле студентов, без которого контроль можно считать несовершенным. Наблюдения показывают, что с точки зрения мотивации, самоконтроль оказывает более сильное влияние. Перед выполнением заданий мы знакомили студентов с нормами оценки, обсуждали критерии, что обеспечивало, несомненно, сознательность, повышало ответственность студентов и т.д.

Эффективность контроля учебной деятельности обеспечивалась обеспечивалась реализацией определенных принципов:

- стратегическая направленность контроля (установление приоритетности и сосредоточенность контролирующей деятельности на главном);
- определенность контроля – точное определение целей, задач, критериев, норм, сроков контроля;
- систематичность контроля, когда все виды контроля дополняют друг друга и в совокупности дают объективную информацию об уровне подготовки студентов;
- демократичность и толерантность – смещение центра тяжести с авторитарности и единоначалия на демократизацию и децентрализацию, а также открытость, гласность контроля;
- оптимальность и объективность означает, что при реализации контроля следует избирать формы, методы, которые адекватны целям проверки;
- созидательность, которая помогает оказать студентам методическую помощь в устранении имеющихся недостатков, определить пути совершенствования [1].

По принципу дополнительности целесообразным считаем соблюдение и принципа аксиологичности, основанной на таких педагогических ценностях как сотрудничество, сотворчество, уважение личности другого человека и т.д. А также принципа валеологизации обучения – с целью выбора более здоровьесберегающей технологии, избежания перегрузки и т.д.

После проведения социологического опроса, с учетом его результатов, как было отмечено выше, проводились подготовительные работы со студентами и преподавателями, а также проводи-

лись групповые учебные занятия в соответствии с намеченной программой. Через два года после подобных мероприятий провели повторный социологический опрос среди тех же студентов. Цель этого опроса – определить отношение студентов к данной работе, оценить качество проведения групповой учебной деятельности. Результаты показали, что процесс обучения положительно повлиял на отношение, участие студентов в такой учебной деятельности, на их мотивацию. В результате специальной подготовки и из-за правильного, эффективного управления такой деятельностью преподавателями, которые также прошли курсы подготовки по специально разработанной программе, мы смогли решить задачи групповой учебной деятельности.

Итак, проведенное нами исследование по данной проблеме подтвердило выдвинутую нами гипотезу: подготовка преподавателей к организации групповой учебной деятельности студентов и обучение студентов навыкам групповой учебной деятельности намного повышает эффективность не только такой деятельности, но и всего образовательного процесса в вузе. Несомненно, что приобретенные навыки самостоятельной работы помогут будущим учителям в приобретении новых необходимых знаний, умений в процессе непрерывного профессионального самообразования.

THE MANAGEMENT AND CONTROL OF STUDENTS' GROUP LEARNING ACTIVITY

Mardoyan Ruzanna
ShSU, Armenia

Abstract

The management and control of students' group learning activity is studied in this article in terms of preparing future teachers.

Some ways of effective management and control of that activity are suggested in the article based on the results of pedagogical experiment conducted.

Литература

1. Дыбина О.В. Контроль самостоятельной работы студентов в вузе / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина// Теория и практика общественного развития – 2015 – N4 – с 122 -129
2. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. М.: Знание, 1975 – 115 /64/ с.

3. Первин И. Б. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. М.: Педагогика, 1985- 144с.
4. Петров А.В. “Дискуссия и принятие решения в группе: технология модерации” – СПб,: Изд-во “Речь”, 2005 – 80 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Милитосян Луиза Хореновна
ЕГУЯИС, Армения

В основе реформирования и обновления образования лежит изучение, обобщение и распространение педагогического опыта и внедрение наиболее важных достижений педагогики и психологии в практику обучения и воспитания. Преподавание педагогических дисциплин в отрыве от практики приводит к формированию абстрактных теоретических знаний, и педагогические концепции для студента остаются простыми научными формулировками: не воспринимается не только их содержательная последовательность, но и их методическая взаимосвязанность, целостность процесса. В связи с этим, обучение становится самоцелью и не имеет выхода в педагогический процесс. Одной из важнейших задач педагогического образования является преодоление излишней теоретизации учебного процесса. Академизм, отсутствие междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки, большой объем теоретического материала, необходимый для усвоения, приводят к усвоению знаний только на рецептивном уровне.

В современной системе образования на реализацию идеи развития целостной личности влияют следующие тенденции: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, открытость системы образования, многоуровневость, непрерывность, информатизация, индивидуализация. Особая роль отводится переосмыслению позиций педагога и учащегося, оно связано с изменением ролей и функций участников

педагогического процесса. На первый план выходит педагог-фасилитатор, который активизирует и стимулирует стремление к учению, формирует мотивы деятельности, т.е. акцентирует личностно-ориентированную модель. Меняется цель процесса обучения: запоминание учебного материала отходит на второй план, уступая место конструктивному обучению, нацеленному на формирование мышления. Образование возвращается «на круги своя», к классической формулировке «Мы учимся не для школы, а для жизни», в связи с чем перед вузами встает сложная проблема усовершенствования или пересмотра системы подготовки педагогических кадров. В настоящее время ее необходимо осуществлять в интегрированной системе «педагогическое образование – школа», в которой тесно переплетаются теория и практика.

В вузах подготовка будущих педагогов осуществляется в процессе изучения цикла психолого-педагогических дисциплин, методики преподавания иностранных языков, а также ряда предметов по выбору, знание которых также необходимо для развития профессиональных компетенций. Организация более длительной педагогической практики в вузах сопряжено с рядом трудностей, связанных с наличием длинного перечня обязательных дисциплин, большим объемом учебных программ, а также тем, что при подготовке учителей иностранных языков большая часть учебного времени отводится на изучение языка. По этой причине мы провели оценку учебной программы и выявили возможные пути формирования практических умений будущих преподавателей иностранного языка. Была переосмыслена система самостоятельной работы студента с целью включения в неё разнообразных видов работ практического характера, соответствующих изучаемым темам по теоретическим дисциплинам. Вторым этапом нашего исследования было картирование профессии на базе изучения рынка труда и анализа профессии с использованием DACUM технологии. В итоге были сформулированы ожидаемые результаты обучения, которые отражали взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих учителей иностранных языков и показали возможности интеграции теоретического и практического обучения. На основании вышеизложенного была разработана и апробирована система непрерывной практики, которая направлена на формирование профессиональных навыков будущих педагогов в процессе изуче-

ния предметов психолого-педагогического цикла. Педагогическая практика осуществлялась в несколько этапов, и для каждого этапа были разработаны и предложены студентам соответствующие задания, которые ориентировали на определенную деятельность и пошагово способствовали развитию профессиональных навыков. Необходимо отметить, что в процессе пилотажа проекта систематически осуществлялась обратная связь со школами и студентами. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности начинается с изучения практического применения теоретических положений на практике. Для реализации данной цели в процессе изучения предметов педагогического цикла студентам предлагаются задания, способствующие сотрудничеству со школой. Заранее готовятся «карты наблюдений», содержание которых строится на основе изучаемого теоретического материала, и заполняются студентами в процессе наблюдения в школе. Они акцентируют внимание студента на структуре урока, деятельности учителя и учащихся, на атмосфере учебного процесса, наличии сотрудничества между участниками данного процесса и т.д. Однако недостаточно иметь карты и вопросники, необходимо научить студента видеть и фиксировать результаты, в противном случае время будет потеряно зря.

Эта работа с одной стороны концентрирует внимание на конкретных процессах, а с другой - способствует накоплению фактов для дальнейшего анализа.

Мониторинг использования карты помогает выяснить:

- умение студента наблюдать целостные и отдельные процессы;
- умение делать заметки, которые будут использоваться при анализе наблюдений;
- уровень усвоения студентом теоретического материала;
- умение использовать задание для учебного исследования.

Во время объяснения теоретического материала и проведения семинаров важное место отводится использованию современных педагогических технологий /мозговой штурм, «CaseStudy», дискуссия, ролевые игры, проекты и презентации, Джиксо/, которые способствуют формированию у студентов умения работать в группах с информацией, анализировать, прогнозировать процессы с использованием основных понятий изучаемой темы. Особый интерес вы-

зывает симуляционное обучение, которое успешно моделирует реальную педагогическую ситуацию, имитирует условия реальной жизни, что стимулирует студентов находить и предлагать решения. Преимущество данного метода заключается в том, что он позволяет студенту проявлять личную инициативу, демонстрировать навыки, которые могут пригодиться им в реальной ситуации, осуществлять взаимооценку, а также мотивирует студентов.

Важным аспектом деятельности учителя является преподавание. К этому процессу нужно подготовиться постепенно, т.к. он является решающим в становлении будущего педагога. На данном этапе подготовки мы используем мини-уроки, что позволяет студенту выбрать тот этап урока, на котором он будет чувствовать себя более уверенно и без напряжения осуществит преподавание. В эту фазу входят: наблюдение, планирование и микроуроки. На первом этапе студенты слушают и анализируют уроки, а затем каждый сосредотачивается на том этапе урока, который должен провести; урок планируется и проводится совместно. В этом случае решаются следующие задачи:

- работа планируется совместно и координированно, что способствует сотрудничеству,
- этапы урока гармонично следуют друг за другом и имеют четкий план действий,
- студент проводит тот этап урока, к которому психологически готов,
- преодолевает первоначальный страх вхождения в класс.

Практиканты постепенно осваивают все этапы урока и увереннее входят в целостный учебный процесс, будучи методически и психологически подготовленными. Следующий этап практики называется «Помощник классного руководителя». На данном этапе в курсе «Педагогики» изучают тему «Классный руководитель», и студентам предлагается пойти в школу и пронаблюдать работу классного руководителя. Для этого составляются карты наблюдений, ознакомления с документацией и практической деятельностью. В профессиональной подготовке будущих учителей, как отмечают директора школ и учителя, необходимо уделять внимание и умению работать с учебной документацией. С этой целью были разработаны специальные задания, которые включали в себя стандарты, программы, тематические планы, характеристики, дневники уча-

щихся, журналы. Данная форма работы проходила в два этапа: теоретический и практический. Студенты прикрепляются к классам, и работа начинается с беседы с классным руководителем, который представляет основные направления своей деятельности, знакомит с составом класса, с особенностями данного класса, с традициями и с необходимой документацией. Следующим шагом является наблюдение за классом на разных уроках и мероприятиях. Студенты должны вести дневники наблюдений, в которых фиксируются дисциплина, продуктивность работы учащихся, интерес к учебе, ответственность, терпимость к ошибкам друг друга, умение сотрудничать. Вместе с классным руководителем студенты составляют свой план работы, охватывающий разные аспекты деятельности. На данном этапе практики важным является проведение мероприятия, в котором участвуют все ученики класса. Мероприятие анализируется и оценивается учителем и студентами, а мнение учащихся выясняется путем анкетирования.

На заключительном этапе практики студент выступает и в роли учителя-предметника, и в роли учителя. На данном этапе объединяются всефункции, которые были пошагово разработаны на предыдущих ступенях практики. На данном этапе завершается и исследовательская работа студента, материалы которой будут использованы в дипломной работе. Студенты под руководством учителя и методиста проводят уроки, мероприятия. Карты наблюдений, схемы прослушанных уроков и мероприятий, индивидуальные планы уроков и мероприятий, дневник наблюдений, отчёты студент собирает в портфолио на каждом этапе практики. Это портфолио создает возможность проследить динамику работы студента и совместно оценить её.

Особое внимание уделяется самооценке студента, которая помогает на основе ранее разработанных критериев и рефлексии оценить свою работу, выявив сильные и слабые стороны, что поможет в дальнейшем улучшить её.

Все этапы практики начинались и завершались анкетированием, что позволяло осуществить обратную связь. При сопоставлении результатов опроса мы увидели, что студенты, которые перед практикой сомневаются в успехе своего учения и выборе своей профессии к концу данной практики чётко осознали её.

Таким образом можно сказать, что тщательно запланированная и организованная практика гармонично вписывается во весь учебный процесс, позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой и способствует формированию профессиональных практических умений.

Мы вкратце описали некоторые возможности, выявленные в процессе практической профессиональной подготовки студентов при изучении теоретических дисциплин.

**EXPERIENCE OF ORGANIZING THE HEI TEACHING PROCESS
AIMED AT THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS'
PROFESSIONAL SKILLS**

Militosyan Luiza
**Yerevan Brusov State University
of Languages and Social Sciences,
Armenia**

Abstract

The article presents the experience of the pedagogical internship aimed at the formation of the students' professional skills, which helps to expand the scope of the internship by combining the theory and practice, as well as the active involvement of the students into the professional field.

Լիտերատուրա

1. Միլիտոսյան Լ. Մասնագիտության վերլուծության և քարտեզագրման դերը մասնագիտական կարողունակությունների ձևակերպման գործընթացում, Բանբեր(), 2017
2. Միլիտոսյան Լ., Հակոբջանյան Հ. Մանկավարժական պրակտիկայի անընդհատությունը և համակարգվածությունը իբրև ապագա մանկավարժի ձևավորման գրավական, Նախաշավիղ N4, 2003 թ
3. Романцов М.Г., Даниленкова Г.Г., Мельникова И.Ю., Горячева Л.Г. Парадигмы высшего образования в современных условиях, Международный журнал экспериментального образования, N11, 2011
4. Biggs, J. (2003a), Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: Open University Press.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Овакимян Анна Гигушевна
Иджеванский филиал ЕГУ, Армения

Первостепенную роль в социальном воспитании и социализации играет школа. Ребенок приходит в нее семилетним и покидает ее уже во многом сформировавшейся личностью в 17–18 лет. Здесь он не только учится, он проживает в школе тот период, в котором интенсивно происходит становление его личности.

В новых условиях социально-формирующая, воспитывающая миссия школы не ликвидируется, а, напротив, значительно усиливается. В ситуации кризиса детства, социальной неустроенности значительной части населения, семейного неблагополучия, усилившейся агрессивности социальной среды системе образования, наряду с традиционной функцией обучения и воспитания, пришлось актуализировать, расширить и углубить и многие другие функции, среди которых

- а) социально-адаптивная и социально-стабилизирующая функция,
- б) социально-преобразующая функция,
- в) социально-защитная функция,
- г) здоровьесберегающая и реабилитационная функция,
- д) культуропреемственная и культуротворческая функция,

Современная ситуация решительно требует усиления воспитательных, личностно-образующих функций школы как основного образовательного учреждения, требует, чтобы школа была не просто учебной, а социально и личностно-развивающей воспитательной системой.

Итак, современная школа должна быть образовательно-воспитательной системой, создающей условия для социального становления человека, его включения в систему общественных отношений, его разностороннего развития как свободной, творческой личности [2, с. 5].

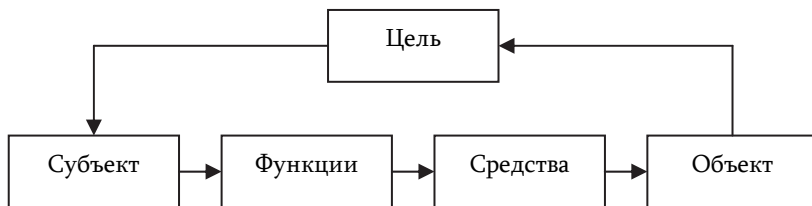
Сегодня социальная педагогика имеет огромный потенциал для позитивного изменения тяжелой, нередко агрессивной школьной

среды, а, значит, и для формирования поведенческих позиций школьников, их адекватных форм защищенности. Личностная направленность деятельности социального педагога, личностно-средовый подход и социальная ориентация - в их единстве позволяют полноценно обеспечить социально-педагогическую поддержку, защиту прав и интересов детей.

В этом смысле введение института социальных педагогов в сферу образования важно как явление, предвосхищающее культуру образования и воспитания, при которой ориентации и ценности образования подводят к пониманию воспитания как деятельности, базирующейся на саморазвитии ребенка и его социально-педагогической поддержке.

Именно на социального педагога возложена миссия, ранее не имевшая места в общеобразовательной школе: защищать права и интересы детей, создавать комфортные условия для их жизнедеятельности. Он выполняет роль социального регулятора в решении жизненных проблем семьи, ребенка, подростка, различных социальных групп в создании благоприятной среды. При этом его социально-педагогическая деятельность наполняется духовным, нравственным и воспитательным смыслом. Отсюда высокая гражданская и общественная значимость деятельности социального педагога общеобразовательной школы.

Любая деятельность имеет свою структуру, которая обуславливает взаимосвязь и взаимообусловленность элементов деятельности. Структура деятельности социального педагога, как и любой другой профессиональной деятельности, предполагает наличие следующих компонентов: субъекта (того, кто её осуществляет); объекта (того, для кого она специально организована, на кого направлена); цели (к чему она стремится, идеальный предполагаемый результат деятельности); функций (какие при этом функции или виды деятельности выполняются); средств (при помощи каких методов и технологий достигается её цель). Схематично указанные компоненты могут быть представлены следующим образом:



Вопрос о объекте и субъекте социально-педагогической деятельности остается дискуссионным в современной социальной педагогике.

В современных исследованиях можно встретить разные точки зрения на объект социально-педагогической деятельности. По мнению В. А. Сластенина, объектом социальной педагогики, с одной стороны, выступает растущий человек во всем богатстве его жизнедеятельности, а с другой – элементы общественной культуры, которыми владеет педагог, и которые служат «строительным материалом» для формирования личности [3]. В работах Ю. В. Васильковой и Т. А. Васильковой, М. А. Галагузовой, О. В. Госсе, О. К. Крокинской, С. А. Косабуцкой, Л. С. Нагавкиной, Р. В. Овчаровой и ряда других авторов объект социально-педагогической деятельности ограничен возрастными рамками, им является ребенок (подросток). Вместе с тем многосторонность социально-педагогической деятельности делает необходимым работу социального педагога с людьми разного возраста при преимущественной направленности на подрастающую личность.

В исследовании И. А. Липского в качестве объекта практической социальной педагогики выделяется человек в его социальной среде, входящий в одну из трех больших групп: социально-перспективную, социально-стабильную и социально-проблемную; предмета – взаимодействие человека и социума, а цели – гармонизация отношений личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания, развития ее социальной активности [1, с. 37].

Субъект социально-педагогической деятельности многомерен, выделяют три уровня включенности в решение социальных проблем ребенка учреждений, организаций, специалистов:

- ведущие (социальные педагоги, социальные работники, социально-педагогические центры системы социальной защиты детей и подростков, органы государственной власти);
- сопутствующие (учреждения, организации и специалисты здравоохранения, внутренних дел, социальной защиты, спорта, культуры, общественные организации);
- оказывающие косвенное влияние на реализацию ведущими учреждениями, организациями и специалистами, задач социальной помощи детям и подросткам (финансово-экономические организации, учреждения пищевой и легкой промышленности и т.д.).

Очевидно, что ведущим субъектом социально-педагогической деятельности является социальный педагог, но без активного участия самого ребенка в социально-педагогическом процессе, эффективное социально-педагогическое взаимодействие - не возможно.

Это позволяет обосновать три ведущие стратегии и соответствующие им роли социальной педагогики как области практической деятельности:

- первая стратегия – включение человека в социум (его социализация, социальное воспитание, формирование, развитие), где социальная педагогика выступает как педагогика социального развития личности;
- вторая стратегия – педагогизация социума, где социальная педагогика – это педагогика среды;
- третья стратегия – управление взаимодействием человека и социума, где социальная педагогика исполняет роль педагогики социальной работы.

Таким образом, можно отметить, что в современных научных исследованиях выделяется многообразие субъекта социально-педагогической деятельности, обобщение разных точек зрения позволяет определить в качестве ее объекта личность в системе социального воспитания и образования.

В работе М. В. Шакуровой выделяется три уровня учреждений, специалисты которых могут решать задачи социально-педагогической деятельности [4, с. 37]:

- первоочередные, ведущие (социальные педагоги, социальные работники, специалисты социальнопедагогических центров системы социальной защиты населения и др.);

- сопутствующие (учреждения, организации и специалисты здравоохранения, культуры, спорта, социальной защиты, внутренних дел и др.);
- оказывающие косвенное, опосредованное влияние на реализацию другими учреждениями, организациями и специалистами этих задач (учреждения и организации финансово-экономической сферы, пищевой и легкой промышленности, топливно-энергетического комплекса и др.).

В педагогической деятельности социального педагога можно выделить следующие стратегические задачи: построение оптимальной модели собственной профессиональной деятельности в целом; реализация задач воспитательной, образовательной, развивающей работы в целом; индивидуальная педагогическая работа с клиентом.

Изучение социально-педагогической деятельности в аксиологическом аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляют социально-педагогические ценности.

Направления работы социального педагога определяются функциями социально-педагогической деятельности. Основанием для их выделения являются специфика целей и задач профессиональной деятельности социального педагога, а также основополагающие функции педагогической деятельности. Педагогическая деятельность, как род деятельности, отражает отношения в системе «человек – человек». Она является базовой среди родов деятельности личности и предполагает «воспроизводство человека – личности». Поэтому родовой функцией любой социальной системы является педагогическая функция, а социально-педагогическая деятельность есть реализация этой функции.

Целью деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Любая деятельность осуществляется с помощью *средств*. К средствам относят все действия, предметы, орудия, приспособления, методы, формы и технологии, с помощью которых достигаются цели деятельности. Многообразие *функций* (диагностичес-

кую, прогностическую, посредническую, коррекционно-реабилитационную, охранно-защитную, предупредительно-профилактическую, эвристическую) деятельности социального педагога обуславливает и многообразие ее средств.

Цель деятельности социального педагога:

- Создание благоприятных условий для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального);
- Оказание ребенку комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем;
- Защита ребенка в его жизненном пространстве.
- По согласованию с администрацией, ввиду имеющихся проблем в рамках конкретной школы, социальный педагог может развивать свою деятельность в необходимых направлениях, наполняя их конкретным содержанием. Предлагаемые ниже таблицы отражают примерный перечень как основных направлений деятельности социального педагога, так и их содержание.

По согласованию с администрацией, ввиду имеющихся проблем в рамках конкретной школы, социальный педагог может развивать свою деятельность в необходимых направлениях, наполняя их конкретным содержанием. Предлагаемые ниже таблицы отражают примерный перечень как основных направлений деятельности социального педагога, так и их содержание.

Таблица 1.

Направления деятельности	Содержание
Социально-педагогическое исследование с целью выявления социальных и личностных проблем детей всех возрастов	проведение социальной паспортизации классов, учебного учреждения, микрорайона; изучение и анализ культурно-бытовых отношений в семьях учащихся; изучение и анализ морально-психологического фона учебного учреждения с целью выявления его воздействия на личность ученика и разработка мер по его оптимизации; определение центров социально-культурного влияния на учащихся в микрорайоне школы с целью изучения их воспитательного потенциала и организации взаимодействия; социально-педагогическая диагностика с целью выявления личностных проблем учащихся, семьи и др.

Социально-педагогическая защита прав ребенка	выявление и поддержка учащихся, нуждающихся в социальной защите, опеке, попечительстве; защита прав и интересов учащихся в различных инстанциях (педсовет, Совет по профилактике правонарушений и преступлений, Комиссия по делам несовершеннолетних, суд, прокуратура и т. д.); защита и индивидуальная работа с учащимися, подвергающимися насилию и агрессии со стороны взрослых и т. п.
Обеспечение социально-педагогической поддержки семье в формировании личности учащегося	раннее выявление неблагополучных семей; создание банка данных по неполным семьям, семьям, имеющим детей с особенностями психофизического развития, опекунам семьям, семьям с приемными детьми и т. д.; пропаганда здорового образа жизни в семье как необходимого условия успешной социализации детей и подростков; психолого-педагогическое просвещение с целью создания оптимальных условий для взаимопонимания в семье; духовно-ценностное просвещение; содействие включению родителей в учебно-воспитательный процесс; организация «круглых столов», семинаров, встреч для родителей, педагогов, учащихся по социально-педагогической проблематике и др.
Социально-педагогическое консультирование	организация и проведение индивидуальных консультаций для учащихся, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях; консультирование и специализированная помощь учащимся в профессиональном определении; консультирование родителей, педагогов, администрации, классных руководителей по разрешению социально-педагогических проблем и др.
Социально-педагогическая профилактика, коррекция и реабилитация	раннее выявление и предупреждение фактов отклоняющегося поведения учащихся; обеспечение профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, состоящими на различных видах учета, инспекция по делам несовершеннолетних; организация превентивно-профилактической работы с учащимися «группы риска»; способствование пропаганде здорового образа жизни; повышение уровня правовой грамотности учащихся и их родителей с целью

	профилактики девиантного поведения; организация реабилитации детей испытывающих различные затруднения в системе разнообразных отношений, которые вызывают дезадаптацию, а также подростков, вернувшихся из мест лишения свободы, спец.учреждений.
Содействие созданию педагогически ориентированной среды для оптимального развития личности ребенка	сосредоточение внимания администрации учебного учреждения на проблемах и потребностях учащихся, учителей, родителей при планировании и организации учебно-воспитательного процесса, социально-педагогической деятельности; развитие взаимопонимания и взаимодействия между учителями, учащимися и родителями
Поддержка социально-цепной деятельности детей и подростков (возможна в виде волонтерства, проектной деятельности)	забота о больных, инвалидах и бедных; благотворительные мероприятия для сверстников и пожилых людей; работа в службах социальной защиты; благоустройство города, поселка, двора; охрана природы и памятников культуры; проведение игр и творческих занятий с детьми; другое, все, что способствует личностному и профессиональному самоопределению подростка, приобщает его к общечеловеческим ценностям.
Организационно-методическая деятельность	анализ и обобщение опыта социально-педагогической деятельности; участие в методических секциях, семинарах, практикумах, конференциях различного уровня по социально-педагогическим проблемам, накопление банка данных по методикам работы на основе изучения методической литературы, специальных изданий по социальной педагогике, достижений науки и практики, а также результатов проведенных социально-педагогических исследований

Таким образом, можно выделить следующие функции профессиональной деятельности социального педагога:

– диагностическая, направлена на постановку «социального диагноза», изучение и реальную оценку особенностей развития и личностных особенностей клиента, основных причин его социальных проблем, использование разнообразных методов социодиагностики, социально-педагогических и психологических методов средовых исследований;

– прогностическая, предполагает программирование, проектирование, прогнозирование на основе полученной информации оптимальных путей решения проблем клиента, планирование профессиональной деятельности специалиста, направленной на вовлечение клиента в специально организованную социально-педагогическую деятельность, определение перспектив развития личности в процессе ее социализации, разработка программ, проектов и технологий, методик их реализации, актуализирующих оптимальное развитие микросоциума;

– посредническая – включает деятельность специалиста в интересах клиента путем организации взаимодействия между личностью и его семьей, ближайшим окружением, квалифицированными специалистами в разных областях (психолог, медицинский работник, представители административных органов, учителя и др.) для комплексного решения проблем клиента;

– организаторская, направлена на организацию социально значимой деятельности детей и подростков, взрослого населения, общественных деятелей в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки, воспитании, обучении и развитии личности, оказание помощи в профессиональном самоопределении, трудоустройстве;

– организационно-коммуникативная – заключается в оказании содействия включению субъектов воспитания, общественности, населения микрорайона в социально-педагогическую работу, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, налаживание взаимодействия между различными службами социальной помощи и содействия социализации личности в целях эффективного решения задач их деятельности, формирование демократической системы взаимоотношений в детской и подростковой среде;

– охранно-защитная – состоит в использовании имеющихся правовых норм, форм деятельности специалиста для защиты прав и интересов личности, содействии применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на клиента социального педагога;

– предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая – включает организацию системы профилактических мер по предупреждению девиантного и делинквентного поведения лич-

ности, формирование ее нравственно-правовой устойчивости, организацию системы социального оздоровления семьи, своевременное оказание социально-правовой и другой помощи семьям и детям групп социального риска, оказание социотерапевтической помощи нуждающимся.

– коррекционно-реабилитационная – включает осуществление коррекции всех воспитательных влияний, оказываемых на личность со стороны семьи, социальной среды, усиление позитивного влияния и ослабление (нейтрализация) негативных, коррекция самооценки личности, ее статуса в группе, оказание квалифицированной помощи в саморазвитии, самореализации, организация системы мероприятий по социально-педагогической реабилитации и поддержке лиц (прежде всего несовершеннолетних), вернувшихся из мест лишения свободы, специальных учреждений, а также испытывающих по разным причинам затруднения в системе общественных, семейных и др. отношениях (болезни, инвалидность, вредные привычки и др.).

Таким образом, анализ специфики профессиональной социально-педагогической деятельности, определение ее сущностных характеристик, позволяет выделить разнообразие сфер и объектов, в отношении которых она осуществляется.

THE CONTENT OF SOCIAL PEDAGOGUE'S ACTION

Hovakimyan Anna

YSU Ijevan Branch, Armenia

Abstract

Social Pedagogue has a huge potential to change the school environment to the positive, sometimes the latter has aggressive behavior. The role of social pedagogue is great in forming new behavioral attitudes in schoolchildren in this purpose it is especially important the effectiveness social pedagogue's action in content, pedagogical and psychological motivated selection in school.

Список литературы

1. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ. М., "Сфера", 2004. – 320 с.
2. Методика и технология работы социального педагога в общеобразовательном учреждении: учебное пособие; составитель Г. Ю. Титова; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – 72 с.

3. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. М.: Тула, 1993. – Т.2. – С. 265.
4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М., “Академия”, 2002. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Плачинда Татьяна Степановна
**Кировоградская летная академия Национального
авиационного университета, Украина**

Сейчас во всем мире усиленное внимание направленно на качество образования и стандарты, аргументированное быстрым развитием высшего образования и одновременно ростом стоимости образовательных услуг для государства и людей. Одним из главных условий мобильности, совместимости и привлекательности системы высшего образования любой страны – обеспечение качества образования, что является главной составляющей престижа высшего учебного заведения. Новые инициативы и требования, возникающие как в Европе, так и за ее пределами, в русле интернационализации высшего образования требуют надлежащей реакции.

Обеспечение качества высшего образования является многоплановой задачей и включает в себя наличие необходимых ресурсов (кадровых, финансовых, материальных, информационных, научных, учебно-методических и т.п.); организацию учебного процесса, который бы наиболее адекватно отвечал современным тенденциям развития национальной и мировой экономики и образования; контроль образовательной деятельности вузов и качества подготовки специалистов на всех этапах обучения и на всех уровнях (уровни вузов, государственный, международный (европейский) уровни и т.д.). В этом контексте, становление высшего профессионального образования приобретает важное значение не образованность, а способность специалиста реализовывать ее в процессе осуществле-

ния конкретной практической деятельности. В связи с этим, возникает вопрос о необходимости формирования навыков рефлексии у будущих специалистов с целью их конкурентоспособности на рынке труда, как в Украине, так и в мировом сообществе.

Решение проблемы качества образования освещены в работах современных ученых Украины: М. Кисиль, И. Колодий, С. Николаенко, И. Зязюн, Л. Карамушко, Т. Лукина, Н. Ничкало, Т. Плачинда, М. Степанко и других, которые подчеркивают необходимость качественного обучения с целью обеспечения национальной конкурентоспособности образования.

Проблему формирования рефлексивных способностей учащихся и их значимости в образовательном процессе исследованы в научных трудах Л. Выготского, В. Давыдова, А. Жирун, С. Литвиненко, М. Марусинец, А. Мирошник, Т. Плачинды, И. Семенова, С. Степанова, Л. Шихова и др. Ученые подготовили мощный фонд, представленный теоретически и практически ориентированным материалом по формированию и развитию рефлексивных умений в учебной деятельности. В то же время есть необходимость в исследовании вопроса по формированию навыков рефлексии у будущих авиационных специалистов.

Ключевым элементом безопасности авиаперелетов является авиационный специалист (пилот и диспетчер) и его профессиональная деятельность. Проблемы, связанные с профессиональной неподготовленностью пилотов и диспетчеров гражданской авиации, угрожают безопасности полетов и могут стать основным фактором, сдерживающим развитие авиационной промышленности. Учитывая, что основная задача гражданской авиации – достижение безопасности полетов, концептом учебно-воспитательного процесса должно быть формирование у будущих авиаспециалистов навыков рефлексии. Во время учебно-воспитательного процесса необходимо сформировать у будущих специалистов навыки творческой и интеллектуальной работы; способность выявлять сущность задач и проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности; выбирать и реализовывать соответствующий метод решения и проводить анализ полученных результатов, то есть принимать решения в конкретных ситуациях и брать на себя ответственность за результат.

Многообразие научных позиций по рефлексии дает основание утверждать, что рефлексия – это органическая составляющая и основа для формирования саморегуляции, применение которой необходимо для преодоления стрессовых факторов во время профессиональной деятельности авиаспециалистов. Рефлексия способствует осознанию всех компонентов саморегуляции как учебной, так и профессиональной деятельности, представляет собой ее основу. Сейчас ученые активно приобщаются к разработке проблемы рефлексии. Это мотивировано изменением исследовательско-объяснительного отношения к рефлексии на деятельностное, что еще раз доказывает актуальность и целесообразность дальнейшей обработки проблемы рефлексии в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Систематизация научных взглядов на проблемы рефлексивного подхода профессиональной подготовки будущих специалистов послужила основой для презентации авторского толкования сущности такого понятия как рефлексия. По-нашему мнению – это обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также любое их переосмысление. В учебной деятельности – это самопознание и способность к самоорганизации студентов [2].

Организация учебно-воспитательного процесса на принципах рефлексивного управления в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов предусматривает формирование в совместной деятельности преподавателей и студентов самопознания и способности к самоорганизации.

Во время учебно-воспитательного процесса нами используются авторские тесты и опросники, которые помогают измерить уровень развитости общей рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), рефлексивного мышления (А.С. Анисимов) и профессиональной рефлексии (А.Е. Рукавишников); выполнить самооценки личностных и профессионально важных качеств, а также рефлексивных умений и навыков, составляющих содержание различных типов рефлексии – личностной, интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной, регулятивной и др. (Т.А. Ратанова, Е.И. Рогов, В.Ф. Ряховский, М. Снайдер, Н.Ф. Шляхта и др.); актуализировать успехи и ограничения профессиональной деятельности (М. Вудкок, Д. Френсис); выяснить мотивы профессиональной деятельности,

поскольку рефлексия формируется только в условиях положительного отношения к выполняемой деятельности (К. Замфир, Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.) [1].

Также во время учебной деятельности курсантам летного учебного заведения нами предлагаются традиционные и нетрадиционные психотехнические упражнения и рефлексивные задания (Утверждение самооценности, Образы моего «Я», На какой я строчке?, Контраргументы, Встреча с «саботажником» и т.п.). Кроме того, предлагаются способы развития рефлексивного самопознания и саморегуляции (релаксация, концентрация, визуализация, инверсия и др.), психотехнические упражнения и рефлексивные задания для развития различных типов и видов рефлексии, рефлексивных умений и навыков.

Следует понимать, что ни одна методика (или даже несколько) не решают проблемы самопознания и саморазвития личности и профессионала. Но они помогают лучше познать самого себя, вооружают системой ориентиров, помогающих определить основные черты собственного образа, в случае необходимости облегчают корректировки и их развитие, в том числе в соответствии с требованиями выбранной профессиональной деятельности.

Итак, многообразие научных позиций по рефлексии убедительно доказывает, что рефлексия – неотъемлемая часть и основа для формирования высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста. Рефлексия способствует осознанию всех компонентов саморегуляции и самоорганизации учебной деятельности и является ее основой. В зависимости от степени развития рефлексии нарастает ее прикладной потенциал в педагогике. Использование предложенных материалов позволит активизировать учебно-профессиональную деятельность будущих специалистов в направлении развития и саморазвития профессионально важных и личностно значимых качеств.

FORMING OF FUTURE SPECIALISTS' REFLEXION SKILLS AS BASIS FOR QUALITY INCREASE OF HIGHER EDUCATION

Plachynda Tatiana
**Kirovograd Flight Academy,
Ukraine**

Abstract

The article deals with the problem of importance of higher education quality in aviation specialists' professional training. It is focused on necessity of forming of future specialists' reflection skills through conscious attitude to studying at high school. It was offered tests, questionnaires, exercises, reflective tasks which, in author's opinion, stimulate reflection forming. It is emphasized that reflection is an integral part and basis for forming of a highly skilled and competitive specialist.

Список литературы

1. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
2. Плачинда Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості: Монографія. – Кіровоград: «Полімед-Сервіс», 2014. – 533 с.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВЛИЯНИЯ МЕДИАСРЕДЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Сагателян Ара Карленович
ЕГУ, Армения

Тема настолько обширна и многослойна, что полноценно раскрыть ее в заданном объеме данной публикации не представляется возможным, однако предложить коллегам поразмыслить над некоторыми аспектами вполне реально. Для начала приведем наиболее распространенную и простую формулировку понятия “медиасреда”, появляющуюся в первых строчках выдачи Яндекса при введении поискового запроса: медиасреда – это сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций (печать, радио, ТВ, видео,

кино, компьютерные каналы, сеть Интернет и т.д.) связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое и организационное воздействие на мировоззрение и социальное поведение людей [1].

Сама емкость дефиниции в данном контексте не так важна. Гораздо существеннее констатация и осознание того, что медиасреда и, как следствие, медиакультура постиндустриализма (постмодерна) представляет из себя совершенно иную совокупность реалий и инструментов формирования потоков информации, распространения ее и управления смыслами, дистрибуции информации и управления восприятием, скорости циклов и социальных результатов, обусловленных глобальностью отмеченных процессов.

Лет двадцать назад, в 1997 ом мне довелось заниматься организацией в Армении и Арцахе (Нагорно-Карабахской Республике) первых реальных, имеющих иностранную государственную аккредитацию вузов, предоставляющих образовательные услуги посредством специально организованной образовательной среды дистанционного обучения. Тогда, в период дайлапового, очень медленного интернета и первых спутниковых образовательных реалтайм эфиров с обратной связью через электронную почту, в развитии новой образовательной среды каждый из педагогов видел в первую очередь огромные позитивные возможности для расширения инструментария системы обучения и воспитания: обнадеживало все, от мобильности, доступности и реального шанса минимизировать оплату за обучение посредством уменьшения объемов используемых площадей, необходимых для организации процесса преподавания и сокращения затрат на почасовую оплату педагогов до наличия постоянно расширяющейся дидактической базы в виде специально издаваемых юнит, электронных библиотек, сетевых видеолекций и дистанционных обучающих и тестирующих программ.

В те годы основными дискуссионными темами в педагогических кругах пока еще были возможное негативное физиологические воздействие на организм обучаемых из за “долгого сидения” у уже вышедших сегодня из обращения электронно лучевых мониторов и минимизация воспитательного воздействия преподавателей в результате уменьшения человеко-часов непосредственных контактов между обучающими и обучаемыми как следствия изменения роли и

места преподавателя в процессе дистанционного обучения. Да и решения находились в те времена относительно простые и легко-реализуемые - сидеть за компом меньше, а дистанционку, в чистом виде, в общеобразовательную школу не пускать (компьютеры, как помнится, тогда еще в кармане не помещались).

Классическая образовательная система твердо стояла на ногах (впрочем как в свое время и бумажные газеты, еще не отягченные конкуренцией со стороны динамично развивающихся мультимедийных информационных площадок). Идеи развития контента, создаваемого самими пользователями в процессе совместной деятельности (user generated content), выглядели чем-то элитарным и требующим интеллекта, а деятельность всякого рода сайтов тогда еще виделась в рамках формирования ответственными и грамотными специалистами информационных потоков для конкретного круга пользователей. Педагогическая общественность в конце прошлого столетия не склонялась к идентификации технологических новшеств как источнику проблем (мешал разве что нежелательный и вредоносный контент) и воспринимала глобальную паутину и ИТ лишь как инструмент, призванный помочь специально предназначенным людям в укреплении миссии по развитию искусства “учить всех всему скоро, легко и основательно”. Тогда еще мало кто задумывался об обратной стороне этой медали и наступлении времени, когда “учить всех и всему” будут стремиться, иметь возможность практически ВСЕ кому не лень.

Прошли годы и нынешний период развития медиакультуры характеризуется тем, что, каждый оставляет за собой неограниченное право на создание медиа контента и распространения его всеми доступными методами и средствами, обучение всех всеми и всему и добывание бытовым, зачастую просто вымышленным, опытом.

Медиасреда, на развитие и диверсификацию которой работают не только “добросовестные граждане”, но и сотни гигантских корпораций, не только и не просто опосредует восприятие действительности, а сама продуцирует новую действительность. Социальные и ценностные ориентиры, а под их воздействием и сам процесс социализации, формирования личности современного человека осуществляется в активно развивающемся, меняющемся мире информационных потоков, непрерывно льющихся на нас со всех сторон. Первый, второй, третий, уже четвертый, а завтра еще какой-то

очередной, экраны сопровождают нас повсеместно, формируя уже привычную и кажущуюся естественной среду обитания. В медиасреду перешла реализация практически всех компонентов деятельности человека — от простого употребления информации и сферы профессиональной деятельности до межличностного общения. Как следствие переноса основных видов деятельности в современную коммуникативную среду, изменился механизм информационных воздействий, а вместе с этим и стиль жизни, структура организации и проведения досуга, организация профессиональной деятельности; привычные каналы получения информации заменились на сетевые с присущей им мультимедийностью и агрессивностью. Практически ежедневно меняются способы работы с информационными ресурсами и характер межличностных взаимодействий, со всеми психологическими последствиями. Медиасреда перетянула на себя фундаментальную роль источника и пропагандиста социальных ценностей, норм, установок, стратегий поведения, потребностей, интересов, систем отношений, структуры смысловых координат человека [2].

В результате повсеместного ее проникновения, включение в медиасреду происходит с первых дней жизни человека и, как отмечалось, она стала одним из наиболее важных, если не самым важным, фактором социализации. Само поколение конца XX — начала XXI века в научной и публицистической литературе характеризуется как “*homo virtualis*”, “*net generation*”, “*generation Y*”. Более того, как известно, в настоящее время мы переживаем еще один виток прогресса- переход от интернета людей к интернету вещей, поскольку число подключенных к интернету технических устройств уже несколько лет назад превысило число людей и по некоторым прогнозам, на каждого жителя Земли уже приходится больше двух технических устройств.

При всех позитивных оценках медиареальности постиндустриализма, наряду с огромным количеством плюсов в плане хранения и дистрибуции информации научного и педагогического характера, современная медиасреда и ее влияние на процессы образования и воспитания, способствует порождению целого ряда прикладных вопросов и вытекающих из них педагогических проблем, некоторые из которых можно кратко сформулировать следующим образом: насколько противоречивая и неконтролируемо разви-

вающаяся медиасреда может помешать (снизить результативность направленных педагогических влияний) решению традиционно важных для педагога задач обучения и воспитания? Насколько велики и как минимизировать риски негативной, пусть даже непреднамеренной, интервенции в “отдельно взятый мозг” молодого человека? Каков концепт использования инструментария медиасреды в качестве каналов положительных воспитательных воздействий, а также каковы методы достижения максимальной результативности? Решения этих и ряда других задач следует ежедневно находить и подтверждать в процессе педагогической практики, осознавая что спектр поиска прикладных решений в постоянно меняющейся коммуникативной среде естественным образом выходит далеко за пределы пары-другой публикаций либо нескольких дискуссий. Самое, на мой взгляд, важное в процессе поиска объективного инструментария, не расплыться и не попадать под влияние современных мифов, чтобы не тратить на них ресурс построения условных линий “защиты высших педагогических ценностей”, поскольку очевидно, что любой нормальный человек должен всегда искать более эффективные алгоритмы работы, чтобы сократить путь к цели и обеспечить качественный скачок. В противном случае в темпе научно-педагогической дискуссии мы можем, что называется, вместе с водой выплеснуть младенца.

Педагогическая деятельность в эпоху всеобщей медийности и доминирования социальных сетей требует выработки и активного применения педагогами новых концепций продвижения и применения механизмов своей миссии, в том числе защитных. Задача, с точки зрения прикладной педагогики, несколько осложняется также и тем, что сетевая среда создала комфортные условия для многократного экспериментирования с субъектно-объектными взаимоотношениями, благоприятную почву для имитаций (начинаются подражание, копирование) и увеличения разрыва между “я-реальным” и “я-идеальным” личности. Дистанция между этими парадигмами поведения и реальными людьми может оказываться невероятно большой: онлайн образ один, а реальный человек – совсем другой, иногда и более адекватный.

Современному педагогу, в борьбе за будущее своих воспитанников, не остается иного выбора как “внедриться” в современную медиасреду и, что называется, изнутри воздействовать на ее су-

бъектов, а также мониторить риски и периодически с особой осторожностью вытаскивать подопечных в личку или в оффлайн, с целью детализации проблем.

Самое важное, что надо помнить обучающему, это то, что после захода в интернет, и особенно в социальные сети, внимание молодого человека начинает управлять им самим. В такой ситуации для юношей и девушек, как бы они это не скрывали в силу возрастных особенностей и комплексов, существует ощутимая разница между неструктурированными и сырыми данными, и информацией от “своего” социального круга, при этом приятно упакованной в картинки, видео или короткие, удобные к потреблению фрагменты текста. Здесь педагог вынужден быть что называется на гребне волны, тем более что социальные сети постоянно развивают свои алгоритмы, чтобы контент был как можно более релевантным именно к конкретному потребителю и, следовательно, обеспечивал наибольший комфорт (читай – зависимость). Люди (обучаемые, потребители) стремятся к, как им кажется, к информационному комфорту: они хотят получать нужную им (читай “интересную”) информацию в удобном месте в привычном формате. Педагогу в свою очередь необходимо создать площадку, обернуть контент в обертку, соответствующую этим ожиданиям.

Одновременно, с целью ограждения от деструктивных сторонних влияний, еще с подросткового возраста необходимо воспитывать в подопечных культуру потребления информации, предостерегая обучаемых от “информационной всеядности” не только в плане потребления научно необоснованной информации в самом процессе обучения (скачивание и употребление чужих низкокачественных рефератов и эссе, заимствование обучающих материалов с сайтов с сомнительной репутацией и прочее), но и вообще информации как таковой (в том числе в наш век фейковых новостей и низкопробной локальной журналистики). Это вызовы, для преодоления которых необходимо объединение усилий, что называется, семьи и школы.

Одна из психологических причин информационной всеядности в том, что в определенный период социализации подросткам и юношам, в силу возрастных особенностей более подверженным влиянию медиасреды и активно вовлеченным в сетевую коммуникацию, присуща боязнь упустить что-то важное (fear of missing

out), что существенно повышает объем “пропускаемой через себя” информации и очевидно снижает культуру ее потребления. Эксперты утверждают что этот, как и любой страх, живет иллюзией о предмете страха. Поэтому для начала нужно научить подростка «подружиться со страхом» и убедить в том, что если произойдет что-то важное ему об этом сообщат “френды” в оффлайне, или знакомые, которых можно встретить на улице.

В этом и других вопросах, связанных с взаимоотношениями обучающихся и обучаемых в условиях доминирующей медиасреды еще одной значимой проблемой является обеспечение так называемого “эффекта присутствия” педагога в том месте и в то время где и когда возникает необходимость оперативного педагогического воздействия. Благо на то уже существует большое количество технологических решений, которые надо научиться задействовать с максимальной результативностью, хотя бы во избежание отеснения вас же как носителя авторитетного (своевременного) мнения и появления “других значимых” фигурантов с несходными с задачами воспитания целями.

Фактом является то, что в постиндустриальной действительности медиасреда развивается по своим, зачастую неписаным, законам и в логике ее развития, в самой идее изначально заложены противоречащие друг другу позиции, системы взглядов и ценностей. А это, в свою очередь, приводит к тому что она по существу не предполагает и не создает однозначной возможности для реализации положительного воспитательного воздействия. Вне зависимости от благих намерений каждого отдельно взятого из свободных участников сетевой коммуникации, фактическая возможность целенаправленного влияния на личность воспитуемого минимизируется под воздействием больших объемов данных и разнообразия как самой информации так и методов ее предоставления пользователю. Похоже что единственным выходом для озадаченного педагога в подобной ситуации может служить подход, согласно которому, если вы не можете победить революцию то следует ее возглавить. И, как следствие, воспитателю придется либо самому стать лидером в каком-либо продуктивном мультимедийном формате, либо, прибегать к периодической помощи уже задействованных авторитетов, оставляя за собой функцию “мягкого модератора”.

В условиях постиндустриальной реальности, когда не потребители идут за информацией, а сама она так и лезет к людям благодаря агрессивным возможностям постоянно развивающейся коммуникационной среды, педагогу, размышляющему над диллемой постановки ориентиров для дальнейшего развития и воспитания личности, не остается иного выхода как перенести инструментарий воспитательных воздействий в специально организованную сетевую среду и адаптировать последнюю для решения задач воспитания.

Частью такого инструментария должны стать не только и не столько специальные “группы по интересам” в социальных медиа, но, в первую очередь, школьные и вузовские (межвузовские) мультимедийные сетевые площадки, интегрированные в форумы и блоги, имеющие современные функции социализации контента, а также иные инструменты формирования контента пользователями. В данном случае важно и уместно задействование всех возможных видов сетевой профессиональной и воспитательной коммуникации вплоть до вебинаров и конференций. При этом необходимо создавать возможность привлечения в качестве участников процесса обмена мнениями “сторонних” специалистов по обсуждаемым проблемам и тематикам, лидеров мнений, авторитет и опыт которых при должной подаче его в молодежной среде может превратить первых в добровольных помощников педагогов.

На базе подобных площадок с большой интерактивностью и под пристальным педагогическим контролем может проходить обсуждение проблем, выражение мнений, обоснование позиций, передачу установок и обсуждение альтернативных видений. В ситуации, где обучаемые, как и педагоги-коллеги свободно, относительно без ограничений во времени и пространстве обмениваются мнениями и продуктами деятельности, гораздо результативнее происходит процесс осмысления и определения позиции субъекта, и одновременно обеспечения обратной связи для мониторинга педагогических рисков и определения результативности воздействия. Это наиболее действенный способ не только управления контентом и создания направленных медийных потоков, преследующих цели воспитания, но и управления восприятием, в основе которого лежат сами навыки использования инструментария

сетевого социального взаимодействия, совместной деятельности и творчества посредством современных мультимедийных площадок.

Размышления на тему изложенного не оставляют сомнений в том, что сегодня в высшей степени актуальна потребность педагогизации медийной среды и еще одна миссия педагога в этом аспекте - обеспечивать трансляцию позиций и демонстрацию системы ценностных установок посредством применения широкой палитры инструментов, приемов формирования и перераспределения контента, в той среде, где современная молодежь проводит максимальное количество времени.

“REGARDING CERTAIN ISSUES OF MEDIA ENVIRONMENT IMPACT ON EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT”

Ara Saghatelyan
YSU, Armenia

Abstract

The article discusses certain aspects of modern media environment, which currently not only shapes perceptions of objective reality but also at times independently produces new realities on its own. The very process of socialisation has changed due to media revolution. Almost all components of human activity have transmitted into media environment in their own right. Meantime, everyone reserves the unlimited right of creating and further disseminating new media contents and information. Pedagogical activity in the era of media penetration in every aspect of life, including the domination of social networks, requires the educators to elaborate and actively use new concepts of furthering their mission with the application of new mechanisms. Modern educators have no other choice but deeply engage and embed in the modern media environment to affect their audience from within the system.

Литература

1. Кириллова Н.Б. “Медиакультура: от модерна к постмодерну”, М.,2005.
2. Скородумова О.Б. Культура информационного общества: особенности и тенденции развития Вестник Российского философского общества. - 2008.
3. Ghaith G. An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education // Education + Training. 2010. Vol. 52. No. 6/7.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ В ОПТИМИЗАЦИИ РАЗМИНКИ В БОРЬБЕ ДЗЮДО

*Сагиян Борис Зинаворович,
ГИФКСА, Армения
Айрапетян Сусанна Славовна
АрГУ, Арцах*

Одной из составных частей тренировочного занятия в спорте является разминка. Она имеет свои установленные правила и особенности, обусловленные спецификой конкретного вида спорта. Не составляет исключение и борьба дзюдо, получившая олимпийское признание [В.Ф. Башкиров, 1991; В.М. Игуменов, Б.А. Подливаев, 1993 и др.]. Однако, к сожалению, вопросы теории и практики разминки в борьбе дзюдо изучены недостаточно, за редким исключением [Э. П. Федоров, 2017; С. Н. Якименко, 2006]. Что касается разминки в женском дзюдо, то исследовательские работы практически отсутствуют, а имеющиеся данные касаются вопросов общей подготовки юных спортсменов [Б.И. Тараканов, 2000; А.В. Белов, 1999; В. Н. Васильев, 1995; В.Г. Пашинцев, 2016].

Творческая мысль в спорте и нацеленность на достижение высоких спортивных результатов приводит специалистов к апробированию различных вариантов с целью оптимизации разминки в борьбе дзюдо. Изучение именно этих вопросов является актуальной проблемой в женской борьбе.

Для выявления оптимального варианта разминки в данном исследовании апробированы два подхода с использованием массажа и идеомоторных упражнений. При первом варианте разминки выполнялись три алгоритмических шага: в начале в течение 15 мин. проводился разминочный массаж ведущих мышечных групп юных дзюдоисток 12-14 лет, затем также в течение 15 мин. спортсменки выполняли общеразвивающие и специальные борцовские физические упражнения, после чего под нашим контролем они 5 мин. выполняли идеомоторные упражнения путем представления и воспроизведения с закрытыми глазами конкретного борцовского приема. При втором варианте разминка проводилась с той же продолжительностью, но в обратной последовательности, когда юные

спортсменки сперва выполняли общеразвивающие и специальные физические упражнения, а затем тренировочный массаж. Такая разминка также завершалась выполнением специальных идеомоторных упражнений. В обоих вариантах экспериментальная разминка продолжалась 35 мин. При разработке содержания и методики разминочного массажа и идеомоторной тренировки мы опирались на существующие в научно-методической литературе рекомендации [А.А. Бирюнов, 1988; М.М. Погосян, 1999; А.В. Родионов, 1995; В.Г. Савицкий, 2007].

В процессе экспериментальной разминки мы попытались решить ряд задач. Функциональная задача была призвана обеспечить период оптимального встраивания различных функций, двигательная - непосредственно оптимизировать работу основных мышечных групп спортсменок и синхронизировать тактико – технические функции, а идеомоторная – непосредственно была связана с психологической подготовкой и настройкой на предстоящую работу.

На апробацию каждого из вариантов разминки было отведено по три месяца учебно-тренировочных занятий. Экспериментальная группа юных дзюдоисток 12-14 лет в количестве 21 спортсменки в ходе разминки апробировала два варианта тренировочной разминки. Контрольная группа юных дзюдоисток в количестве 19 человек в процессе тренировки использовала обычную, традиционную разминку также продолжительностью 35 мин. За период экспериментальной работы было проведено 60 учебно-тренировочных занятий. До и после педагогических воздействий проводилось тестирование, изучение динамики ряда технических, физиологических и психологических параметров (силовые способности, дифференцировка мышечных усилий, частота движений, работоспособность, концентрация внимания, количество и время выполнения приемов и другие).

К концу педагогического эксперимента во всех тестируемых показателях результаты юных спортсменок экспериментальной группы оказались намного лучше и статистически достоверно по сравнению с контрольной группой.

Было показано, что различные средства, используемые в разминке, оказывают неодинаковое влияние на двигательные, психические и функциональные возможности юных спортсменок. Более всего улучшаются силовые способности, деятельность сердечно-

сосудистой и дыхательной системы, кожная температура и частота движений.

Разминочные средства, апробированные в данной работе, в виде массажа ведущих мышечных групп, идеомоторных мыслительных представлений в сочетании с физическими упражнениями являются эффективными средствами повышения технико-тактического мастерства, работоспособности, функциональных возможностей организма юных дзюдоисток. При этом наиболее оптимальным вариантом является второй подход проведения разминки перед тренировкой.

Необходимо признать, что исследуемый комплекс разминочных средств, состоящий из физических упражнений общего и специального воздействия, массажа и идеомоторных представлений оказывает несколько большее влияние на организм, чем типовая, традиционная разминка.

Полученные положительные сдвиги нашли свое отражение и в росте спортивных достижений по итогам участия юных спортсменок в соревнованиях различного масштаба.

Таким образом, в результате проведенных исследований можно отметить, что умело организованная и проведенная разминка способствует увеличению частоты сердечных сокращений и дыхания, повышению температуры тела, подвижности нервных процессов. Эти сдвиги следует рассматривать как положительное явление, которое подготавливает организм юных дзюдоисток к предстоящей в основной части работе.

В итоге экспериментальной работы было установлено, что оптимальность разминки обеспечивается полноценным разогреванием организма, выполнением соответствующих физических упражнений, массажем ведущих групп мышц юных спортсменок и выполнением идеомоторных упражнений.

Главным признаком окончания разминки и готовности юных дзюдоисток к основной части тренировочного занятия, помимо всего, является потоотделение, ощущение свободы и непринужденности движений, повышение частоты сердечных сокращений до 130-150 уд/мин.

Результаты социологического опроса, проведенного в конце педагогического эксперимента, доказывают более высокие показатели в желании спортсменок использовать апробированные приемы

массажа и идеомоторные упражнения соответственно 4.52 0.53 и 4.11 $\pm$ 0.39 баллов. Высокие балльные значения выявлены и в улучшении техники выполнения борцовских приемов вместе с улучшением эмоциональной устойчивости.

SOME APPROACHES TO OPTIMIZATION OF PRE-TRAINING IN JUDO WRESTLING

Saghyan Boris
ASIPCS, Armenia,
Hayrapetyan Susanna
ArSU, Republic of Artsakh

Abstract

The article presents an experiment for comparing two versions of warm-up before training. The pre-training program was composed on generally developing and special exercises, massage of a wrestler's leading muscle group and ideomotor exercises. In the experimental program there took part young judo wrestlers of 12-14 years old. In the conclusion it is defined the optimal way of pre-training, providing the preparation of organs and systems to main training process. It is shown the effectiveness of such approach in comparison with traditional, ordinary pre-training applied in practice of wrestling.

Список литературы

1. Белов А. В. Начальное обучение дзюдоистов технике борьбы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, М., 1999, 17с.
2. Бирюков А.А. Массаж . – М. : ФиС. – 1988.- 254с.
3. Савицкий В.Г. Организация и направления психологического сопровождения спортсменов // Спортивный психолог. – 2007. – N2 (11) – с. 11-23
4. Тараканов Б.И. Особенности подготовки женщин, занимающихся спортивной борьбой: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, СПб., 2000, 19 с.
5. Федоров Э. П. Повышение работоспособности на основе применения комплекса физических средств восстановления // Физкультура: В.О.Т.- 2017.- N1.- с. 21-22

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Слюсаренко Нина Витальевна
ХГУ, Украина

В последнее время необходимость учета гендерных аспектов в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы не вызывает сомнений и возражений. По мнению академика В. Кравца, основная идея полового подхода в образовании – в учете специфики влияния на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение, набор предметов и т.п.) [2, с. 9]. Учитывая вышесказанное, следует позаботиться о создании условий для надлежащего гендерного воспитания школьников всех возрастных групп.

Прежде всего нужно выяснить, какой информацией по гендерной проблематике владеют взрослые, которые участвуют в воспитании учащихся, а также узнать, считают ли они целесообразным формирование и реализацию гендерной политики.

Важнейшим условием является просветительство педагогических кадров и родителей учеников. Прежде всего взрослые должны усвоить соответствующий понятийный аппарат, в частности, научиться различать такие понятия, как: гендер, гендерная социализация, гендерное образование, гендерное воспитание, гендерная культура и др. Кроме того, учителей и родителей целесообразно ознакомить с психолого-педагогическими основами гендерного воспитания школьников. Это можно осуществить на методических объединениях, в частности, на методических объединениях классных руководителей, родительских собраниях, а также путем организации и проведения специальных семинаров или через самообразование. Например, для школьных учителей во время традиционного посещения ими курсов повышения квалификации можно провести семинар "Психолого-педагогические основы гендерного воспитания школьников", на котором рассмотреть следующие вопросы:

- пол человека как одна из важнейших историко-культурных, медицинских и социально-психологических категорий;
- понятия пол и гендер и их использование для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины;
- разнообразие социальных характеристик мужчин и женщин;
- дифференциация половых ролей и связанных с ними стереотипов маскулинности и фемининности;
- мужские и женские виды деятельности, мужские и женские функции;
- взаимоотношения между мужчинами-руководителями и женщинами-подчиненными и, наоборот;
- гендерный подход к организации учебно-воспитательной работы в школе;
- анализ современного состояния гендерного образования и гендерного воспитания учащихся;
- историко-педагогические аспекты проблемы гендерного воспитания;
- социально-педагогические условия гендерного воспитания учащихся средствами урочной и внеурочной работы;
- использование урочной и внеурочной работы как средства гендерного воспитания современных школьников.

Далее учителям необходимо выявить возможности учебно-воспитательного процесса для реализации задач гендерного воспитания и позаботиться о надлежащей их реализации.

Отметим, что определенные возможности для гендерного воспитания учащихся содержат все учебные дисциплины. При преподавании многих из них (учебные предметы: "Анатомия", "Биология", "Всемирная история", "Мировая литература", "Трудовое обучение", "Физкультура", "Основы безопасности жизнедеятельности", "Допризывная подготовка юношей", курс "Гражданское образование" и др.) такие возможности являются достаточно существенными. Однако школьные учителя их не всегда реализуют, что можно объяснить целым рядом причин объективного и субъективного характера.

Например, они считают, что конструирование субъекта как мужского, так и женского следует осуществлять в семье. И, действительно, лучше эти субъекты конструируются в ходе воспитания

детей в семье, где у ребят возникают более или менее адекватные представления о будущей взрослой жизни, об обязанностях мужа и жены, отца и матери. Это помогает им уже в детские годы усвоить определенную социальную роль и понять, как необходимо относиться к лицам противоположного пола.

Е. Рыбалка подчеркивает, что результаты проведенного анкетирования и опроса родителей подростков показали значительное влияние семьи на воспитание у подростков культуры межполовых отношений. Так 81,6% родителей отметили, что дети часто обращаются к ним со своими проблемами, 8,4% – иногда, и только 10% родителей признали, что свои проблемы дети решают самостоятельно. Однако подростки ответили иначе: 63,2% юношей и 81,2% девушек свои проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом обсуждают с друзьями или решают самостоятельно. В 80% случаев как сыновья, так и дочери за советом обращаются к матери, и только 12% – к отцу. Наблюдается снижение уровня родительского влияния на воспитание детей. Привлекают внимание и другие данные, в частности, то, что к разнополой дружбе своих детей-подростков 90,1% родителей относятся положительно, 3,3% – нейтрально, а 6,6% – отрицательно. Интересна и информация, которая свидетельствует о том, что 46,6% родителей говорят со своими детьми о вреде раннего начала половой жизни, а 43,4% – не уделяют этой проблеме должного внимания [5].

При таких условиях роль общеобразовательной школы в гендерном воспитании учащихся повышается. Тем более, что школа, к сожалению, долгие годы была лишена технологии конструирования мужского и женского субъекта и ориентировалась на формирование личности, которая не имела определенной половой принадлежности, была в значительной степени лицом "среднего рода". Все направления воспитательной деятельности школы, в частности, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, долгие годы были направлены на формирование гармонично развитого человека, а не на формирование гармонично развитого мужчины или гармонично развитой женщины. Как следствие, у детей порой возникали не совсем адекватные представления о будущей взрослой жизни, об обязанностях мужа и жены, отца и матери, а также гендерные стереотипы.

Такая ситуация наблюдается и сегодня. Подтверждает вышесказанное исследование Е. Ильина, результаты которого представлены в работе "Пол и гендер" [1]. Эти результаты были подтверждены и в ходе анкетирования старшеклассников одной из херсонских школ, основной целью которого являлось выявление у учащихся гендерных стереотипов.

В анкетировании приняли участие 19 девушек и 13 юношей, которым было предложено проранжировать некоторые общечеловеческие моральные качества. Критерием для каждого респондента стало определение тех или иных черт, их роль в своей жизни. Анкетирование было анонимным, опрашиваемые указывали только свой пол. Для ранжирования был подобран набор качеств, которые, по мнению Е. Ильина, характеризуют типичных мужчину и женщину (табл. 1), а также компетентность, объективность, храбрость, послушание, раздражительность.

Таблица 1

Типичные черты мужчин и женщин

№	Типичные черты мужчин	Типичные черты женщин
1	Агрессивный	Тактичная
2	Предприимчивый	Проявляет приверженность
3	Доминирующий	Нежная
4	Независимый	Не выражается грубо и нагло
5	Скрывает эмоции	Понимает чувства других, сочувствует
7	Любит математику и точные науки	Болтливая
8	Обладает деловыми навыками	Религиозная
9	Знает, как осваивать мир	Уделяет значительное внимание внешности
10	Легко принимает решения	Ценит искусство и литературу
11	Самодостаточный	Требуется защиты
12	Компетентный	Послушная
13	Объективный	Раздражительная
14	Свободно говорит о сексе с другими мужчинами	Опрятная в привычках
15	Храбрый	Спокойная

В целом, как видно из таблицы 1, респонденты согласились, что среди мужских качеств на первом месте стоит агрессивность, далее – предприимчивость, способность доминировать и независимость. Причем такие качества у мужчин предпочитают и девушки, и юноши. Они объясняют свою позицию тем, что сегодня (в сложной социально-экономической ситуации) могут выжить только те мужчины, у которых преобладают именно эти качества. Далее мнения несколько различаются. Юноши считают, что мужчина должен быть объективным, компетентным, самодостаточным, скрывать эмоции, иметь деловые навыки, свободно разговаривать о сексе. Девушки же отдают предпочтение таким мужским качествам, как эрудированность (любовь к точным наукам), деловые навыки, способность легко принимать решения. Но учитывая соотношение количества юношей и девушек в классе, где проводилось исследование, качества распределились так, как показано в таблице 1. Среди женских качеств почти единогласно были названы тактичность, нежность, привязанность, сострадание. Далее мнения разделяются. Юноши и некоторые девушки считают, что женщинам свойственна болтливость, раздражительность, беззащитность, послушание. Респонденты также считают, что женщины, в основном гуманитарии, любят искусство, литературу, всегда аккуратны. К большому сожалению, такие черты как храбрость (у мужчин) и спокойствие (у женщин) сегодня потеряли свою ценность. Большинство школьников отвели им последние и предпоследние позиции.

Итак, можно сделать вывод, что у молодежи сложился определенный образ мужчины, который имеет набор черт, связанный с социально не ограниченным стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типичный образ женщины, наоборот, включает социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку. В целом, как ни странно, мужчинам старшеклассники приписывают больше положительных качеств, чем женщинам.

Кроме того, результаты опроса показали, что представления о мужественности и женственности у юношей и девушек в основном совпадают с традиционными стереотипами, представленным в исследовании Е. Ильина.

Описывая образы современных мужчин и женщин, ученики указывают на то, что "женщина должна быть красивой, нежной, ве-

село, иметь сына и дочь, хорошо готовить блюда, успевать все сделать дома", а "мужчина должен быть сильным, умным, храбрым, здоровым, заботиться о семье".

Важно также, что в образах мужчины и женщины ведущее место занимают моральные качества. Девушки считают высокую нравственность основной характеристикой современного мужчины (90% девушек предпочитают в образе современного мужчины такую черту, как доброта). Что касается юношей, то только 17% из них считают это качество обязательным для современного мужчины.

Следует отметить, что образ современного мужчины в представлениях юношей является более стереотипным, чем в представлениях девушек. Юноши отдают предпочтение таким качествам, как: ум (90% опрошенных); физическая сила (50%); храбрость (50%); предприимчивость (70%). В отличие от образа современного мужчины, образ современной женщины в представлениях девушек и юношей почти одинаково стереотипный, а именно: 70% девушек и 80% юношей считают, что женщины должны выполнять в обществе традиционную роль.

В ходе исследования школьникам было предложено принять участие в опросе. Они должны были назвать известных мужчин и женщин: политиков, бизнесменов, спортсменов, писателей и поэтов, изобретателей, актеров, летчиков, космонавтов, военных, моряков. Вот некоторые результаты этого опроса:

- среди политиков были названы лишь несколько женщин (М. Тэтчер, Х. Клинтон, А. Меркель), а мужчин назвали значительно больше (кроме украинских политиков были перечислены президенты и известные политики многих государств);

- среди бизнесменов женские фамилии не были названы, а мужчин оказалось несколько (Р. Ахметов, Б. Гейтс, Д. Сорос, П. Порошенко);

- среди спортсменов женщин было названо мало (Я. Клочкова, Л. Подкопаева), а среди мужчин школьники перечислили многих известных боксеров, пловцов, футболистов и т. п.;

- среди писателей и поэтов осведомленность учащихся была ограничена в основном школьной программой;

– среди актеров школьники показали лучшую осведомленность. Они назвали большое количество отечественных и зарубежных актеров как мужчин, так и женщин.

Как видим, в сознании современной молодежи преобладают гендерные стереотипы, впрочем, как и в обществе в целом.

Несмотря на то, что в целом представления о мужчине и женщине у школьников остаются стереотипными, многие из них считают, что место человека в обществе не должно определяться принадлежностью к полу. Определенное количество учеников выделили энергичность и силу как черты, одинаково необходимые в современном мире и мужчинам, и женщинам. Такие черты, как ум, оптимизм, самоуверенность, способность к компромиссу, также считаются обязательными характеристиками мужчины и женщины.

Анализ полученных данных показал, что среди черт, обязательных для современной женщины, девушки называют новые, нетрадиционные для женщин качества. Они высказываются за то, чтобы женщина "не сидела дома". Около трети (31,5%) считают, что независимость и самостоятельность – обязательные черты современной женщины. Более половины девушек считают, что женщине необходимо иметь хороший вкус, быть элегантной (55%). Некоторые отмечают, что важной чертой женщины является умение выслушать мужчину, разделить его интересы. Представление о современном идеальном мужчине у девушек отличается от традиционного образа. Они считают, что современному мужчине нужны такие черты, как чувство юмора (54,5%), коммуникабельность (45%), аккуратность, хороший вкус, умение красиво одеваться, следить за своей внешностью. При анализе данных, полученных при исследовании юношей, не было зафиксировано, что нормативные представления оказываются особенно жесткими и стереотипными. Это свидетельствует о том, что, желая закрепиться в своей мужской роли, парень всячески подчеркивает свое отличие от женщины, стремясь побороть все, что может восприниматься, как проявление женственности. Однако это не значит, что идеалы женственности и мужественности уже потеряли значение. Нежность, мягкость, красота, доброта, эмпатийность и сейчас высоко оцениваются, как свойства женственности, а сила, энергичность, воля и интеллект – как свойства мужественности. Итак, мужественность и женствен-

ность в образах мужчины и женщины у школьников являются доминантными.

Образ мужчины – это образ кормильца семьи, который осуществляет общее руководство и несет главную ответственность за семью. Образ женщины связывается с эмоциональностью. Женщина поддерживает групповую солидарность и обеспечивает семье эмоциональное тепло. Несмотря на то, что современная женщина вовлекается в производственную сферу, по мнению учеников, женская роль продолжает основываться прежде всего на внутренних делах семьи, где женщина – жена, мать, хозяйка, в то время как роль мужа основывается прежде всего на его работе, что и обуславливает его функции в семье – обеспечение ей определенного статуса и средств к существованию.

Результаты проведенного анализа показали, что различия в образах мужчины и женщины состоят в том, что образ мужчины оказался более стереотипным, чем образ женщины. Есть значительная разница между девушками и парнями в восприятии образа мужчины. В представлениях парней образ мужчины более мужественный, чем в представлениях девушек. В восприятии образа женщины парнями и девушками тоже есть различия по этим признакам: женщина в представлениях девушек более женственная, чем в представлениях парней. Эту особенность в восприятии учащимися гендерного образа следует учитывать в гендерном воспитании старшеклассников. Если в процессе полоролевой социализации у ребят сформируются принципиально разные взгляды на то, какими надлежит быть мужчине и женщине, то это может негативно повлиять на формирование их гендерной культуры, стать основой конфликтов как в семье, так в общественных отношениях.

В то же время жизнь каждого человека связана с выполнением определенной социальной роли, подготовиться к которой не мешало бы в школьные годы, а помочь в этом должны педагоги. Учитывая это, в содержании воспитания на протяжении многих лет существует отдельное направление – половое воспитание. Но выделить отдельное направление воспитательной деятельности не означает решить проблему, тем более, что часто педагоги избегают работы, связанной с половым воспитанием, перекладывают ее на плечи родителей учеников и т. п.

В. Кравец справедливо констатирует, что почти единогласно педагоги закрепляли за семьей функции ведущего института полового воспитания. Родителям предлагалось: во-первых, развивать физические и духовные качества детей; во-вторых, создавать в семьях атмосферу доверия, которая способствует формированию моральных качеств; в-третьих, стремиться оградить детей от растления из различных источников информации, предостерегать от необдуманных поступков и, наконец, в-четвертых, в деликатной и доступной форме знакомить детей с зарождением жизни [3, с. 13-14].

Однако, родители далеко не в полной мере занимаются половым воспитанием. Как следствие, на первое место выходит другой воспитатель – социальная среда, которая не всегда положительно влияет на молодежь. Видимо, поэтому у многих юношей и девушек представление о будущей супружеской жизни или отсутствуют, или не совсем правильные.

Такую ситуацию можно объяснить тем, что идеология, частью которой являются эти представления о роли женщины и мужчины в семье и обществе, формировалась в течение многих столетий и была закреплена в целом ряде гендерных стереотипов. Последние (как упрощенные нормативные модели поведения) передавались от поколения к поколению. Причем усвоение их приходится на первые годы жизни ребенка, что и обуславливает их дальнейшую устойчивость [4]. Как следствие, в дальнейшем (после заключения брака) молодые люди могут быть недовольны супружеской жизнью и даже стремиться к тому, чтобы разорвать отношения друг с другом.

Вышеупомянутое подтверждает актуальность гендерного воспитания подрастающего поколения, основные задания которого состоят в формировании:

- социальной ответственности во взаимоотношениях между полами, убеждения, что в сфере интимных отношений человек не является независимым от общества;
- стремления иметь крепкую, дружную семью, которая соответствует современным требованиям общества: равноправие отца и матери, рождение нескольких детей; сознательное и ответственное отношение к их воспитанию как к своей обязанности перед обществом вообще, своими родителями и детьми;

– способности понять других людей и уважения к ним не только как к людям вообще, но и как к представителям мужского или женского пола, способности учитывать и уважать их специфические половые особенности в процессе общей деятельности;

– способности и стремления оценивать свои поступки по отношению к другим людям с учетом половой принадлежности, понятия хорошего и плохого поступка в сфере этих отношений;

– осознание себя представителем своего пола, который поддерживает самооценку и чувство самоуважения, уверенность и потенциал самореализации;

– необходимых навыков общения и взаимопонимания, а также способности принимать осознанные решения в области межполовых отношений;

– умения дружить и любить, опыта неполовой любви [2, с. 175].

Реализация этих заданий должна быть направлена на гендерную идентификацию подрастающего поколения. Чтобы достичь последнего, педагоги и родители учеников должны прежде всего быть примером в отношении к противоположному полу, а также проводить с детьми просветительскую и иную работу по гендерному воспитанию, своевременно реагировать на те или иные проявления сексуального развития и поведения детей, наблюдать за их отношениями с лицами (особенно со сверстниками) противоположного пола, при необходимости контролировать эти отношения, вносить соответствующие коррективы и т. п.

GENDER EDUCATION OF THE GROWING GENERATION

Slusarenko Nina
**Kherson State University,
Ukraine**

Abstract

The necessity for gender mainstreaming in the educational process of a modern comprehensive school is pointed out in the article. Some problems of gender education of boys and girls are analyzed. It is noted that, the lack of pupils' gender education can influence on their adequate vision of the future adult life, the responsibilities of men and women and gender stereotypes. For proving above mentioned, the results of the survey of pupils to identify gender stereotypes are shown. The task of gender education of the younger generation is outlined.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Пол и гендер. – С-Пб.: Питер, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/gender1.htm> – Загол. с экрана.
2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
3. Кравець В.П. Сексуальна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 320 с.
4. Основи теорії гендеру : навч. посіб. / В. П. Агєєва, В. В. Близнюк, І. О. Головашенко [та ін.]. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
5. Рибалка О.Я. Виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків як важлива соціально-педагогічна проблема / О.Я. Рибалка // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. – Випуск 6 (45). – Полтава: Видавництво „Фірма „Техсервіс”, 2005. – Серія „Педагогічні науки”. – С. 149-156

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Согоян Спартак Сергеевич
ШГУ, Армения

Инновационная деятельность в современном образовательном пространстве вуза является одним из ведущих показателей сформированности профессиональных компетенций педагога, реализуемых в теоретической и практико-ориентированной структурах учебно-воспитательного процесса.

Как известно, инновационная деятельность представляет собой создание нового теоретического или практического знания по сравнению с известными, и которое направлено на повышение качества реализуемого образования. Современное понимание инновации дает нам понимание проявление новых форм или элементов чего-либо, а также вновь образовавшаяся форма, элемент, поскольку синонимом инновации является понятие «новшество».

В педагогической теории и практики понятие «инновационная деятельность» рассматривается как целенаправленная и органи-

зованная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения и сопоставления изменений учебно-воспитательного процесса. Целями и задачами данной деятельности, как правило, являются:

- достижение более высоких результатов в различных направлениях деятельности вуза;
- получение нового знания;
- внедрение новой педагогической практики;
- проектирование, планирование и реализация педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования [4].

Таким образом, мы можем считать инновационную деятельность социально-педагогическим феноменом, отражающий научный и творческий потенциал педагога, и вуза в целом.

Современный педагогический вуз сейчас является центром образования, в том числе при разработке и внедрению различных инноваций, что реализуется через его миссию.

Научное обеспечение учебно-воспитательного процесса, опытно-экспериментальной работы в обучении и воспитании, при всем ее многообразии, предполагает определенную унификацию и доступность для широкого практического использования. На это направлены происходящие в настоящее время процессы стандартизации на всех ступенях и уровнях образования.

Эффективность инновационной политики вуза зависит прежде всего от компетентности педагога в организации научно-исследовательской, проектной и управленческой деятельности, которая характеризуется такими основными параметрами:

- способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практико-ориентированных формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панораменности мышления;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;

- развитость инновационного сознания, понимание ценности инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения;

-реализовывать современные педагогические технологии, в том числе и с использованием ИКТ [2].

Под готовностью, компетентностью, педагога к инновационной деятельности мы будем понимать сформированность необходимых для этой деятельности таких основных качеств как:

- **личностные** — высокий уровень работоспособности на основе научной организации труда, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству, стрессоустойчивость, мобильность и других;

- **специальные** - знание новых технологий, овладение новыми методами и формами обучения, умение разрабатывать проекты, моделировать процессы, умение анализировать и выявлять причины недостатков и другие [3].

Инновационная деятельность преподавателей имеет свою специфику, поскольку любая новаторская, поисковая работа осуществляется, как правило, на эвристическом проектном уровнях. Свобода творчества педагога сопрягается с высокой личной ответственностью субъекта инновационного поиска, выполняющего социальный заказ общества.

Необходимым условием эффективности организации и осуществления инновационной деятельности педагога являются умения и готовность принимать инновационные, нестандартные решения, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, преодолевать инновационные барьеры.

Инновационная направленность педагогической деятельности вуза и педагогов в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом фактов:

- происходящими социально-экономическими преобразованиями, обусловленными необходимостью коренного обновления системы образования, методики и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа, где инновационная направленность деятельности педагогов выступает средством обновления и реализации образовательной политики государства;

- гуманитаризацией содержания образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин; введением новых учебных предметов, требующих постоянного поиска новых организационных методов, форм и технологий обучения, что закономерно влечет за собой повышение престижа научного педагогического знания в учительской среде, актуализируются задачи роста профессионального мастерства педагогов, их конкурентоспособности;

- изменением характера, способов освоения и использования педагогических новшеств, которые внедряются в условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса когда педагог ограничивается не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов, способов, технологий педагогической деятельности.

- вхождением образовательных организаций в рыночные отношения, определяющие их конкурентоспособность [1].

Таким образом, в современных социально-экономических условиях инновационная деятельность педагога высшей профессиональной школы, как правило, носит избирательный, исследовательский характер, и зависит от направленности и отношения руководителей педагогических коллективов, методических служб учебных заведений, уровня вводимых преподавателями педагогических инноваций, их успешной разработки и применения не только в вузе, но и в других образовательных учреждениях.

Одной из главных причиной обращения к инновационной деятельности, является конкуренция на рынке образовательных услуг, с которой сталкивается практически каждый педагогический коллектив. Конкурентоспособность проявляется не только в ее сохранении, умении отслеживать и прогнозировать ситуацию на образовательном рынке, проектировать и прогнозировать линию поведения основных и потенциальных конкурентов, но и в отслеживании и внедрении новых научных и технологических достижений, инноваций.

Мы видим, что инновационная деятельность педагога показывает его компетентность в подборе и реализации современного содержания, технологий, методик, подходов. Однако инновация – это не просто фиксация факта, это целая система в работе педагога, в описании которой должны быть определены, цель, содержание, сроки реализации, проблемы, на решение которых направлена ин-

новация, способы диагностики результатов инновационной практики, формы ее представления и апробации опыта.

Анализ литературы показывает, что по назначению инновации в образовании условно разделяются на:

- общие, глобальные концепции современного образования: оптимизация учебно-воспитательного процесса, гуманистические положения и практико-ориентированные методы, формы, технологии, организация и управление педагогическими процессами, информационные компьютерные, дистанционные, здоровьесберегающие технологии;

- частные, как правило, авторские нововведения, разрабатываемые в унисон современной парадигме образования и внедряются непосредственно в образовательное пространство вуза, школы и другие учреждения.

Самые распространенные и значимые инновации в деятельности педагога в вузе можно определить по их принадлежности к учебно-воспитательному процессу, которые связаны:

- с переходом к деятельностной парадигме образования, внедрением компетентного подхода в образовательное пространство, позволяющего достигать тот уровень развития наук и технологий, которые соответствуют требованиям динамично развивающегося общества, отражающиеся в актуальном содержании образования;

- с организацией учебного процесса, внедрением новых образовательных технологий, являющихся ведущим фактором развития инновационного учебного процесса через современные методики, технологии, методы и средства обучения;

- с профилизацией и специализацией общего образования, которые закономерно влияют на формирование тенденций глобальной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни и зависят от организационных и правовых форм образования;

- с профессионализацией управленческой деятельности как условия успешности и эффективности внедряемых инновационных процессов в образовании.

В зависимости от концептуальных положений, влияющих на обновление и содержание образования, инновационные процессы

могут быть практико-ориентированные и проблемно ориентированные.

В основе практико-ориентированных инновационных процессов лежит реализация определенных образовательных технологий, методик, например:

- современные информационные технологии, в том числе и на основе мультимедийного сопровождения;
- интеграция содержания образования;
- развивающее обучение;
- дифференцированное обучение;
- проектирование и моделирование;
- программированное обучение;
- здоровьесберегающие технологии, в том числе и в работе с обучающимися с ОВЗ.

Внедрение инновационных практико-ориентированных технологий основывается на формировании в профессиональной практической деятельности компетентности и мастерства преподавателя в использовании следующих подходов в современном учебно-воспитательном процессе вуза:

- личностно-ориентированный подход - стратегия сотрудничества при выборе методов и средств работы;

- *сущностный подход* отражается во взаимодействии преподавателей в развитии способностей студентов через формирование сущностных системных теоретических знаний и практико-ориентированных компетенций при установлении междисциплинарных связей;

- *операционно-деятельностный подход*, основанный на ключевых позициях государственных образовательных стандартов, позволяет формировать готовность у студентов действовать через процесс приобретения знаний, их усвоение в ходе практического применения;

- *профессионально ориентированный компетентностный подход* к обучению, который выражается в формировании у студентов профессиональной компетентности и профессиональных установок через индивидуальный образовательный маршрут, построению карьеры;

- *акмеологический подход* тесно связанный с сущностным подходом позволяет организовывать инновационное образования,

разрабатывать новые, обновлять существующие системы средств, методов, форм обучения формировать у студентов творческое креативное, продуктивное мышление, содействовать их саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию и самоконтролю;

- *креативно-развивающийся подход* формирует у студентов продуктивное мышление и творческое отношение к любой деятельности, качества и способности творческой личности, научно-творческие умения и компетенций;

- *контекстный подход* позволяет соотносить содержание изучаемых дисциплин государственному образовательному стандарту [5].

Перечисленные образовательные технологии соответствуют требованиям и положениям актуальной концепции и стандартизации высшего профессионального образования, формируют развивающую образовательную среду вуза.

Проблемно-ориентированные инновационные процессы направлены, прежде всего, на решение ряда задач, влияющих на формирование конкурентоспособной личности как самого педагога, так и обучающихся.

Студенты, которые включаются совместно с педагогом в инновационную деятельность имеют возможность научиться:

- осознавать свою личную и социальную значимость;
- ставить перед собой цели самоактуализации, самоусложнения задач и проблем, что как известно, является одним из факторов творческого саморазвития конкурентоспособной личности;
- адекватно воспринимать предоставленную степень свободы и идти на оправданный риск, формирующие ответственность личности в принятии решений;
- максимально концентрировать свои способности для их реализации в наиболее подходящий момент (отсроченная победа).

Анализ современного образования позволяет нам выделить такую актуальную проблему как потребность в формировании «социальной конкурентоспособности». Социальная конкурентоспособность позволяет формировать у педагога, студентов такие важные качества, компетенции как, профессиональную устойчивость, способность к осознанному повышению квалификации, социальную мобильность, восприимчивость к инновациям, способности к перемене профессиональной среды деятельности, готовности к пе-

реходу в более престижную область труда, повышению социального статуса и уровня образования и т. д.

Формирование конкурентоспособного специалиста в современном вузе зависит от его готовности к эффективному внедрению и включению в учебно-воспитательный процесс инноваций, отвечающих требованиям общества.

Анализ нормативных документов, стандартов показывает, в системе образования возможно реализовывать следующие инноваций по уровню и типам нововведений:

по масштабности:

- международные;
- государственные;
- национально-региональные;
- на уровне образовательного учреждения.

по педагогической значимости:

- обособленные - частные, локальные, единичные и другие;
- модульные, комплекс частных, связанных между собой инноваций;

- системные.

по происхождению:

- модификационные, т.е. усовершенствованные;
- комбинированные (присоединение к ранее известному нового компонента);
- принципиально новые;
- спроектированные, смоделированные.

Анализ опыта работы педагогов в вузах в качестве руководителей и инициаторов инновационной деятельности позволяет выявить ряд проблемных моментов.

Прежде всего необходимо выявить причины, которые вызывают затруднения в участии и организации в инновационной деятельности:

- формальный характер участия в инновациях;
- низкий уровень базовой подготовки студентов;
- традиционные подходы с невысокой степенью готовности к инновационным изменениям;
- отсутствие мотивации, в том числе связанной с перегруженностью различной аудиторной и внеурочной работой;

- невозможность выделять приоритетные направления, «распыление» в разных направлениях, что приводит к отсутствию ожидаемого результата.

Вместе с тем развитие современного образовательного пространства вуза требует формирования его инновационной составляющей.

Это подтверждается тем, что многие педагоги понимают, что эффективность внедрения инноваций зависит от различных видов сопровождения и поддержки со стороны руководства вуза: психологическая поддержка, индивидуальные консультации узких специалистов, педагогов – практиков, участие в обучающих, практико-ориентированных семинарах по инновационной деятельности, материальное стимулирование и признание успехов и достижений в выбранной сфере.

Необходимо отметить такой фактор инновационной деятельности как наличие достаточного количества учебно-методической литературы и современной материально-технической базы, мультимедийного и программного обеспечения.

Итак, анализ теоретических и методических работ, посвященных инновационной деятельности, позволяет раскрыть закономерности и принципы организации данной деятельности, определить ее цели, которые заключаются в следующем:

1. Способность вуза позиционироваться как центр образования, инновационное образовательное учреждение, востребованное и конкурентоспособное на рынке образовательных услуг.

2. Переход на качественно новый уровень подготовки специалиста, готового к реализации новых стандартов образования в условиях современного информационного общества.

Инновационную деятельность мы можем трактовать и как личностную категорию, и как созидательный процесс, и как результат творческой деятельности, поскольку она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов.

Важно понимать и распространять ценность инновационной деятельности и для каждого, участвующего в ней, и для общества, государства в целом, тем самым реализуя просветительскую и научную миссию современного вуза. Трудности, возникающие в процессе инновационной деятельности, предстают перед лично-

стью как перспектива возможности их разрешения своими силами, создание индивидуального маршрута в достижении карьерного роста.

Таким образом мы можем выделить результаты, которых может достигать современный вуз, каждый педагог, реализующие инновационную деятельность:

- сформированность инновационной инфраструктуры, обеспечивающей устойчивое развитие и дальнейшее изучение и распространением передового опыта;
- достижение лидерской позиция вуза на рынке образовательных услуг;
- создание позитивного имиджа и престижа учебного заведения, его работников.

INNOVATIVE ACTIVITY OF A TEACHER IN THE EDUCATIONAL SPACE OF MODERN HIGHER EDUCATION

Soghoyan Spartak
ShSU, Armenia

Abstract

The article deals with the innovative activity of teachers in the educational space of a modern university. It is justified that the effectiveness of innovations depends on various types of support and for this it is necessary to form innovative infrastructures that ensure sustainable development and further study and dissemination of best practices.

Литература

1. Борисова Н.Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов. Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование», № 8, 2010, с. 16 – 21.
2. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.
3. Курманова Э.А. Инновационная стратегия развития колледжа. Среднее профессиональное образование, № 3, 2011, с. 28 – 30.
4. Плужникова Е.А. Проектирование развивающей образовательной среды в современной школе. - // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. - 2016, № 3(4). -с. 43-48
5. Солодухина О.А. Классификация инновационных процессов в образовании. Среднее профессиональное образование, № 10, 2011, с. 12 – 13.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Топузян Аида Ониковна
АПГУ, Армения

На протяжении многих веков в истории человечества ребенок воспринимался как маленький взрослый, и предполагалось, что он должен думать как зрелый человек. Не учитывались особенности детства и ребенка. В древнем мире мифологии, в основном, отсутствует образ ребенка, а в существующих исключениях, детство мифологических героев оценивается по законам поведения взрослого.

Древние цивилизации рассматривали ребенка не как личность, а как результат сексуальных отношений. Кроме того, в течение многих столетий по отношению к ребенку разрешался инфантицид (умышленное лишение жизни). Христианство отвергло эту идею, заявив, что убийство невинной детской души - грех, что ребенок - это человек, и что каждый ребенок имеет право родиться [1, стр. 52]. Средневековые художники изображали детей в пропорциях взрослых, но низкорослыми и с каким-нибудь знаком в руке, символизирующим детство - игрушки, фрукты и т.д. Представление о детстве формируется постепенно, как только средневековая мысль смогла идентифицировать особенности детей на разных этапах детства. Именно в средние века детство было провозглашено краеугольным камнем жизни, на основе которого строится вся остальная жизнь человека.

Человечество обязано Эразму Роттердамскому за идентификацию, защиту и изменение отношения к ребенку. Великий педагог подчеркивает право каждого ребенка на гармоничное развитие. Он призывает нас строить воспитание ребенка с учетом его возраста, никогда не требовать ничего выше его возможностей, даже если это игра. Педагог должен как можно скорее узнать задатки и способности каждого ребенка и полагаться на них, так как ребенок сможет быстрее освоить только то, что свойственно ему. Он утверждает, что внутренний мир ребенка это божественный мир, к которому необходимо относиться с уважением [2, стр. 99].

Научные понятия о характере личности ребенка были разработаны в 19-ом веке. Но только в начале 20-го века к ребенку стали

относиться как к социальному явлению - развиваются психологические и социально-культурные идеи предоставления ему особого статуса, разрабатываются права ребенка, в частности, об игре и праве ребенка на игру. Гуманитарные усилия педагогов направляются на рассмотрение ребенка как гражданина и субъекта своего развития.

Проблема о правах ребенка становится предметом многочисленных исследований. В результате - прогрессивные педагоги подняли тревогу по поводу жесткого отношения взрослых к детям. Одновременно общественности и родителям было предъявлено требование защитить и гарантировать права и достоинство детей, создать условия для их формирования как личности и гражданина, тем самым обеспечивая предпосылки для их творческой жизни. «Раб никогда не считался собственником своего господина настолько, насколько ребенок для своих родителей», - писала М. Монтессори. «От родителей никогда не требовалось столько послушания, сколько требуется от ребенка. Никогда по отношению к правам человека не оказывалось столько пренебрежения, как в случае с ребенком» [3, стр. 65].

После Первой мировой войны педагоги-гуманисты проводят активную работу по организации помощи и защите прав детей, пострадавших от военных действий. К сожалению, эта работа и достижения остались в основном на уровне международных документов и имели ситуативный характер, они не стали образом жизни, обязанностью общества. Не решила этот вопрос и Женевская декларация, принятая в 1924 году. В своей работе «Право ребенка на уважение» знаменитый педагог Я.Корчак подчеркивал, что Женевская декларация имела декларативный характер. Наступило время, когда необходимо принять права ребенка как равноправное право взрослых. Авторы новой образовательной концепции призывали к созданию условий защиты прав детей и в своих детских учреждениях обеспечивали их защиту. На основе идей выдающихся педагогов-гуманистов Э.Кея, Л.Гурлита, Я.Корчака, А.Нилла, Г.Винекена, С.Френе и других педагогика сумела систематизировать права ребенка.

Сегодня ребенок рассматривается не только в рамках биологического созревания, но и в рамках определенного социального статуса. Учитываются возрастные особенности, свойственные дан-

ному периоду детства, специальные права и обязанности. Ценность детства, потребность в его защите отражены в международной конвенции ООН о правах ребенка, принятой в 1989 году. Цивилизованное человечество на принятие этого документа шло шаг за шагом - в 1924 году в рамках национальной лиги была принята Женевская декларация, в 1948 году Генеральная Ассамблея ООН приняла всеобщую декларацию о правах ребенка. В 1990 году была принята Всемирная декларация о защите прав и обеспечении развития ребенка и т.д.

Все эти документы необходимо еще воспринять и осознать, если хотим подтвердить, что наш мир взрослых, не только на словах, но и на деле справедлив. Права, провозглашенные в конвенции, направлены к каждому ребенку, но обеспечивают эти права и условия взрослые - учителя, родители, общество и государство.

Конвенция ООН о правах ребенка Армения ратифицировала 1 июня 1992 года. Она сыграла и продолжает играть важную роль в гуманизации детства и образования. Документ призывает учитывать важность детства в становлении человека. В отличие от других документов о правах ребенка, конвенция является юридически обязывающим инструментом, и подписывающие ее правительства обязаны, с одной стороны, обеспечивать защиту и поддержку самооценности детства, и, с другой стороны, стимулировать общество взять на себя ответственность за судьбу детей.

В современном законодательстве права ребенка рассматриваются в качестве неотъемлемой части прав человека. В мае 2002 года в Нью-Йорке состоялась специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН, которая была посвящена исключительно проблемам детства. Были оглашены идеи «Путем развития детства к развитию человечества», «Инвестиции в сферы образования и здравоохранения - залог устойчивого развития», «Образование- это инвестиция, а не ожидание» и так далее. В итоговых документах и последующих мероприятиях различных программ красной нитью проходит идея о том, что нынешнее поколение детей должно увидеть и почувствовать все те изменения, которые совершаются в их жизни. Но самое главное -обеспечить вовлеченность детей в осуществление этих изменений.

Во время церемонии открытия сессии Генеральный секретарь ООН Кофи Аннан отметил: «Мы должны прислушиваться к голосу

детей и обеспечивать их участие. Дети, молодежь – творческие личности, способные действовать и помогать взрослым строить хорошее будущее для всех. Мы, взрослые, должны уважать их право выражать свое мнение, участвовать в решении вопросов, касающихся их жизни, с учетом их возраста и уровня зрелости» [4, стр. 3].

Сегодня мир движется к тому, чтобы образование для всех и на протяжении всей жизни обеспечивало справедливые и равноправные условия, инклюзивность, качественное образование и обучение в интересах устойчивого развития и формирования среды без какой-либо формы насилия.

Сегодня формой насилия над детьми становятся ИКТ технологии. Нельзя отрицать, что распространение цифровых технологий образования получило независимую, лично – ориентированную, гибкую и динамичную форму, и так как в настоящее время перед странами стоит важная задача – обеспечить каждого ребенка качественным образованием, ИКТ используются в сфере образования на всех уровнях и в различных областях.

Учитывая тот факт, что:

- образование должно быть основано на самых передовых технологиях,
- ИКТ имеет огромный потенциал для улучшения качества образования,
- оно должно быть доступным для каждого ребенка, надо, тем не менее, отметить также, что в цифровом обществе родилось новое поколение детей, которое не только должно освоить новые ИКТ знания и компетенции, но и должно быть осведомлено об опасностях и последствиях зависимости от них. Таким образом, **актуальными и обязательными остаются исследования следующих проблем: зависимость детства от ИКТ, их влияние на развитие, социализацию и формирование ребенка, формы интеграции педагогики и ИКТ, ценности цифрового общества, взаимодействие семьи и школы в названных областях, определение новых путей взаимодействия.**

21-й век ставит новые задачи перед человечеством, наиболее важной из которых является создание мира, пригодного для детей, принимающего во внимание их мнения и решения, касающиеся их жизни. Важными и неотложными остаются проблемы безболезнен-

ности процессов глобализации и интеграции для детей, разработки механизмов защиты детей от социального отчуждения, создания равных исходных возможностей для всех детей, улучшения социального статуса семьи и т.д.

В 21-ом веке развитие общества, безопасность и поддержка прав детей переплетаются - ни один из них не может быть полноценным без другого. В этом смысле, для социализации детей перед школой стоит тройная задача - научить детей своим правам, создать возможности для их использования, формировать умение нести ответственность за свои высказывания и действия. «Все начинается с детства, где сеются семена добра. Но пройдут года, пока будет известно, победили ли они или их уничтожили сорняки. Задача каждого из нас помочь вырастить семенам добра» [5, стр. 12].

CONTEMPORARY PROBLEMS OF CHILDHOOD

Topuzyan Aida
ASPU, Armenia

Abstract

The article indicates the brief history of the origin and development of the childhood and the child's value ideas, discusses the process of making the qualified education available for each child, childhood dependence of ICT, to build a world suitable for children, the problems of creating equal opportunities for children in all aspects. It emphasizes the idea that the development, safety of the society and the child's rights are intertwined in the 21st century.

Список литературы

1. Джуринский А.Н. История педагогики. М.ВЛАДОС, 2000.
2. Зейлингер – Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли Л.ЛГУ.1978.
3. Монтессори М. Дом ребенка.Метод научной педагогики .М. Задруга, 1913,
4. Мир пригодный для детей. Специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН по положению детей. Нью Йорк , ООН,май, 2002.
5. Михалков С.В. Все начинается с детства. М. 1980.

ПРОБЛЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ГРУЗИИ

Харадзе Ефемия Мефодьевна
ТГУ, Грузия

Чахунашвили Нино Отаровна
ТГУ, Грузия

Получение высшего образования является важным этапом в жизни человека. После окончания школы подрастающее поколение выбирает будущую профессию. Некоторые уверены в своем выборе, а часть из них часто поступает в высшее учебное заведение, до конца не осознавая, какой профессией хочет овладеть. Бывает и так, что только в процессе обучения учащийся начинает понимать, что сделал неправильный выбор. Для этой цели через год после начала учебы в университетах Грузии студент получает право принять участие в процессе мобильности. Спрос на мобильность на уровне высшего образования не теряет актуальности во всем мире. В Грузии, как и в других странах, количество желающих пройти мобильность возрастает, однако этот процесс проходит не совсем гладко. Статья касается тех проблем, с которыми сталкиваются студенты при мобильности.

С 2005 года Грузия является участником Болонского процесса. За интеграцией в вышеупомянутую организацию, кроме положительных результатов для Грузии, последовали и некоторые осложнения. К ним относится один из важнейших определяющих факторов учебного процесса и мобильности студентов - переход на европейскую систему трансфера и накопления кредитов. Болонский процесс обеспечил принятие европейской системы кредитов и трансфера, что способствовало делу осуществления мобильности студентов. Все страны, объединенные в Болонский процесс, признают данную систему. Она используется более чем в 1000 университетах и была внедрена в образовательную систему более чем 50 стран (2). Система накопления и трансфера кредитов – ECTS, была введена в 2003 году. С ее помощью у студентов появляется возможность перехода из одного высшего учебного заведения в другой ВУЗ, так и для внутренней миграции с одного факультета

на другой, в пределах одного и того же университета (1). Существенно и важно знать, какой политике следует государство в отношении мобильности и как осуществляется внедрение данного законодательства в практику, адаптировано ли оно к потребностям студентов. В 2010 году Министерство образования и науки Грузии утвердило закон «О высшем образовании», который должен был регулировать процесс мобильности (3).

Согласно статистическим данным реестра Национального центра развития качества образования 2011-2013 г.г., с точки зрения существующей мобильности студентов в Грузии, лидируют Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Государственный университет им. И. Чавчавадзе, Грузинский технический университет (4). Вместе с тем, количество желающих внешней мобильности гораздо выше в осеннем семестре, чем в весеннем, что, вероятно, связано с более широкими возможностями выбора учебных предметов с нового учебного года в целевом университете. Соответственно, **целью** проведенного нашего исследования явилось выявление проблем внутренней и внешней мобильности студентов в высших учебных заведениях Грузии, важнейшим из которых представляется нам признание кредитов. Были использованы как **количественный** (с помощью составленного нами вопросника были опрошены студенты Тбилисского государственного университета им. И. Джавахишвили и Грузинского технического университета) так и **качественный** (углубленное интервью с начальником управления реестра Национального центра развития качества образования) **методы исследования**. Опрос студентов проводился непосредственно и онлайн. На следующем этапе исследования нами была проведена обработка результатов ответов на составленные нами опросники и интервью. Было опрошено 80 студентов (бакалавров – 62, магистрантов – 18), прошедших мобильность.

Проведенное исследование четко показало широкий спектр проблем, обзор которых предложен далее: первейшее и самое значительное препятствие, с которым сталкиваются студенты, это проблема признания кредитов, что, со своей стороны, находится в прямой связи с отсутствием единых программ в разных университетах и с трудностями, связанными с разнообразными названиями по содержанию одних и тех же дисциплин. Опрос показал, что у

26% студентов возникали проблемы при мобильности в связи признания кредитов, а на вопрос, какая часть кредитов была признана, был зафиксирован следующий результат: больше половины прошедших ими дисциплин не были признаны у 70% студентов, меньше половины – 19%, полностью были зачтены – 11%. Полученные результаты позволяют заключить, что на идентичных факультетах разных ВУЗ-ов между соответствующими учебными программами существует резкое различие. Понятно, что у разных учебных заведений могут быть разные подходы и взгляды, каким дисциплинам они отдают предпочтение и считают обязательными для студентов при овладении профессией, однако зафиксированное радикальное различие препятствует не только переходу студента из одного университета в другой, но и часто создает трудности, а также продлевает период его учебы с точки зрения необходимости дополнительного семестра. В связи с упомянутым вопросом мы заинтересовались исследованием того, какие сложности особо выделяют студенты в процессе признания кредитов. В ответ на поставленные вопросы были зафиксированы следующие аргументы: на отсутствие схожих учебных программ жалуются 37% студентов, в названиях предметов есть небольшое различие – 36%, схожим дисциплинам предоставляются разное количество кредитов – 22%, а назвать причины из опрошенных воздержались – 5%. Следовательно, с точки зрения накопления кредитов, выявилась еще одна проблема: одинаковым по содержанию дисциплинам в разных ВУЗ-ах присуждается разное количество кредитов.

Руководящим звеном мобильности студентов является национальный центр развития качества образования (4). Он публикует перечень обучаемых, зачисленных по правилам мобильности, а также следующие данные: сколько студентов прошли регистрацию, какие университеты принимают участие в процессе мобильности и на какие программы объявлена мобильность. Директор центра утверждает сроки регистрации на портале и сроки регистрации мест по учебным программам на электронном портале (5). В процессе исследования мы также попытались обратить внимание на выявление проблем, преодолевать которые приходится студентам, желающим пройти мобильность, с точки зрения их технического обслуживания. С этой целью, в формате углубленного интервью, мы попросили высказать свое мнение начальника управления

реестра национального центра развития качества образования Нино Церетели. По ее мнению, одним из проблемных вопросов является низкая информированность обучаемых: студенты своевременно и надлежащим образом не знакомятся с информацией в связи с проведением процесса мобильности, несмотря на то, что им предоставлены разнообразные источники информации: буклеты, видеoinструкция, телефонные уведомления, получаемые по окончании каждого этапа регистрации, им назначаются дни открытых дверей и т.д. По окончании интервью г-жа Нино заметила, что по окончании процесса мобильности в каждом семестре проводится анализ проблем мобильности. Исходя из нужд потребителей, центр проводит анализ имеющихся мест проблем, корректирует недочеты и пытается сделать портал более гибким и мобильным.

Проблемой оказалась и оплата мобильности для определенной группы респондентов. Немалое количество студентов (21%), без указания причин, зафиксировало факт, что несмотря на социальную необеспеченность, их не освободили от оплаты регистрационного взноса. Было бы неплохо, с целью обеспечения учебы, освободить всех учащихся от оплаты.

Во время опроса респондентов выявились проблемы и со стороны своевременной выдачи документации университетами, что повлекло за собой задержку процесса мобильности (72% опрошенных). Задержка выдачи документов запрещена законом, однако, так как данный факт все же имел место, видимо, со стороны государства должны применяться дополнительные механизмы контроля, которые помогли бы студентам в преодолении этой проблемы.

Таким образом, в пределах проведенного нами эмпирического исследования, выявился широкий спектр проблем, из которых следует особо отметить: признание кредитов для студентов; отсутствие единых программ для университетов и связанные с этим трудности в виде разнообразных названий одних и тех же по содержанию дисциплин; препятствия, возникаемые при накоплении суммарных кредитов по причине предоставления идентичным дисциплинам разных кредитов; проблемы, связанные со платой регистрационного взноса при мобильности и задержкой университетами своевременной выдачи документов студентам.

Интеграция в Болонский процесс сделала систему образования Грузии совместимой, толерантной к образовательным системам европейских и других государств мира. Это, несомненно, является

прогрессивным шагом для страны, но остается фактом и то, что Грузия все еще не находится в состоянии окончательной интеграции в данный процесс и стоит на пути ее модернизации по национальным признакам. Адаптационный период пока не завершен и, соответственно, мы выражаем уверенность, что проблемы, рассмотренные в статье, в скором времени будут решены.

PROBLEMS OF STUDENT'S ACADEMIC MOBILITY ON THE EXAMPLE OF GEORGIA

Ephemia Kharadze
TSU, Georgia
Nino Chakhunashvili
TSU, Georgia

Abstract

Despite the positive results of the integration into Bologna process, Georgian higher educational system faced certain difficulties. These contains one of the most important factors of teaching process and students' mobility - moving towards European system in credit transfers and savings. Requirement of the mobility of higher educational level is still actual in whole world. Quantity of eager people towards mobility, alike the other countries, are growing. The article underlines the problems that students are facing during mobility.

The article presents the survey of the mobility user students as well as the evaluation of the results after interviewing the qualified individuals. Within our empirical research, various spectre of the problems had appeared. Following problems require special attention: Credit acknowledgment for the students, no existence of the joint programs in the Universities, existing difficulties with the disciplinary titles, the problems related to the cost of the mobility and etc.

Список литературы

1. Грацкая декларация, Грац, 30 мая, 2003 год, эл. версия:
<http://www.nplg.gov.ge/>
2. Европейская система трансфера и накопления кредитов. Руководство. Берлинский саммит, 14 февраля, 2005 год, эл. версия:
<http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin>
3. Указ министра образования и науки № 10\Б от 4 февраля 2010 года, г. Тбилиси <http://meca.gov.ge/itst/?module=Content-House&action=view&id=3473&lang=geo>
4. Статистические данные реестра Национального центра развития качества образования (2011-2013 г.г), <http://eqe.gov.ge/>
5. <http://eqe.gov.ge/geo/static/17/mobility>

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ

Чатинян Ашот Агванович
ГИФКСА, Армения

Сегодня требования к различным компонентам профессиональной подготовки специалистов часто обозначают термином «компетенция», которой в литературе дается много определений. Так, в толковом словаре С.И. Ожегова компетенция определяется как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен». В словаре Д.Н. Ушакова им обозначается «круг вопросов, явления, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом». Два очень близких по смыслу определения, хотя второе более точно характеризует суть исследуемого термина.

Согласно определению Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой, В.М. Шепеля, компетенция – это совокупность профессиональных знаний и умений, способов выполнения этой деятельности [1]. По О.В. Романовой компетенция предполагает умения создавать связь между профессиональным знанием и создавшейся ситуацией, а также возможность осуществления практической деятельности [3].

Не конкретизируя суть компетенций, Л.Ю. Овчаренко считает, что при окончании вуза студент должен обладать теми компетенциями, которые помогают успешно адаптироваться к профессиональной деятельности [5]. А они должны включать круг знаний, умений и навыков, соответствующих особенностям решаемых задач.

Британские специалисты определяют профессиональные компетенции как «умение быть квалифицированным и выполнять определенную роль, охватывающее знания, способности, поведение», способность хорошо выполнять работу.

Согласно мнению американских специалистов по психологии труда, компетенция - это важная «характеристика деятельности», которая проявляется в ее успешном выполнении и включает [4]:

1. Знания;
2. умения;

3. способности;
4. иные характеристики.

Если обратиться к словарю узкоспециализированных терминов европейского фонда образования [2], то компетенция определяется как:

1. «способность делать что-либо хорошо или эффективно;
2. соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
3. способность выполнять особые трудовые функции».

По материалам Болонского соглашения составлен список общих компетенций, классифицированных в три группы: инструментальные, межличностные и системные. Раскроем содержание лишь некоторых компетенций первой группы:

1. Способность к анализу и синтезу;
2. Способность к организации и планированию;
3. Базовые общие знания;
4. Базовые знания по профессии;
5. Способность принимать решения;
6. Способность решать проблемы.

В системных компетенциях представлена способность применять знания на практике, обучать, генерировать новые идеи, способность работать автономно и т.д.

Анализ вышеприведенных определений показал, что в целом ее дефиниция по сути идентична, структура включает как минимум два взаимосвязанных компонента: профессиональные знания, мыслительные способности, а также практические умения и навыки.

Резюмируя, компетенцию можно характеризовать не просто как систему знаний, личностных качеств, а готовность и умение успешно применять их в профессиональной деятельности, эффективно решать возникающие задачи.

Что касается компетенций учителя физической культуры и тренера, то они включают широкий круг знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, решения различных педагогических задач. Следует отметить, что формирование практических компетенций специалиста возможно лишь на основе теоретических знаний.

Однако смысл формирования теоретических компетенций не сводится лишь к простому накоплению знаний по изучаемым предметам, а предполагает развитие способностей студента анализировать и синтезировать, сопоставлять, обобщать факты и явления, делать логические умозаключения и на этой основе формировать также межпредметные связи. Последние будут способствовать более глубокому осмыслению и обоснованному выбору путей, средств решения педагогических задач.

В частности, результат образовательной программы бакалавриата Армянского государственного института физической культуры и спорта «Физическое воспитание и спортивная тренировка» предусматривает овладение общими, педагогическими и профессиональными компетенциями. К примеру, выпускник должен «иметь основы знаний по различным предметам высшего физкультурного образования, применять их в процессе профессиональной деятельности», «уметь использовать средства физического воспитания, учитывая возрастные особенности развития детей дошкольного и школьного возраста», владеть многими другими компетенциями.

Следует отметить, что процесс формирования компетенций, их состав, несомненно, обусловлен спецификой конкретного профессионального учебного заведения. Так система подготовки педагога в физкультурных вузах имеет существенные отличия от подготовки педагогических кадров другого профиля. Специфика организации процесса обучения в таких вузах состоит прежде всего в выполнении большого объема двигательной деятельности, связанного как с занятиями, направленными на совершенствование и глубокое овладение основами избранного вида спорта, так и других практических дисциплин: гимнастики, атлетики, футбола, баскетбола, волейбола, подвижных игр, плавания, силовой подготовки и т.д. В целом эти занятия позволяют сформировать умения и навыки, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности.

В процессе таких занятий формируются умения обучать и совершенствовать разнообразные двигательные действия, технику изучаемых видов спорта, выявлять ошибки в их освоении, находить оптимальные средства и пути их коррекции.

Другой особенностью подготовки студентов в таких вузах является овладение системой разносторонних знаний по широкому кругу учебных дисциплин, позволяющих для работы в физкультурной или спортивной сферах иметь необходимый уровень теоретической подготовленности. Круг теоретических компетенций, формируемых в физкультурном вузе разнообразен: знания по анатомии, физиологии, биомеханике, спортивной медицине, гигиене, педагогике, психологии, теории и методике физического воспитания, теории спорта, менеджменту, истории физического воспитания и видов спорта, правилам соревнований, основам математической статистики и т.д., а также умение применять их в практической деятельности.

По существу, структура профессиональных компетенций выпускника бакалавриата физкультурного вуза включает как минимум 2 взаимосвязанных компонента: теоретический и практический.

Однако специфика теоретических компетенций учителя физической культуры и тренера состоит не только в направлении формируемых знаний, но и в сферах их практического применения при выполнении разнообразных профессиональных функций: учебно-тренировочной, воспитательной, развивающей, функций планирования, контроля, учета процесса физического воспитания и спортивной тренировки, подготовки и участия в соревнованиях, отбора и селекции спортсменов, обеспечения безопасности на занятиях и т.д. На их основе в процессе дальнейшего обучения формируются практические компетенции, позволяющие эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Изучение учебного плана подготовки специалистов в Армянском государственном институте физической культуры и спорта по направлению «Бакалавр педагогики» 2014-2018 учебных годов показало, что теоретические компетенции будущих учителей физической культуры и тренеров по видам спорта формируются по следующим основным направлениям:

1. Гуманитарное и социально-экономическое.
2. Общематематическое и естественнонаучное.
3. Общепрофессиональное.
4. Специализация (теория и методика избранного вида спорта).

Анализ программы показал, что по сравнению с практической частью учебного материала, объем теоретической составляющей имеет несколько меньший объем. Так, за время обучения теоретические предметы запланированы в объеме 3211 учебных часов (44,6%), в то время как практическим занятиям отведено почти 3989 часов (55,4%).

Вместе с тем из общего времени, предусмотренного на теоретические предметы, 646 часов (20,1%) отведено организации самостоятельных занятий студентов, а 132 часа (4,1%) – индивидуальной работе. Суммарно это составляет примерно 25%. Для сравнения приведем соотношение объема аудиторных и самостоятельных занятий, принятое в мировой практике вузовского образования, которое составляет 1:3,5. При этом в работе со студентами-спортсменами следует учитывать важную особенность организации физкультурного образования, которое помимо аудиторных лекционных занятий включает также процесс спортивного совершенствования в избранном виде спорта.

В таких вузах большинство студентов в период обучения продолжают активно тренироваться в составе сборной команды института, клуба или национальной команды страны. Частые тренировки, соревнования и участие в учебно-тренировочных сборах отрицательно сказываются на академических занятиях, в том числе и теоретического цикла. Даже 2-х недельное отсутствие на уроках может привести к отставанию таких студентов от графика прохождения учебного материала, негативно отразиться на их академической успеваемости. Если учитывать, что количество таких пропусков за учебный год может достигать 5-6 недель, а в случае членов национальных сборных команд республики быть значительно больше, очевидно, что овладение необходимыми знаниями должно происходить на основе использования современных и адаптированных к таким условиям педагогических подходов. Поэтому в таких вузах актуальна проблема грамотного сочетания академических занятий и тренировочного процесса, более широкого использования внеаудиторных форм организации теоретических занятий.

В овладении студентами-спортсменами теоретическими компетенциями большую роль могут сыграть самостоятельные и индивидуальные занятия, организуемые вне академических уроков в

форме аудио и видео лекций. Современные смартфоны с их большими техническими возможностями являются эффективным инструментом в овладении теми знаниями, которые не были сформированы у студентов из-за пропусков лекционных уроков. Ответы на многие вопросы, неизбежно возникающих при этом, могут быть получены в процессе дополнительной прямой аудио и видео связи со студентами-спортсменами в период отсутствия на учебных занятиях.

Учитывая особенности сочетания тренировочного процесса по избранному виду спорта, практических занятий по различных учебным дисциплинам, участия на соревнованиях, учебно-тренировочных сборах с аудиторными занятиями, в физкультурном вузе целесообразно создать банк аудиолекций, включающий ключевые тематики по всем учебным дисциплинам.

Однако суть формирования теоретических компетенций предполагает не только овладение системой разнообразных знаний, а прежде всего их грамотное использование в педагогической деятельности. Если вопрос освоения необходимых знаний можно успешно решить предлагаемым путем, то возникает другая проблема: необходимость формирования профессиональных компетенций методического характера, позволяющих применять полученные знания в практической деятельности.

Поэтому даже увеличение времени на внеаудиторные занятия с использованием аудио и видео-лекций, не даст ожидаемого результата, если они не будут дополнены интерактивным учебным материалом, формирующим у студентов знания методического характера. Этому могут способствовать специальные тестовые и видеозадания, видеотренажеры, позволяющие решать в виртуальной реальности многие учебно-воспитательные задачи. Однако обязательной частью обучения таких студентов должна быть педагогическая практика в общеобразовательной школе и практика по специализации (тренерская) - в ДЮСШ или спортивных клубах. Только в этом случае студенты могут сформировать практические компетенции, предусмотренные учебным планом подготовки специалиста, и в профессиональной деятельности успешно осуществлять многочисленные и общественно важные функции учителя физической культуры и тренера.

PECULIARITIES OF FORMATION OF THEORETICAL COMPETENCES IN STUDENTS OF PHYSICAL CULTURE UNIVERSITIES

Chatinyan Ashot
ASIPC, Armenia

Abstract

Unlike the preparation of specialists in most pedagogical universities, the peculiarity of education in physical culture universities is the combination of academic lessons with training in the chosen sport, practical classes in volleyball, basketball, athletics, football, etc.

The members of the Institute teams, sports clubs and national teams often miss the lectures connected with their participation in daily training, training camps and numerous competitions, that's why the problem of replenishment of educational material and effective formation of theoretical competences arises.

To solve this problem, the bank of audio and video lectures on the studied subjects can be used, and modern smart phones can serve as a tool for their use.

Special training video tasks and video simulators can ensure the formation of students' competence in a methodical character. However, two pedagogical practices should be compulsory for student-athletes.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н., Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. - М.: Народное образование, 1999. - С.47.
2. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностый подходы в современном образовании.- М.:Чистые пруды, 2007. - 32с.
3. Романова О.В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя // Педагогика. - 2012. № 2. -С. 63-70.
4. Романовская Н.Е. Понятие профессиональной компетенции.
http://media.miu.by/files/store/items/lifelong/11/11_life_long_learning_5_10.pdf (30.05.2017)
5. Овчаренко Л.Ю. Психологическое сопровождение учителя-предметника в условиях освоения обучающимися новых компетенций //Системная психология и социология: научно-практический журнал. - М.: МГПУ, 2015. № 16 - 108с.
http://systempsychology.ru/journal/2015_16/312-ovcharenko-lyu-psihologicheskoe-soprovozhdenie-uchitelya-predmetnika-v-usloviyah-osvoeniya-obuchayuschimisya-novyh-kompetencyi.html (30.05.2017)

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УЧЕНИКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Чкуасели Кетеван Ивановна

ТГУ, Грузия

Гогнелашвили Маринэ Мерабовна

ТГУ, Грузия

Оценка и проверка знаний – серьезный компонент в процессе обучения учащихся, поскольку он напрямую связан с качеством обучения и повышением усваиваемости знаний. В нем ясно отражаются как успехи и недостатки, имеющиеся в работе школы и ее педагогов, так и перспектива развития школы. Фактически, этот компонент показывает насколько эффективно осуществляется педагогический процесс. Поэтому исследование системы проверки и оценки знаний учащегося всегда было и остается актуальным вопросом. В данном конкретном случае актуальность темы обусловлена внедрением в Грузии около десяти лет назад новой системы оценки знаний учащихся, по форме и содержанию принципиально отличающейся от существовавшей до этого системы оценки. Вообще в школьном пространстве освоение новшеств идет не просто, из-за чего у школы, преподавателя и, что самое важное, у самого учащегося в этом отношении возникают серьезные проблемы. Проблемы, имеющиеся в системе оценки знаний учащихся в современной грузинской школе, побудили нас исследовать данный вопрос, тем более что в этом отношении он в Грузии не исследовался.

Оценка, в широком смысле, подразумевает характеристику качества, уровня либо значения какого-то объекта или процесса. В педагогике же оценка рассматривается как процесс определения количественных и качественных показателей, теоретической и практической подготовки учащегося, выражаемых в виде условных отметок/баллов. (2)

Целями оценки и проверки знаний являются:

- Систематизация знаний;

- Выявление качества знаний, усвоенных учащимися в конкретном периоде учебного процесса, и оценка конкретным баллом;
- Выявление пробелов в процессе учебной работы, недостатков, ошибок, а также затруднений, испытываемых учащимися в процессе работы, что способствует дальнейшему руководству и планированию учебного процесса;
- Воспитание в учениках таких качеств, как чувство ответственности, объективности, дисциплины, вера в собственные способности, и т.п.
- Воспитание в учениках умений и навыков критического мышления, устной и письменной речи, самостоятельного решения задач, применения усвоенных знаний на практике, и т.п.
- Из вышесказанного ясно, что оценка знаний имеет образовательную, развивающую и воспитательную функции.

Образовательная функция оценки и проверки знаний состоит в приобретении учащимся новых знаний и их систематизации.

Воспитательная и развивающая функции оценки и проверки знаний заключается в том, что при применении разных методов оценки у студентов развиваются разные умения и навыки, например, развивается устная речь, письменная речь, умение самостоятельно собрать материал и сделать презентацию, и т.п. Кроме того, у них вырабатываются такие черты характера, как дисциплина, ответственность, объективность, воля и т.п.

В современной литературе встречается также стимулирующая функция системы оценки. Стимулирующая функция, исходя из психики ребенка, состоит в стимулировании его труда, определенном поощрении, осуществляемом в учебном процессе в различной форме.

Впервые система оценки знаний в виде баллов возникла в школе иезуитов в 15-16-м вв. Первая трехбалльная шкала появилась в Германии, сложившись в результате деления учащихся в зависимости от уровня знаний: хороший, средний и слабый. Первоначально единица являлась высшей оценкой. Со временем средняя группа, в которую входило большинство участников, разделилась на подгруппы. Так сформировалась многоступенчатая шкала оценки.

В советской школе, а следовательно, и в Грузии в 1935 г. установилась пятибалльная система оценки: отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо. В 1943-1944 гг. для дальнейшего совершенствования системы проверки и оценки знаний словесное выражение оценки было заменено цифровым – 5 4 3 2 1.

В настоящее время постановлением Министерства образования и науки Грузии в школах Грузии действует 10-балльная система оценки. Согласно ст. 27 действующего в Грузии Национального учебного плана:

«Главной целью оценки учащегося является управление качеством учебы и обучения, что подразумевает, с одной стороны, заботу об улучшении качества обучения, а с другой стороны, мониторинг качества учебы и обучения. Оценка должна давать информацию об индивидуальном прогрессе учащегося.»

К сожалению, согласно этому официальному документу, главной целью оценки является управление качеством учебы и обучения, а не воспитание и развитие учащегося. По ст. 32 того же документа:

«На протяжении семестра учащиеся оцениваются по следующим трем компонентам:

а) Текущее классное задание (второй семестр V класса, VI-XII классы),

б) Текущее домашнее задание (VII-XII классы),

в) Итоговое задание (второй семестр V класса, VI-XII классы).

Все компоненты имеют одинаковый вес.»

Это также является новшеством для грузинского образовательного пространства, поскольку эти формы оценки существовали, им не придавалось строго определенного и обязательного значения для процесса оценки.

Теоретически мы не разделяем и одинаковый вес этих компонентов в процессе оценки. Несмотря на то, что классная работа имеет величайшее значение с точки зрения приобретения знаний и воспитания учащегося, преподаватель все же не застрахован от ошибок в процессе оценки данного компонента. Классная работа, разумеется, компонент, который следует учитывать, однако не в равном весе с другими компонентами.

Согласно Национальному учебному плану Грузии, официальный статус имеют следующие оценки:

Семестровая оценка по предмету – выводится как среднее арифметическое баллов за каждый компонент в течение семестра, годовая оценка по предмету – выводится как среднее арифметическое из семестровых отметок, общегодовая оценка – выводится как среднее арифметическое баллов по каждому из предметов, общая отметка в ступени – выводится как среднее арифметическое баллов по начальной, базовой и средней ступеням.

С педагогической позиции выведение отметки по среднему арифметическому является предметом для отдельного обсуждения и видится нам проблемой в системе оценки – ученик фактически лишается шанса исправить отметку. Достаточно учащемуся в течение семестра один раз не приготовить урок и получить 1 балл, как он уже до конца никоим образом не сумеет получить высокую оценку. Это ведь сразу же лишает учащегося стимула. Если ученик в начале семестра заслуживает низкие баллы, а в конце семестра – высокие, это ведь говорит о том, что он прибавил в учебе и преодолел прежние трудности. Почему же он не должен получить высокую отметку и почему должен вечно нести ответственность за прежнее незнание?

Кроме того, согласно новой системе оценки в Грузии, возникли новые термины – развивающая и определяющая оценки.

«В школе применяются оценки двух типов: определяющая и развивающая. Определяющая оценка контролирует качество учебы, устанавливает уровень достижения учеником целей, определенных национальным учебным планом. При определяющей оценке выставляется балл.

Развивающая оценка контролирует динамику развития каждого учащегося и способствует улучшению качества учебы. При развивающей оценке применяются такие средства, как устный комментарий, наставление, лист наблюдений, схема самооценки и взаимооценки и др.» (1).

В результате нашего теоретического исследования была разработана **гипотеза** для эмпирического исследования, а именно, несмотря на то, что в национальном учебном плане детально расписаны типы оценки и требования, даны предметные примеры, преподавательский корпус не сумел усвоить подобный подход к оценкам учащихся, и процесс оценки создает им постоянные проблемы.

Цель исследования– установить возможность реального осуществления на практике системы оценки знаний и навыков учащегося, установленного Министерством образования и науки Грузии для средних школ, выявить положительные и отрицательные стороны системы.

Объект исследования–система оценки, действующая в средних школах Грузии;

Целевая группа исследования–преподаватели базовой и средней ступеней средних школ;

Методы исследования:качественное исследование – фокус-группа;

Опрос проводился в 10 фокус-группах, в которых по принципу случайного отбора участвовало 97 преподавателей из всех регионов Грузии.

Вероятны вопросы разработаны по тематическим блокам, а именно:

Первый блок–отношение преподавателей к 10-балльной оценке, реально действующие баллы; **второй блок** – отношение преподавателей к компонентам оценки – классное задание, домашнее задание, итоговое задание; **третий блок** – отношение преподавателей к выведению оценки по среднему арифметическому; **четвертый блок** – отношение преподавателей к развивающему и определяющему типам оценки. Разумеется, поставленный респондентам последний вопрос касался их конкретного видения того, что бы они изменили в системе оценки.

В результате исследования выделены следующие моменты:

Первый блок: Большею части преподавателей нравится 10-балльная система оценки знаний, однако на практике применяют лишь семь баллов: «Почти никогда не ставятся отметки с 1 до 5», некоторая часть предпочитает 5-балльную систему оценки, нечеткая разница между 5 и 6, 7 и 8 и т.д.;

Второй блок: Большая часть преподавателей не разделяет обязательную форму всех трех компонентов и равную весомость при оценке, поскольку им трудно оформлять на уроке эти компоненты по надлежащей инструкции. Например: «Мучаемся при выставлении отметок», «Весь урок ориентирован на оценку, а не на обучение», «Журнал надо закрывать ежедневно, а это не всегда успевается на уроке, и отметка часто ставится в отсутствие уча-

щегося, что противоречит развивающей оценке», «Невозможно рутинно писать анализы по итоговой оценке по индивидуальным результатам каждого ученика, когдаходишь в 5-6 классов. Обратная связь результатов с учениками необходима, и это мы всегда осуществляем, однако перенесение этих данных на бумагу отнимает очень много времени и в реальности неэффективно». «Преподавателю приходится выполнять очень много бумажной работы, что отнимает много времени, ставя под угрозу качество подготовки урока преподавателем».

Третий блок: С выведением балла учащимся по среднему арифметическому соглашается большинство опрошенных преподавателей. Определенная часть преподавателей отмечает, что если хороший ученик в конкретном случае ответил плохо, он не ставит ему соответствующую отметку, чтобы не портить оценку за семестр.

Четвертый блок: Многие преподаватели не знают, как осуществлять развивающую оценку. В этом случае у учащегося нет возможности узнать, что ему следует улучшить, и, соответственно, он ничего не может улучшить. Факт, что комментарий не имеет развивающей функции. «Развивающая оценка требует от преподавателя очень много времени, на уроке невозможно сделать такую оценку», «Критерии развивающей оценки должны быть прозрачными, комментарий должен быть хотя бы и кратким, но легко понятным ученику; возможно совместное составление развивающего комментария преподавателем и учащимися так, чтобы он был сформулирован на понятном детям языке и прозрачен». Часть преподавателей считает, что следует вообще отменить определяющую оценку и производить оценку только в виде комментария, без балла – «Обучение без отметки способствует развитию учащихся и улучшению их результатов», «Определяющая – я до сих пор не научилась – нет фактических знаний, но нужно оценить. Зато есть мышление – включает развивающую оценку» «Необходим тренинг преподавателей в этой области».

Что касается вопроса, что изменили бы преподаватели в существующей системе оценки, ответы зафиксированы в указанных блоках. Весьма небольшая часть преподавателей не осуществила бы изменений в существующей системе оценки.

Результаты исследования можно обобщить в виде следующих выводов:

- Система оценки знаний учащегося в средней школе в результате проводимых в Грузии реформ образования соответствует международным стандартам;
- Существующая в Грузии система оценки в принципе приемлема для преподавателей, однако требует определенной корректировки в связи с имеющимися проблемами, а именно:
 - В 10-балльной системе оценки учащихся фактически работает 5-6 баллов. Преподавателю трудно разработать критерии с 1-балльным интервалом, напр., какая разница между 7 и 8 баллами;
 - Преподаватели не разделяют и не выполняют равновесность компонентов оценки и письменный анализ итоговой оценки индивидуально для каждого из учеников. У преподавателя фактически не остается времени для подготовки урока. Большая часть преподавательского корпуса выполняет письменные обязательства в конце семестра, в отчетный период, что само собой лишает этот процесс смысловой/функциональной нагрузки.
 - К сожалению, с выведением балла учащемуся по среднему арифметическому согласно большинству опрошенных преподавателей, указывает на тот факт, что ими не осмыслено педагогическо-воспитательное предназначение отметки и значение стимулирующего принципа оценки. У нас осталось впечатление, что для педагогов система оценки является только средством контроля, а не одним из средств воспитания и развития учащегося.
 - Большая часть преподавательского корпуса не осознает значения развивающей оценки. К сожалению, часть педагогов считает, что учащемуся можно поставить оценку без всякого разъяснения. Совершенно ясно, что профессионально-педагогический уровень этих преподавателей, мягко говоря, невысок, поскольку они не осознают не только воспитательного предназначения отметки, но и принципов уважения личности ученика и сотрудничества с ним;
 - Определенная часть педагогов, затрудняясь оценивать учеников в баллах, считает, что определяющей оценки, т.е. балльного выражения оценки, не должно существовать.

Мы считаем, что проблемы системы оценки знаний учащихся в Грузии обусловлены тем, что Министерство образования в про-

цессе осуществления реформ не учло принцип преемственности, опыт преподавателей, внося принципиально отличающуюся систему оценки без специальной подготовки преподавательского корпуса для осознания данных изменений.

MODERN ASPECTS OF ESTIMATION OF LEARNERS AT THE SECONDARY SCHOOL

*Ketevan Chkuaseli,
TSU, Georgia
Marine Gognelashvili,
TSU, Georgia*

Abstract

Article presents analyzes of contemporary aspects of pupil's assessment in general education school based on Georgian educational system. Student assessment system prepared by Ministry of Education and Science of Georgia is reviewed in this article. Problems of assessment system in general education schools have been revealed based on empirical research.

Список литературы

1. Национальный учебный план 2017 – 2023, Министерство образования и науки, Тбилиси.
2. Толковый словарь для специалистов по образованию, Министерство образования и науки, Тбилиси. 2007.
3. Д. Лорткипанидзе – Дидактика, Тбилиси, ТГУ, 1981, 245-265 с.
4. В.А. Сластелин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов – Педагогика, учебное пособие, Москва, Школьная пресса, 2002, 320-327 с.

RISK PERCEPTION AND EVALUATION OF RISK FACTORS AMONG LEARNERS: CONSTRUCTION OF ANALYTICAL APPROACH IN EDUCATIONAL RISKOLOGY

Aleksanyan Anna
YSU, Armenia

Risk Perception, Definitions, and Interpretations

New actual problem have raised in recent decades, which is coming from contemporary social changes in the context of modern social transformation, socio-economic crisis, post-war psychology, natural disaster, cultural and national values, and this problem is compliance of education and socialization with the 21st century requirements.

There are many orphanages in society, children with disrupted behavior, and children with juvenile delinquency, drug addiction and alcoholism. In turn, this is the reason for the spread of physical development delays.

All of these are the historical and cultural prerequisite that are theoretical and practical basis for the various risks of a person socialization.

The urgency of risk study, risk assessment, risk disclosure, and possible forecasting is conditioned by the prediction of the hazardous consequences of risks, the prompt management and positive orientation of risks, as well as the use of risk-based opportunities.

Perceptions of risk are quite different and even opposite to each other.

The *risk* (in origin: from French *risqué* (noun), *risquer* (verb), from Italian *risco* “danger” and *rischiare* “run into danger”) in English Oxford Dictionaries has two explanations:

1. “A situation involving exposure to danger”,
2. “Expose (someone or something valued) to danger, harm, or loss”[5].

In addition to the fact that in the risk definitions dominate the emphasis of idea of disaster, danger, harm, and damage, risk is related to the indeterminate and uncertainty of situation. “The most common definition of the term risk comprises two components (1) indetermination and (2) damage”, the last one is related to the disaster [1, P.73-74].

Shapkin defines that “Risk is an activity connected with overcoming uncertainty in the situation of inevitable choice, in the process of which it is possible to quantitatively and qualitatively evaluate the probability of achieving the expected result, failure or deviation from the goal”[4, P. 33].

The modern educational studies set a new opposite trend. Parallel to the notion of *risk*, there is an idea of *chance*, which is connected up to the success and opportunities of new achievements of a person. In this case risks have two interpretations.

In the first situation the risk is connected with the idea of *prevent*. “A person is able to calculate the level of risk, assess potential losses and, therefore, simply must protect himself from its impact. The risk ... was directly related to the ability to effectively prevent the possible losses. In this interpretation, risk is included in a sense of notions, such as: chance, success, courage, adventure” [3, P. 25].

In second situation, from this opposite side of view, risk can open new power in a person activity, giving a possibility to express courage and prowess in extremely risky situations. But unfortunately, the result not in every situation can be pragmatic decision, causative action, giant steps, and favorable outcome. These two different approaches to the same phenomenon testify to the fact that the risks and their effects on people are not yet fully studied and there can be still many different aspects to be explored. All this can be added to the fact that the formation of fear atmosphere for the risks and the intentional avoidance of them, their strict predictability and disciplinary behavior can lead to the classification and alienation of people at risk, as well as the formation of restricted and bounded behavior, with different complexes.

On the other hand, encouraging risks can lead to the fact that victories and achievements are linked to acute emotions and vice versa, which, in its turn, can lead to the excitement. It shows that the two existing approaches are extremist. And both imply ideal behavior, which, unfortunately, is often far from reality.

Of course, especially among learners, it is important not only to instill confidence in their own strengths, but also to cultivate, develop, and stimulate self-development and self-excellence. But all this is possible not only through discipline, but also by have an opportunity to make a mistake, overcoming the wrong situations, managing them, seeking new solutions, and regulating it.

Stereotypes underlying the education dictate that dangerous risks that must be avoided, or vice versa, should be taken at a risk for achieving great success. However, the problem of the education system is to assess these risks correctly, to develop risk regulation and risk management skills. A very important and first step in this regard is to study the risk factors, and then as a result - risk assessment, analysis and coordination.

Assessment of Risks and Analyses

Risks and risk factors are studied in different fields of study. Risk study methodology is not formed finely. The risk research methodology is shaped by mathematical concrete researches, which are mostly presented in economics. The most interested field in risks is business study, especially economics for good management and risk-controlling.

In the economics there are some automated risk analysis tools that are useful for software projects and are on the market today.

The dangerous situation, disaster, harm, and damage in this studies can be conditioned by unidentified risks. That is why crucial importance has the assessment of a risk aiming to identify the risk type and risk impact. The identification is realized with mathematical methods by specific parameters trying to improve *objectivity*. "... Such parameters are mortalities, fatal accident rates, family of *F-N* diagrams and lost life-years"[1, P. 267]. As certain very interesting examples of risk objective assessment can be viewed some cases.

NASA Risk Assessment Table

As shown in the following tables, frequencies of events (Table 1) and damages of events (Table 2) are simply approximated. The values taken from the table are then added up to create a risk management table (Table 3), which can be compared with goal values (Table 4). With this, a quick risk assessment can be carried out.

Table 1. Hazard probability rank

Level	Description	Component	Fleet or entire construction
A	Frequent	Presumably frequent	Continuously found
B	Likely	Several times during lifetime	Widespread
C	Occasional	Presumably one time per lifetime	Several times
D	Remote	Unlikely during lifetime	Unlikely but has to be considered
E	Unlikely	So unlikely that it can be excluded	Unlikely but possible

Table 2. Hazard severity categories

Level	Description	Scenario and details
I	Disaster	Death and system loss
II	Critical	Serious accident, severe system damage
III	Insignificant	Minor accident, minor system damage
IV	Neglectable	Damage less than that in minor accident

Table 3. Risk management matrix

Probability of hazard	Severity			
	Disaster	Critical	Insignificant	Neglectable
Likely	1	3	7	13
Probable	2	5	9	16
Occasional	4	6	11	18
Rare	8	10	14	19
Unlikely	12	15	17	20

Table 4. Risk acceptance index

Goal value	Category
1–5	Unacceptable
6–9	Undesirable
10–17	Acceptable with further assessment
18–20	Acceptable without further assessment

Evaluation of Risk Factors among Learners

There are several examples of risk objective assessments and measures, but other important element in risk assessment and evaluation is subjective risk evaluation, which consists all social conditionality of risks and their impact on person.

Discrepancies can be explained with different theories. Such theories consider not only individual references but also social and cultural conditions. The weighting of the psychological, personal, cultural and social elements on subjective judgment is still under discussion. Douglas & Wildavsky suggested that culture is only able to describe about 5% of the variance of the subjective risk judgement. Furthermore, Table 5 summarizes the influential weights of the different elements according to Schütz & Wiedemann and ILO. As seen from that data, individual psychological and social aspects are of greater concern than cultural aspects [1, P. 332].

Table 5. Contribution of aspects to the subjective risk judgement according to Schütz & Wiedemann and ILO

Aspects	Contribution
Psychological and social aspects	80–90%
Personal aspects	10–20%
Cultural aspects	5%

Table 6. Risk perception factors according to Covello et al. Gray & Wiedemann, Schütz et al. and Slaby & Urban

Voluntariness	Involuntary risks are perceived as greater risks as compared to voluntary risks.
Controllability	Risks under the control of others are perceived as greater risks as compared to risks under the individual's control.
Familiarity	Unfamiliar risks are perceived as greater risks as compared to familiar risks.
Equity	Unevenly distributed risks are perceived as greater risks as compared to evenly distributed risks.
Benefits	Risks with an unclear benefit are perceived as greater risks as compared to risks with a clear benefit.
Understanding	Risks difficult to understand are perceived as greater risks as compared to clearly understandable risks.
Uncertainty	Unknown risks are perceived as greater risks as compared to known risks.
Dread	Risks that create strong feelings such as fear are perceived as greater risks as compared to risks that do not create such strong feelings.
Trust	Risks connected to persons or institutions with low credibility are perceived as greater risks as compared to risks connected with trustful persons or organisations.
Reversibility	Risks with irreversible effects are perceived as greater risks as compared to risks without such effects.
Personal stake	Risks at a personal level are perceived as greater risks as compared to more impersonal risks.
Ethical and moral nature	Risks connected to low ethical or moral conditions are perceived as greater risks as compared to risks connected to high ethical or moral conditions.
Human versus natural origin	Man-made risks are perceived as greater risks as compared to natural risks.
Victim identity	Risks with identifiable victims are perceived as greater risks as compared to risks with only statistical victims.
Catastrophic potential	Risks creating spatial or temporal concentrated victims are perceived as greater risks as compared to risks that are diffuse over time and space.

All this components and conditionalities of subjective risk evaluation, as well as the risk as social phenomena and education as a social subsystem are studied and presented by German famous scientists Niklas Luhman in 20th century. There are theories and researches on risk factors, which are important to know for educators and researchers.¹

Assessment of risks demands implicit approaches and latent analyses, which are specific in different cases of risk study. The wide range of risk assessment instruments and tools are presented in the recent theory of risk assessmnet by Shapiro and Noe [2, P. 15-39]. Very specific is the instruments of Psychopathy Checklist Sanity, which is applicable for learners in education processes from the aspect of *construction of analytical approach on risk factors among learners*.

References

1. **Proske, D.** Catalogue of Risks: Natural, Technical, Social and Health Risks, Springer, 2008.
2. **Shapiro, D.L., Noe A.M.,** Risk Assessment: Origins, Evolution, and Implications for Practice. SpringerBriefs in Behavioral Criminology, 2015.
3. **Антонова Л.Н.** Педагогическая рискология: теория и история. В журнале “Проблемы современного образования”, No 4, 2010.
4. **Шапкин А.С, Шапкин В.А.** Теория риска и моделирование рискованных ситуаций. М., 2005.
5. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/risk>

ВОСПРИЯТИЕ РИСКА И ОЦЕНКА ФАКТОРОВ РИСКА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ: ПОСТРОЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РИСКОЛОГИИ

Анна Алексанян
ЕГУ, Армения

Резюме

В последние десятилетия возникла новая актуальная проблема, которая исходит из современных социальных изменений в контекстах современных социальных преобразований, социально-экономического кризиса, послевоенной психологии, стихийных бедствий, культурных и национальных ценностей. Эта проблема обусловлена соответствием социа-

¹ **Proske, D.** Catalogue of Risks: Natural, Technical, Social and Health Risks, Springer, 2008, P. 332

лизации и требованиями XXI века. Мы имеем дело с историческими и культурными предпосылками, которые являются теоретической и практической основой для различных рисков при социализации человека. Актуальность исследования рисков, их оценка и раскрытие обусловлены прогнозированием его опасных последствий, оперативным управлением и позитивной ориентацией, а также использованием возможностей, основанных на нем.

DOES EDUCATION IMPACT ON POVERTY REDUCTION AND PROMOTE DEMOCRACY IN

Aleksanyan Arusyak
Center for European Studies at YSU, Armenia

INTRODUCTION

The development of educational sector is an important precondition for country's sustainable progress and development. A quality education and educated people are guarantee of future success in the realm of social activities: social-economic, political and so on. In the paper to examine effects of education in Armenia I chose two main determinants: poverty and democracy. My choice is conditioned by the situation and various processes in Armenia after gaining independence.

One of crucial problems of Armenia is poverty. Its level went up during the first years of independence caused by the restoration of economic and social systems and in the end of 90s it reached its maximum level when more than half of population was poor. The recent global economic crisis had a significant blow on Armenia's restoring socio-economic situation. As a result, the poverty level mounted from 27,6% to 34,1%¹ in 2009, which had been unprecedented since 1998. In recent years, there has been declining trend of the poverty level. In 2015, the poverty rate was reduced by only 0,2 points compared with the previous year, reaching down to 29,8%. The share of the extremely poor was 2,0% (*National Statistical Service of the Republic of Armenia (NSS RA) and World Bank (WB) 2015, 30; NSS RA and WB 2016, 36, 38*). Thus, Armenia could not overcome the poverty issue since

¹ See the RA National Statistical Service official website www.armstat.am (25.05.2017).

independence. Moreover, poverty in Armenia remains one of the highest among the CIS states. After independence, Armenia also took the course of establishing and developing democratic principles. Faced with many problems, Armenia has more or less succeeded in the sphere of democratic transformations compared with other post-Soviet countries.

Thus, my hypothesis is that educational attainment has a positive effect on poverty and on democratic transformations and constructive changes in education will reduce the poverty and increase the level of democracy. To explore above mentioned statements, a simple regression model with education level as an independent variable is created. My expectation is that poverty level is negatively and democracy is positively correlated with education and one of the best ways to make positive changes is to increase enrollment and the overall level of education in Armenia.

EDUCATION IN ARMENIA

In Armenia education is the main priority of the state policy. The reforms in this area began after the declaration of the RA independence conditioned by new economic and social relations. Education quality increase in all levels of education system, their compliance with the respective international standards, available/accessible education for all social groups are priorities to be implemented in this sector (*Medium Term Expenditure Frameworks (MTEF) 2016-2018*).

In 2005, Armenia signed the Bergen Communiqué¹, thus, joining the Bologna Process. As a result, Armenia assumed the responsibility to finish the implementation of basic principles of these processes in separate sectors of education by 2010 and, finally, to become a part of the European Higher Education Area (EHEA). Hence, membership to the latter implied conduction of reforms in secondary, higher and continuous educational systems of the RA, such as the introduction of a three-level educational system, transition to credit system (ECTS), introduction of European standards of quality assessment and assurance of vocational education and etc. Ministerial Summit in 2010 officially announced the beginning and development of a new phase of the

¹ “Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,” Bergen, 19-20 May 2005 // http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf (10.04.2016).

European Higher Education Area envisaged by the Bologna declaration¹ (*Expansion programme of Integration of RA Vocational education into EHEA 2012*).

Education in Armenia includes public and professional education, extracurricular education, as well as the assistance to Diaspora educational institutions. The public education program is prioritized in the education sector and the overwhelming majority of education expenditure - around 80% is aimed at financing this sector² while less than 20% is aimed at financing vocational education programs³ (*MTEF 2016-2018, 114*). Analyzing the ratio of spending on public education and vocational education over the years, it should be noted that the costs of public education are declining from year to year, while professional/vocational education expenditures are increasing (see Table 1).

Table 1⁴

Government expenditure on public education and professional/vocational programs in 2013-2016 (without expenses for preserving the state management apparatus), %

	Public education	Professional/vocational education
2013	81,3	14,6
2014	78,9	16,2
2015	77,1	17,3
2016 (planned)	76,5	18,3

¹ The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education // http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (10.04.2016).

² Public education is a priority programme in education sector. It includes pre-school, elementary, basic and secondary education (general, vocational, special), as well as there are several program envisaged by public education assisting program. In 2006 Armenia transited to 12-years public education system with following sequence: elementary school (4 years), secondary school (5 years), and high school (3 years).

³ Professional/vocational education program includes vocational, higher and postgraduate education programs as well as other programs assisting the implementation of the mentioned ones. Professional institutions are: vocational (craftsmanship, college) and higher education institutions (university, institute, academy and conservatoire).

⁴ Data source: Medium Term Expenditure Frameworks (MTEF) (2013-2015). "RA 2016-2018 Medium-Term Expenditure Framework." The Government of the RA (in Armenian); MTEF (2016-2018). "RA 2016-2018 Medium-Term Expenditure Framework." The Government of the RA (in Armenian); MTEF (2017-2019). "RA 2017-2019 Medium-Term Expenditure Framework." The Government of the RA (in Armenian) // <http://www.gov.am/am/medium-term/> (10.05.2017).

As regards enrolment tendencies (see Table 2) it is noticeable that the gross enrolment in elementary school within the last four years was gradually decreased by reaching from 95,2% to 91,6% in 2015. Examination of total enrolment data indicates that there is a decline in the number of students continuing their education in high schools. As shown in Table 2, in the 2015/2016-education year the gross enrolment in high school is considerably decreased by 14,5% compared to 1-2% in previous years. Some students (in 2015/2016 ed. year 15,3%) after graduating from the basic school continue their education in VET institutions which have the lowest gross enrolment rate in comparison with other areas of education. It means that this sector is the weakest circle of the field. In contrast to this, the gross enrolment rate of students in higher education institutions is high which for the last four years has been constantly increasing, reaching 52,9% in the 2015/2016 education year. The average indicator of the latter for the last four years constituted 47,9%.

Table 2

Gross enrolment rates of pupils and students, %¹

Ed. year	Elementary school	Basic school	High school	Vocational education and training (VET)	Higher education
2012/2013	95,2	94,8	74,1	15,1	44,9
2013/2014	94,1	92,6	74,0	24,4	46,9
2014/2015	93,1	92,6	72,4	19,6	46,8
2015/2016	91,6	96,3	57,9	18,1	52,9

REGRESSION ANALYSIS OF EDUCATION

Raising the education level of population is an important means of combating poverty. Education-poverty relationship has been explored by various researchers and is revealed to be statistically significant (*Silva and Sumarto 2015; Faux and Ntembe 2013; Janjua and Kamal 2011;*

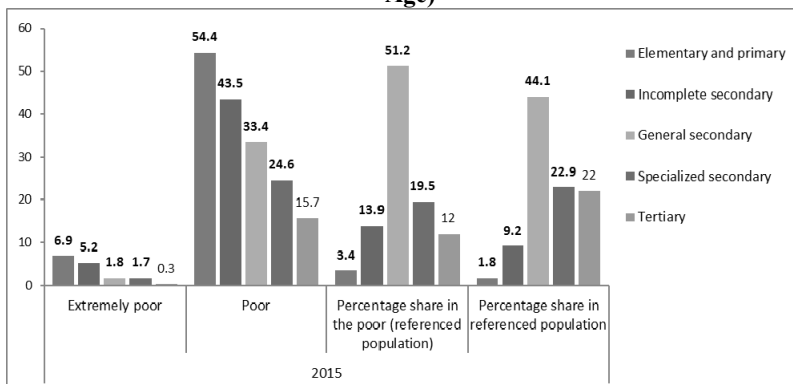
¹ Data sources: NSS RA (2012). "Social situation of the RA in 2012" (available in Armenian) // <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1466>; NSS RA (2013). "Social situation of the RA in 2013" (available in Armenian) // <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1590>; NSS RA (2014). "Social situation of the RA in 2014" (available in Armenian) // <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1689>; NSS RA (2015). "Social situation of the RA in 2015" (available in Armenian) // <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1801> (10.05.2017).

Berg 2008). Nevertheless there is a lack research on the linkage between education and poverty in Armenia.

Statistical analysis of data allows concluding that the level of education is inversely proportional to the level of poverty¹ in Armenia (see Figure 1). Thus, people with higher education are less likely to be poor. In 2015 poverty rate was the lowest among those with tertiary education – around 1,8 times lower than the national average and 3,5 and 2,8 times lower than among those with elementary and primary or incomplete secondary education. Extreme poverty was also the lowest among those with tertiary education compared with all other groups of educational levels. Persons with general secondary education comprised the largest group among the poor (51%) (*NSS RA and WB 2016, 53-54*).

Figure 1

Poverty Rate, by Educational Level, 2015 (for Population over 16 Years of Age)²



Obviously the poverty level is strongly affected by education level which is confirmed by regression analysis. The regression analysis

¹ Poverty in Armenia has been assessed since 1996. Starting from 2009, the country has used a revised methodology developed with the assistance of the World Bank. The poor are defined as those with consumption per adult equivalent below the upper total poverty line (AMD 41698 or USD 87,2); the very poor are defined as those with consumption per adult equivalent below the lower total poverty line (AMD 34234 or USD 71,6), whereas the extremely poor or the undernourished are defined as those with consumption per adult equivalent below the food poverty line (AMD 24109 or USD 50,4) (*NSS RA and WB 2016*).

² Data sources: NSS RA and WB (2016). “Social Snapshot and Poverty in Armenia” // <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1819> (15.05.2017).

indicates that increase with 1 level in education system will reduce poverty by 7% in groups of educational levels explaining the 90% variation of dependent variable.

$$Y_p = - 7,1x_1 + 54,2 \text{ (Adj. } R^2=0,902\text{),}$$

where Y_p is the poverty level in groups of educational levels

x_1 is education level.

Another finding illustrates that there is also a significant relationships between poverty level and expected years of schooling¹ and 1 year increase in the latter will reduce poverty level by 7,27% in Armenia.

$$Y_p = - 7,27x_2 + 122 \text{ (Adj. } R^2=0,354\text{),}$$

where Y_p is the poverty level

x_2 is expected years of schooling.

Another educational factor such as the gross enrolment in basic school seems to negatively affect the level of poverty. Thus, 1% increase in basic school enrolment will reduce poverty level by 2,74%.

$$Y_p = - 2,74x_3 + 290 \text{ (Adj. } R^2=0,5\text{),}$$

where Y_p is the poverty level

x_3 is gross enrolment in basic school.

The next determinant of my research is democracy. To explore the linkage between education and democracy I used the Index of Democracy Level (IDL)². Many previous researches have also established correlation between education and level of democracy. For example the theory of modernization signifies a close correlation between these two variables. According to S. M. Lipset (1959), education is a precondition for the development and formation of

¹ Expected years of schooling is one of the HDI-Education index indicators that measures the number of years that a child of school entrance age can expect to receive at most 18 years of schooling included Master's education. Data source: UNDP official website <http://hdr.undp.org/en/data> (22.05.2017).

² The methodology of the Index of Democracy Level was developed by Arusyak Aleksanyan within the # RO3 scholarship frameworks of Caucasus Research Resource Centre -Armenia and Carnegie Corporation of New York. For in-country analysis it is based on scale from 0 to 1, where 0 means the lowest, 1 the highest level of democracy. For more details see: "Comparative Analysis of the Index of Democracy Level: Armenia, Georgia, Azerbaijan, Russia, Belarus, Kazakhstan, Ukraine and Moldova", edited by Arusyak Aleksanyan, Yerevan, YSU Press, 2015, 296 p.; "Comparative Analysis of the Index of Democracy Level in the context of Human Rights and Democratization (Armenia, Georgia, Azerbaijan, Russia, Belarus, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Ukraine and Moldova), ed. by Arusyak Aleksanyan", Yerevan, YSU press, 2016, 304 p.

democracy. M. Sodaro (2004, 207-220) proposes education as one out of ten conditions for democracy and E. Glaeser (Glaeser et al. 2004) states that the developments of the educational sphere lead to the positive changes in democracy.

Within this research education is operationalized into several independents. In this way according to the regression analysis 0,1 unit change in HDI-Education¹ lead to 0,12 unit change in net IDL². The Adjusted R² for HDI education with a value of 0,139 indicates that education explains 74% of the variation in democracy. This statement is supported by another regression outcome, according to which the government expenditure on education (% of GDP) is also highly related with net IDL with a positive coefficient and the change of it with 1% of GDP will bring the change of the IDLi with the magnitude of 0,05.

$$Y_D = 1,2x_4 - 0,404 \text{ (Adj. } R^2 = 0,739),$$

where Y_D is the IDL net (IDL cleaned from the variable of HDI Education Index)

x_4 is the HDI-Education Index.

$$Y_D = 0,056x_5 + 0,349 \text{ (Adj. } R^2 = 0,290),$$

where Y_D is the IDL net (IDL cleaned from the variable of the Government expenditure on education)

x_5 is Government expenditure on education (% of GDP).

The gross enrolment in higher education also has statistically significant relationship with the level of democracy, with positive coefficient. 1% increase in higher education enrolment leads to 0,004 unit positive changes in the Index of Democracy Level.

$$Y_D = 0,004x_6 + 0,307 \text{ (Adj. } R^2 = 0,482),$$

where Y_D is IDL

x_6 is gross enrolment in higher education.

CONCLUSION

Education is an important guarantee for the development which provides the basis for the improvement of processes in various spheres of social activities. The effects of education on various spheres of

¹ HDI education index is assessed by the UNDP and composed of two indicators: 1. Mean years of schooling and 2. Expected years of schooling.

² IDL net is the Index of Democracy Level cleaned from the corresponding variable (if it is a composite part of the index) during every paired regression analysis.

society have often been discussed and analyzed by researchers. This paper is aimed at researching the education-poverty and education-democracy relationships. Though many of the findings presented in the paper may not be new from the theoretical point of view, the empirical points of the research provide fresh approaches into the perceptions of the effects of education in Armenia.

Thus, simple regression model confirms my hypothesis. It shows that educational attainment has a positive effect on poverty and on democratic transformations and productive changes in education will reduce the poverty and increase the level of democracy in Armenia.

Based on the aforementioned conclusions, it is recommended to the Government of Armenia to take measures to increase the enrolment and schooling years of pupils and students as well as to rise public spending on education.

ВЛИЯЕТ ЛИ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОКРАЩЕНИЕ БЕДНОСТИ И РАЗВИТИЕ ДЕМОКРАТИИ В АРМЕНИИ?

Арусяк Александиян

Центр европейских исследований ЕГУ, Армения

Резюме

Важнейшим фактором экономического развития, борьбы с нищетой и неравенством, повышения уровня демократии является обеспечение доступного и качественного образования. В статье автор обосновывает положение о том, что уровень образования оказывает положительное влияние на качество жизни и демократические преобразования, а конструктивные изменения в системе образования приводят к сокращению бедности и повышению уровня демократии. Для обоснования вышеприведенных утверждений, автор, посредством регрессионного анализа, выявляет как изменения уровня образования, государственных расходов на образование и аналогичных независимых влияют на бедность и уровень демократии в Армении.

References

- Berg, S. V. D. (2008). Poverty and education. Brussels, Belgium: International Academy of Education (IAE) and International Institute for Educational Planning (IIEP).

- De Silva, I. and Sumarto S. (2015). Dynamics of Growth, Poverty and Human Capital: Evidence from Indonesian Sub-National Data. *Journal of Economic Development*. Vol. 40.
- Expansion programme of Integration of RA Vocational education into Higher Education Area, RA Government decision of March 15, 2012 Session N 10 Protocol (in Armenian).
- Faux, E & Ntembe, A. (2013). Does education reduce poverty? Response from Cameroon. *World Journal of Social Sciences* 3,(2), 114 – 126.
- Glaeser, Edward L., La Porta, Rafael, Lopez-de- Silanes, Florencio and Shleifer, Andrei (2004). “Do Institutions Cause Growth?” *Journal of Economic Growth* 9 (3):271-303.
- Janjua, P. and Kamal, U. (2011). The Role of Education and Income in Poverty Alleviation: A CrossCountry Analysis. *The Lahore Journal of Economics*. Vol. 16, No. 1, p. 143-172.
- Lipset, Seymour M (1959). “Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy.” *American Political Science Review* 53(1): 69-105.
- Medium Term Expenditure Frameworks (MTEF) (2013-2015). “RA 2016-2018 Medium-Term Expenditure Framework.” The Government of the RA (in Armenian).
- MTEF (2016-2018). “RA 2016-2018 Medium-Term Expenditure Framework.” The Government of the RA (in Armenian).
- MTEF (2017-2019). “RA 2017-2019 Medium-Term Expenditure Framework.” The Government of the RA (in Armenian).
- NSS RA (National Statistical Service of the Republic of Armenia) (2012). “Social situation of the RA in 2012” (available in Armenian). Accessed May 20, 2017. <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1466>.
- NSS RA (2013). “Social situation of the RA in 2013” (available in Armenian). Accessed May 25, 2017. <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1590>.
- NSS RA (2014). “Social situation of the RA in 2014” (available in Armenian). Accessed May 25, 2017. <http://armstat.am/en/?nid=82&id=1689>.
- NSS RA (2015). “Social situation of the RA in 2015” (available in Armenian). Accessed May 20, 2017. <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1801>.
- NSS RA and WB (World Bank) (2014). “Social Snapshot and Poverty in Armenia”. Accessed May 20, 2017. <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1618>.
- NSS RA and WB (2015). “Social Snapshot and Poverty in Armenia”. Accessed May 22, 2017. <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1718>.

- NSS RA and WB (2016). “Social Snapshot and Poverty in Armenia”. Accessed May 20, 2017. <http://www.armstat.am/en/?nid=80&id=1819> (15.05.2017).
- Sodaro, Michael J. (2004). Comparative Politics. A Global Introduction. New York: Mc Graw Hill.

CIVIC EDUCATION AS A CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN IN ARMENIA: THE EXAMPLE OF THE INTEGRATION MODEL OF THE HIGH SCHOOL

Aleksanyan Ashot
YSU, Armenia

At the present stage of the knowledge society, citizenship is an important element of civic education and *civiliarchic democracy*. The main goal of civic education is the education of a modern civilized person, that is, the preparation of schoolchildren and all students for responsible and independent activity in a sovereign, democratic and social state, the main parameters of which are defined in the Constitution and the law of Armenia.

Citizenship is the *civiliarchic* quality of a person, formed as a result of civic education. The concept of “citizenship” is ambiguous and implies active, conscious inclusion in the social and political life of society. In social citizenship there is a psychological feeling of being a citizen, a full member of society, this is the ability and willingness to act as a citizen. Modern civic education considers citizenship as an integrative quality of the individual, which includes internal freedom and respect for state power, love of the motherland and the desire for peace, a sense of human dignity, human security and the rule of law, a harmonious manifestation of patriotic feelings and a culture of interethnic communication.

In pedagogical theory and practice, there are several terms for the definition of civic education. In the United States and Western Europe, the term “citizenship education” or “civic education” is used to denote this concept. The official documents of the Council of Europe, the European Union, UNESCO and other international organizations use the

term “citizenship education”. For example, according to UNESCO “Citizenship education has, therefore, three main objectives: educating people in citizenship and human rights through an understanding of the principles and institutions [which govern a state or nation]; learning to exercise one’s judgement and critical faculty; and acquiring a sense of individual and community responsibilities”(UNESCO 2010). For UNESCO, it is important that “the problem posed by citizenship education is how to blend together the particular and the universal, the national and the international, the individual and society. The difficulty can be solved by integrating human rights education in this new subject, civics education” (UNESCO 2010).

The terms “civic education” and “citizenship education” in Armenia have not yet been clearly defined. In Armenia, civic or citizenship education is understood as a new direction of educational policy, which assumes the creation of conditions for inclusion in the society of the younger generation.

Modern social and humanitarian science defines civic education as a specific area and the direction of educational policy and educational work. Civic education includes elements of political, legal, historical, economic, ethical, sociological, philosophical and psychological knowledge, which are also meaningful on the basis of national and international values, norms and cultures.

Civic education in modern Armenia is a set of *civiliarchic* knowledge, ideas, and values necessary for an Armenian citizen, including knowledge of the political and legal foundations of the life of Armenian society and state, moral attitudes and skills of active participation in the adoption, implementation and control of public decisions. The prerequisites for the formation of civic education allow us to divide this area into social science, participation in school affairs, civil society, social networks, the Internet and other factors of the social environment. This division is conditional from the viewpoint of a systematic approach to civic education as an integral complex occupying a special place in the structure of general education, in the process of socialization of schoolchildren and in the development of civil society. This shows that the essence of civic education is the provision of effective and adequate social development in the context of the existing society of values, knowledge and citizenship skills as a

civiliarchic quality of the individual. This provides a social construction of reality and includes the following elements:

1. Understanding of democratic rights and freedoms and the ability to use their social life;
2. Personal responsibility for one's behavior, understanding of universal values, awareness of legal, cultural and moral obligations;
3. Active attitude to solving problems of social and political reality based on the rule of law, democracy, human rights, the sovereignty of the people and the independence of the country;
4. Ability to cooperate and promote within the framework of civil society organizations, the state and local self-government;
5. Awareness of the relationship among international, national and civic identities.

In this context, the importance and relevance is the pedagogical formation of citizenship through civil education in Armenia, as it covers the main directions of civic education: 1) the formation of a national and intercultural civic identity; 2) the formation of civic competence of the individual.

The civic competence is a set of readiness and abilities that allow individuals to actively, responsibly and effectively implement a set of democratic rights, freedoms and duties, apply their *civiliarchic* knowledge and skills in all spheres of public life. At this stage of development of modern Armenian society applied is the study and release of European and international experience of civil competence (EACEA 2012). From the point of view of social and human sciences, it is necessary to conduct a comparative analysis and interdisciplinary study of civic education, which will allow measuring the level of civil competence in Armenia, and also use the Civic Competence Composite Indicator for our country. For this purpose, a good basis and example can be the European experience, because “measuring Civic Competence in Europe is part of a process to establish and monitor the learning outcomes needed to facilitate the development of active citizens in Europe” (Hoskins et al. 2008, 9; Hoskins et al. 2012).

Table 1. Indicators and dimensions of Civic Competence

Civic Competence dimension	Civic competence indicator
Citizenship values	Conventional citizenship
	Social movement related citizenship
Social justice	Democratic values
	Equal Rights for all ethnic/racial groups
	Equal rights for immigrants
	Gender Equality
	Value of participation at school
Participatory attitudes	Political and social issues
	Internal political efficacy
	Legal protest
	Electoral participation
	Political Participation
	Informal participation
	Self-efficacy
Cognitions about democratic institutions	Knowledge and skills

As shown in Table 1, that the analysis of this indicator will allow us to make a comparative analysis of existing normative documents, national standards of education and training programs for schools in Armenia. The results of the study will give us grounds to conclude that the development of civic competence of students is ensured both by forming their personal qualities, helping them become knowledgeable, active, capable of self-motivation, sociable, sympathetic, and by strengthening their learning, participation and acceptance skills responsible decisions. Based on these results, the main tasks will be identified, which will be solved through education and through extracurricular activities in accordance with the stages of school education, the content of disciplines and the age of schoolchildren and all students at each stage. A particular set of content components will determine the specific objectives of civic education: the level of civic integration, links to civic values, norms and traditions, the depth of knowledge, as well as active participation in public activities, in the affairs of the school and the local community. For example, it is

interesting to study pedagogical components of the formation of youth civil competence (*Jurs 2015, 69*).

Civic education is unique and to improve the civil competence in Armenia, it is necessary that the complementarity of civic education is formed and developed consistently with the primary school and in the basic school, and then extended in high school:

- Primary school should create conditions for students to obtain basic knowledge about the state, laws, rights and duties of the individual and citizen, the main moral values and norms of behavior. At this level of the communicative abilities of the child, the skills to communicate and regulate conflicts through dialogue will be developed, and the basic value orientations of the conscious citizen will be created;

- In the basic school, along with the deepening of knowledge, with the development of the moral and ethical aspects of civic competence, it is necessary to emphasize the social aspect that gives students the knowledge and skills necessary to participate in the life of the school and the community. At this stage of civic education, the following competencies are important: cooperation, interaction, communication, respect for others, tolerance, rights and responsibilities, pluralism, conflict resolution, meetings with civil society, information on the use of social networks and Internet resources;

- In high school, focus should be on the political, legal and economic aspects of civic competence that offer insight into the essence of democracy, the way citizens participate in society and the state, their rights and responsibilities, human rights and freedoms, the forms and functions of government, decision-making and Control over their implementation, the essence of market relations, economic factors that contribute to the development of a democratic society. A distinctive feature of the development of civil competence at this level of education is the ability of students to consciously apply the acquired knowledge and skills to solve problems in their own lives, the community, the state and society, taking into account the values of civil society.

The following forms of civic education are currently used in the Armenian general education school: a) training courses: Social Studies; The World History; History of the Armenian people; History of the Armenian Church, etc., 2) interdisciplinary or value, which develops civic values in the process of teaching any school subjects, regardless of

their content, 3) institutional, that is, modeling in the school elements of adult civic life, or bringing the main elements of school life (the style of learning, the nature of the evaluation of educational outcomes), and school policy in line with basic democratic values, 4) project, which includes the participation of the school in various social projects, both international and local, related to the topic of civic education.

Each of these forms has certain opportunities for the formation and development of civic education in Armenia. Comparing these possibilities, it is important to determine the conditions under which one or another form or a combination of them can ensure the transition of civic education to a qualitatively higher level.

The most developed and predominant in most Armenian high schools are training courses (study subjects). This form is presented in a variety of texts of curricula and manuals for high schools, which are still being improved. However, the relatively wide distribution of training courses does not yet indicate the transition of civic education to a qualitatively new level of development in the context of the integrated realization of its goals and content. The quality of civic education is not just provided by the presentation of new material or by its reproduction by schoolchildren.

These factors can also hamper the positive motivation of high school children to study the subjects of civic education and discount them as a school subject. It seems that one of the determining conditions for the formation of an effective course of civic education is the innovative and explorative nature of the methodology for its teaching.

In my opinion, in Armenian high schools teaching of subjects of civic education will be effective if the following conditions are realized: a) teaching of thinking will become a priority didactic goal; b) a significant goal of the course will be the mastery of the procedures of search activity; c) Individual preferences of schoolchildren in the social sphere will be taken into account; e) use of methods of dialogue and participation in teaching.

The smallest distribution in high school has so far received an interdisciplinary or value form. Although interest in it, especially in recent times, has grown a little, the introduction of this model in the educational process faces serious difficulties. The reasons for these difficulties lie in the fact that the traditional domestic education system is not adapted to the dynamic process of identifying civil values, which

is an important condition for the quality of civic education. Assessing the prospects of this form, one must take into account a number of factors: 1) the absence in the Armenian high school of strong traditions of “freedom of speech and conscience”, “expressing one’s point of view”, “discussing” moral and ethical concepts, without which subsequent identification, rationalization and deepening of the initial ideas about The importance of citizens' rights and obligations, values of debt, equity, etc.; 2) the lack of traditions of studying knowledge and values related to human rights, the ethics of social responsibility, attitudes of tolerance and pluralism of opinions. This is due to the fact that traditionally in Armenia the consideration of these ethical and civil problems was determined by the teacher, the director or the head of school staff, their competence and worldview; 3) weak control over the senior school by civil society organizations, the mass media, the state and local self-government on the formation of *civiliarchic* qualities of schoolchildren in accordance with the Constitution of the RA, the strategy, programs, and fulfill the basic international and European standards in the field of education.

Within the framework of this form, all the above factors can lead to undesirable results. This means that instead of a sense of individual responsibility for one’s dignity, for one’s destiny and happiness, instead of understanding the interrelation between the individual and the state, there can arise group-centric and egocentric attitudes of “fighters for human rights”, “fighters for the rights of the people”, “defenders” own rights, etc. Under these conditions, the unprepared methodological and methodical implementation of the interdisciplinary form can lead to processes and results that are contrary to the goals of civic education. Uneducated teachers can focus high school students on their own moral values, including political and ethical attitudes, unfulfilled interests and unrealized expectations.

The institutional form is important and indispensable from the point of view of motivating the conscious attitude of pedagogical staff and schoolchildren towards civic education that, understands their role and responsibility in the destiny of the country and in the development of the local community. This clarifies the important institutional role of the high school in the formation of the primary experience of socially responsible and legal behavior in a real environment. Taking into account the results of the introduction of this form, another condition for

the quality of school civic education can be singled out: the creation of democratic self-government mechanisms in the school. However, there arises the problem of assessing the quality of this mechanism itself, which requires the development of a system of additional criteria for building a democratic school model. This form assumes: 1) the transformation of the climate of the high school, the mechanism of its organization and management in the means of solving educational problems; 2) participation of the school in solving local and social problems; 3) the development of not only the subject, but also the methodological, as well as the socio-psychological competence of the pedagogical staff.

Analysis of various forms of civic education allows us to conclude that in the process of implementing pedagogy they face the problem of qualitative assimilation of knowledge, skills and values of citizenship. The quality of civic education as a whole depends on the effectiveness of the educational process, the effectiveness of the school, the teaching staff, and also from the whole society. Therefore, assessing the effectiveness and quality of civic education is a complex pedagogical, managerial and interdisciplinary problem.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В АРМЕНИИ: ПРИМЕР ИНТЕГРАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Александян Ашот
ЕГУ, Армения

Резюме

В статье рассматриваются проблемы гражданского образования и социализации школьников в Армении. Автор обосновывается тот факт, что на современном этапе общества знаний, наиболее важными элементами *цивилизационной демократии* являются гражданское образование, гражданская компетентность, этика гражданственности, политическая культура педагога и гражданственности. Гражданское образование это *цивилизационная система* знаний, навыков, взглядов и ценностей, необходимых для гражданской компетентности, социальной ответственности, активного участия в гражданском обществе, а также повышения эффективности государственного управления и местного самоуправления. В статье предложено авторское определение формирования гражданской компетентности.

References

1. *EACEA* (2012) Citizenship Education in Europe. Brussels: Eurydice, 142 P.
2. *Hoskins, B., Villalba, C. M. H. and Saisana, M.* (2012) The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). European Union: IPSC, 99 P.
3. *Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. and Barber, C.* (2008) Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. European Communities: IPSC, CRELL. 134 P.
4. *Jurs, P.* (2015) “Analysis of theoretical aspects of the formation, precondition and promotion of youth civic engagement.” In *Humanities and Social Sciences Review* 04 (03): 61-74.
5. *UNESCO* (2010) “Citizenship Education for the 21st Century.” Accessed April 19, 2017. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm.

IMPACT OF CODE OF ETHICS ON ACADEMIC INTEGRITY: THE CASE OF ARMENIA

Anapiosyan Arevik
YSU, Armenia

Introduction

Academic integrity is a relatively new tenant to the higher education culture of Armenia. To put it more accurately, academic integrity as such and the accompanying implications have not been properly addressed and even considered to be of high significance in our system since the collapse of the Soviet Union. To take the argument further, the term ‘Integrity’ has no precise equivalent in Armenian and the existing translations give room for various interpretations and disapproval of the content the term is supposed to imply.

The quest for looking into academic integrity within the higher education of Armenia was fostered by the anti-corruption strategy of the country, which among 4 policy areas targeted by the strategy

emphasized education as a priority¹. A number of international organizations as well as international and local non-governmental organizations took the initiative to research corruption related issues in higher education of the country. The first attempt was the evaluation of Anti-Corruption Strategy section on higher education where one of the main conclusions was that the Strategy and the Action Plan lacked field specific knowledge on the character of malpractices, thus, the practicality of the strategy was questioned (A. Mejlumyan, 2015). The next large scale research was initiated by the Open Society Foundation – Armenia which approached the problem from integrity perspective with the application of INTES assessment methodology (Integrity of Education Systems) first developed in 2010 for the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The report underlined 4 suspected integrity violations with identification of specific factors creating *opportunities* for integrity violation and factors creating *incentives* for violation. Among suspected integrity violations were cheating and plagiarism, as well as undue recognition of academic achievements (Open Society Foundation Armenia; Center for Applied Policy, 2015).

The next capstone down the road was the report produced by the Council of Europe experts on Risk Analysis of Issues Affecting Integrity of Higher Education System in Armenia (Smith and Hamilton, 2015). The evidence in the report suggests that the representatives of the Ministry of Education and Science and the Ministry of Justice have largely embraced the concept of having codes of ethics. However, perception of ethical conduct would predominantly focus on plagiarism by students.

Based on the recommendations provided in the abovementioned reports and assuming that enhancement of ethical conduct could serve as a foundation for promoting academic integrity of stakeholders within higher education institutions, a decision was taken by the Council of

¹ The Anti-Corruption Strategy of the Republic of Armenia adopted by the Government in September 2015 has identified 4 areas of priority for undertaking anti-corruption measures. Those areas are as follows: education, state revenue system, police, and healthcare.

Europe to support the development of Model Codes of Ethics, which higher education institutions could refer to while developing their own codes of ethics. Nevertheless, a key determinant of the impact of a code of ethics is the effectiveness of its implementation, and understanding the measure which could have positive and/or negative impact on effectiveness may significantly shift the course of adapting Model Codes of Ethics into individual higher education institutions.

Materials and Methods

The paper is based on qualitative research methods. The key research questions discussed in this paper are as follows:

How receptive is the academic community to introducing Codes of Ethics as an integral part of their higher education institution?

What are the administrative challenges for incorporating Model Codes of Ethics into higher education institutions?

What measures can be taken to ensure the practical application of ethical codes?

For the purposes of the research, six higher education institutions were selected for the sample: four institutions are public institutions (i.e. Government is the founder of the higher education institution), and two institutions included in the sample are founded on intergovernmental agreements. In the course of the research, one of the universities having codes of ethics well-established mechanisms for their practical application was separated as a benchmark or example of how ethical principles could be incorporated into the local higher education culture.

The first phase of data collection was desk research aiming at finding answers to three sets of questions:

Whether a higher education institution had a code of ethics, and what was the scope of issues covered.

Whether the ethical principles identified by the Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education and incorporated in the Model Codes of Ethics are manifested in any of the internal policy and procedure documents of a higher education institution.

Finally, whether the universities have proper mechanisms for implementing the provisions of codes of ethics, and if not, what would be needed for proper implementation.

The second phase of data collection proceeded with in-depth interviews with national and international experts and higher education institution staff responsible for internal quality assurance. Finally, for triangulation purposes, focus groups were organized separately with students and academic staff to explore their perception of codes of ethics and their attitude towards application of ethical principles within higher education institutions.

Besides the data and information collected for the purposes of the paper, the analysis and conclusions found in the paper are also based on the discussions conducted during the development and presentation of the Model Codes of Ethics.

Findings and discussion

How can Codes of Ethics be contextualized?

The information collected during the research, even though it's not representative, comes to witness that issues of ethical conducts of higher education institution administrative and academic staff have not been in the foci of multidimensional reforms undertaken in Armenia. Only two universities included in the sample had codes of ethics, and only one of those institutions had code of ethics addressing the ethical behaviour of all the stakeholders within the institution. The code of ethics of the first university discussed only the issues of cheating and plagiarism of students.

One of the higher education institutions had a special handbook on plagiarism and how to avoid it: however, the issue there is the practical application of the handbook, lack of plagiarism detection mechanisms and software, as well as commitment of the academic staff to go after plagiarism. Overall, the analysis of universities' policies and procedures shows that the need for addressing the ethical conduct of university stakeholders has not been salient in the higher education system of the country. And there can be two explanations for that: (1) ethical principles of academic conduct are well rooting in the higher education culture of the country and there has been no case of infringement of academic integrity, or (2) codification and application of ethical principles of academic conduct has not been perceived as a solution to the existing malpractices in higher education, especially to those, which appeared under the spotlight and led to considering education related

polices as a priority for anti-corruption strategy of the country. In fact, the findings are supportive for the 2nd explanation, as once the use of adherence to ethical principles is tailored to the needs of each and every stakeholder, they become supportive and even proactive in putting in place a system which they can benefit from. For instance, during one of the focus groups interviews it was explained that a code of ethics for academic staff could contribute to proper recognition of academic achievements once it anticipates the lecturer to adhere to university student assessment policy and employ the principle of fairness by developing assessment rubrics. Thus, it would 'protect' an academic staff member from captured university representatives (managerial staff) when they try impacting student grades¹.

In response to our first research question, the conclusion is that, overall, the higher education community in the country is receptive for incorporating or developing a code of ethical conduct for higher education institution stakeholders. There is a little scepticism regarding the practicality of such codes, and this concern has been voiced in the following sections. Meanwhile, the understanding of the purpose and content of the Codes of Ethics is very blurred and not straightforward. Particularly, the academic staff raised concern over the purpose of those ethical codes fearing that they would become another tool for penalising the already marginalized academic staff. So, the perception of the effectiveness of Codes of Ethics for fostering academic integrity largely hinges on understanding the context and content of those codes, and the positive input of adherence to ethical principles into higher education culture of the country.

Major challenges for incorporation

Incorporating any novelty to higher education system in general is a challenge for its own benefit. However, an ambitious plan of an Executive branch of a country to provide a Model Codes of Ethics and expect higher education institutions to take and integrate it to their institutions is a truly contested exercise. Among a number of difficulties

¹ In some higher education institutions there is a poor practice of 'asking' a lecturer a favour of grading a student work higher than it would be worth of, and since academic staff members are not protected for their employment contracts, their contracts might be terminated upon the discretion of senior management.

that integration and development of codes of ethics might cause to higher education institutions, the following two challenges were identified as the most complicated ones.

First of all, development and incorporation of Codes of Ethics requires human resources, which implies supplementary workload for a higher education institution administrative staff. Most of the universities included in our small sample would refer to the Internal quality assurance division as an organizational unit having the capacities and even a mandate to develop and incorporate Codes of Ethics. At the same time, quality assurance divisions were short of human resources and already overloaded with their regular duties. So, Higher education institutions either need to (1) invest extra resources for employing additional staff to deal with Codes of Ethics, or (2) create an interim task group mandated with development and integration of Codes of Ethics. Whichever option is chosen, it requires resources and would need the commitment of the higher education institution top management to actually incorporate Codes of Ethics.

The second major challenge is the capacity and competence of higher education institution to develop and actually integrate these Codes of Ethics. The challenge here is first to understand the content and context of ethical principles as identified in ETINED platform, and then tailor those principles to their university reality and practice. As focus group discussions showed, problems and concerns vary from institution to institution: if a technical university is less concerned about the issues of plagiarism, higher education institutions with emphasis on social sciences were extremely concerned about repeated cases of plagiarism. So, developing a Code of Ethics, or integrating it into an existing university system requires knowledge of the principles, just as much as knowledge of university needs and concerns. And the observation during the data collection phase gives a soil for raising a concern that it might be extremely challenging for a university staff to singlehandedly address the challenges incorporated with development and integration of Codes of Ethics into their higher education institutions.

How can we ensure the practicality of Codes of Ethics?

A major step towards addressing the academic integrity in higher education of Armenia has been taken by developing Model Codes of Ethics: it has been a product of joint efforts of local and international

consultants with the participation of higher education stakeholders at various levels. The next step down the road is the insurance of mechanisms enabling the practical application of those codes of ethics. Based on the consultations during the research as well as the consultations throughout the development of the Codes, 3 measures are being suggested for ensuring the effective application of the Codes.

The measure suggested to be taken is to ensure that the university stakeholders have the **ownership** of those codes. The issue of ownership comes with participation and empowerment. Throughout the reforms undertaken in the field of higher education in Armenia, academic staff, more than students, have been marginalized and their questions and concerns have not been taken and addressed. Thus, currently we have a community of academics who by default are ready to reject any new initiative which could jeopardize their job security, question their academic integrity, or limit their perceived independence. A correct way to overcoming this rightful concern is bringing them on board.

The higher education institution which we included in our sample and then considered it as a benchmark due to its well-established system of tackling academic integrity has a specific policy on developing policies. The university unit mandated with the duties of drafting a policy also has the responsibility to ensure that all the possible stakeholders of a policy are properly notified and informed about the content of the policy, its scope of application, and most importantly they have a genuine possibility to participate in the drafting and amendment of a given policy. Once a policy is a joint effort, all the stakeholders participated in the process, or even having had the opportunity and not participated, will be the co-owners of a policy, as it has been drafted with their participation or with their informed choice not to participate.

The example of this university could be extended to other higher education institutions of the country, and gradually disseminating the sprouts of ownership of codes of ethics to the academic community of higher education institutions would be a step forward for ensuring its effective application in practice.

The second major measure towards practical application is proper **articulation** of the Codes of Ethics with other policies and procedures of a higher education institution. Code of Ethics is a short, three to five-page document setting the framework of ethical conduct, but by no

means can and should it cover all the aspects of ethical behaviour. The key feature of it is to provide an umbrella for all the related policies to be applied. For instance, if ethical code urges students to refrain from plagiarism, there should be an articulated policy dealing with the issues of plagiarism, research ethics, and other cases related to academic honesty. The practical application of Codes of Ethics is ensured only via articulated policies which set mechanisms for monitoring and reporting on malpractices, tackling non-compliance, and, finally, capitalizing on infringements of ethical codes. The most complicated phase of integration is the development of the internal architecture of relations between ethical codes and other policies, as well as articulation of rights and responsibilities within that architecture.

Finally, the most certain way to ensure that Codes of Ethics will be properly called into practice is to require their application by the **rule of law**. International expert and the legal consultant of the Model Codes of Ethics working group made a straightforward recommendation to have a clause in the law of higher education on the provisions of Codes of Ethics. It has been suggested to require by law to set a mechanism for monitoring and reporting on the implementation of Codes of Ethics, and condition public funding by the achievements of academic integrity. By far, this measure would definitely ensure the practical application of the codes. However, it is acknowledged that changing the legal framework is a little more challenging than incepting ownership or articulating all the policies and procedures of a higher education institution to their ethical codes.

Conclusion

The research showed that despite the lack of policies within the majority of higher education institutions of Armenia regulating ethical conduct of their stakeholders, the academic community, *per se*, could be in favour of having Codes of Ethics once its purpose, context and content are properly communicated to them. Moreover, they should be brought on board, as academic community has been long marginalized in terms of incorporating their voice into the reforms of higher education of the country.

Despite the positive predisposition of the academic community, there are objective challenges for incorporating Codes of Ethics into

individual higher education institutions. The two most salient ones are the additional workload that incorporation would require and the specific capacities and competences of the administrative staff that would need to address their university specific problems and concerns through the translation of ethical principles into relevant ethical codes and articulated documents.

At the same time, the research findings provide a basis for putting forward certain mechanisms for ensuring the practical application of Codes of Ethics.

To sum up, academic integrity is a higher education feature that even countries with evolutionary history of academic development take on-going measures to enhance and sustain. The concept, being a novice to Armenian higher education reality, still needs to undergo phases of denial by the higher education community then embracement by the same community. The Model Codes of Ethics are one of the building blocks on the way towards enhancing academic integrity. Their effectiveness on advancing academic integrity would still require generation of researchers, administrators and educators, and other stakeholders to evaluate. But for the time being, and given the experience of one university that has an established system of ethical conduct within the local context, we can state that incorporation of Codes of Ethics would be a major step towards ensuring academic integrity of Armenia.

ВОЗДЕЙСТВИЕ КОДЕКСА ЭТИКИ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ ЦЕЛОСТНОСТЬ: СЛУЧАЙ АРМЕНИИ

Анапиосян Аревик
ЕГУ, Армения

Резюме

С 2014 года в Армении был запущен ряд международных проектов для решения проблемы академической честности в высших учебных заведениях страны. Среди ряда рекомендаций, выдвинутых в исследованиях международных экспертов в сотрудничестве с местными консультантами, было предложено разработать Кодекс Этики для некоторых внутренних субъектов высших учебных заведений. В результате была предпринята инициатива Совета Европы по разработке модельных Кодов Этики для трех субъектов высших учебных заведений: для руководства и административного персонала, преподавателей, и студентов. В статье

рассматривается интеграция данных Кодексов Этики в университетах и их артикуляция с другими документами и процедурами действующими в высших учебных заведениях. В исследовании рассматриваются проблемы внедрения Кодексов Этики в высшие учебные заведения как неотъемлемая часть их политики, а также влияние Кодексов этики на поощрение честности и культуры академической этики.

References

1. Government of the Republic of Armenia. (2015): Anti-corruption strategy of Armenia 2015-2018
2. Mejlumyan, A. (2015): Anti-corruption policy in the Education sector of the Republic of Armenia
3. Open Society Foundations Armenia. Center for Applied Policy (2015): Strengthening integrity and fighting corruption in education: Armenia.
4. Smith, Ian and Hamolton, T. (2016): ETINED Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education: Volume 2 – Ethical principles. Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8310-1
5. Smith, Ian and Hamolton, T. (2015): Risk Analysis of Issues Affecting Integrity of the Armenian Higher Education System.
6. Over 40 documents have been analysed for the purposes of the research. They are not listed in the literature in line with non-disclosure agreement with the universities included in the sample.

THE USE OF SOCIAL NETWORKING IN EDUCATION

Asatryan Samvel
YSU, Armenia

INTRODUCTION. Social networking is built on the idea of how people should know and interact with each other. It gives people the power to share, making the world more open and connected [10]. Nowadays, social networking has a vital influence on our life, different spheres of human activity: political, economic, educational and so on. However, this paper highlights the use of social networking in education and explain the advantages and disadvantages of using social networking of educational purpose.

SOCIAL NETWORKING. Social networking has become one of

the most important communication tools among people nowadays. However, social networks exist on the Internet websites where millions of people share interests on certain disciplines, and make available to members of these networks various shared files and photos and videos, create blogs and send messages, and conduct real-time conversations. These networks are described as social, because they allow communication with friends and colleagues to study and strengthen the ties between members of these networks in the space of the Internet. The most famous in the world of social networks are Facebook (Facebook.com), Twitter (Twitter.com), MySpace (myspace.com) and others. Electronic social-networking services such as MySpace and especially Facebook have rapidly earned fame. The model of the web as a decentralized search engine to search information or communicate with others is becoming obsolete [1]. These networks have offered many services, and one of the most important of these services is blogs, where members can participate in these locations to contribute their idea and discuss with other members. These sites and social forums are means of communication directly with others socially and in the media. They are playing a big and influential role decision-making at the events of the global world economically, politically, socially and educationally.

SOCIAL NETWORKING AND EDUCATION. It has been proved in the field of psychology and linguistics that process of the store information or vocabulary in human mind is determined by the nature of the psychological state of the recipient. We also find that this idea is supported by the Greek philosophy Aristotle when he emphasized in his theory of knowledge on the need to use some form of entertainment during the process of giving lessons. So I think that these sites will be useful tools that can generate a revolution in the field of education if we have the ability to control them to suit the requirements of knowledge and science. Overall, the social network sites focus heavily on building online communities bound to each other with common interests or activities. Thereby provide them with tools that help them to do so. In the field of E-Learning, the social network sites handled the big problem raised by educators in the recent period. For example, a lack of humanitarian aspect and described it as teaching lacks spirit. However, Social networks have helped to resolve some of these problems, by adding interactive side with a human, and make the participation of the human element in the educational process something important.

Social networking technologies such as Facebook allow members to participate in a learning environment where the learning process can occur interchangeably from both inside and outside of the classroom. The results, there are benefits for successful use of social networking in education for both students and instructors. For students: some degree of informal learning through informal communication, support for collaboration, feedback on thoughts and collaboration independent of space and time. For instruction: gaining feedback from students and constant communication with students and produce an effective instructional technology for their customers. So, networking technology can be used effectively to foster a culture of learning, as a learning tool for both students and teachers. Furthermore, in the future, the social-networking sites will have the significant potential to expand teaching and learning out of classroom [6].

The researchers addressed how to use the social networking to support education to build pedagogical model by using social networking and the study tried to identify the balance between developing individual creativity with group activity of collaboration. This model is created based on a traditional instructional model and gains the characteristic of design education. The social networking sites have become the main means of communication between the students and teacher. However, this model predicted to enhance learning efficiency. We can see that the social networking sites will have a major role in improving and developing education both at the level of the students or teachers.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES. In this era, opportunities in education are available like never before. Though teachers using online tools are enabling students take part in their education, they may also show them to unsuitable material, sexual predators, and bullying and harassment by peers. I will mention some of challenges and opportunities for use the social networking sites in education. Challenges that face use the social networking in education

There are many challenges facing the use of social networking in education such as privacy, taking up time and miscommunication [2].

Privacy. Nowadays, the social-networking sites such as Facebook and Twitter are open for anyone who wants to participate. However, researchers have studied in relationship between privacy concerns and online behavior. Studies have shown that users will express very

powerful concerns about privacy of their personal information, but be less than vigilant about safeguarding it[3]. Although a lot of the information individuals' supply on social-networking sites is elective, users are progressively more comfortable with displaying a great deal of personal information online. Therefore, one of the main concerns for users who register in these sites is privacy. How private is the information that users place on social networking? Who has access to the information and what is it used for? Whose role is it- parent, student, educator and website developer to ensure an individual understands his right to privacy and exercises it accordingly? Everyone asks himself these questions. So, the privacy is one of the obstacles that has faced the use of social networking in education.

Real friendship. Through social networking, person has a lot of friend but the quality and integrity of these friendships is not always true. On the other hand, data on these social-networking sites for a person is not always 100% honest and reliable, and they do not verify personal details (age, location, etc.) of their members. While sites provide an opportunity for individuals to present a positive and accurate self-image, there is an equal potential to abuse this openness. So, having many friends through social networking sites is likely to be more harmful than good. This will affect the use of social networking in education.

Taking up time. The study which was conducted by the site www.azureim.com showed the amount of time spent by individuals with each other online. This has effect on health of individuals, because spending a lot of time browsing these social networks can affect the way the genes operate within the human body, and weakens the immune and hormone levels, and function of arteries. In addition, it is also has an impact on mental health. Moreover, the use of social networking in the education can cause lack of motivation towards learning and can be boring sitting in front of computer for a long time, especially if the scientific material presented is free of audio and visual effects that will attract learner towards learning.

Miscommunication. E-Learning does not afford the student with the same opportunities of explanation and clarification that occur in face to face interaction [4]. Learners face some difficulty through social networking in expressing their views and ideas in writing, as many learners prefer to express their ideas orally which is approach they have

used for many years through their study, while e-education users need to be acquire to writing skills to express their ideas and opinions freely. Face to face allows individuals to perceive physical clues like tone, inflection, body language, in an online environment, these are lacking.

Opportunities to use of social networking in education. In the field of education, social-networking sites offer a student the opportunity to connect with other students, educators, administrators, alumni, both within and outside his current institution. Scholars praise social-networking tools for their capability to attract, motivate and engage students in meaningful communicative practice, content exchange, and collaboration [5]. There are some opportunities in the use social networking in education I will mention some of them.

Flexibility. Flexible learning expands choice on what, when, where and how people learn. It supports different styles of learning, including e-learning. Flexibility means anticipating, and responding to, the ever-changing needs and expectations of Vocational Education and Training clients - enterprises learners and communities".[8] Flexibility is one of the most attractive elements of online learning in social networking. Blended approaches that combine face to face and online learning are preferable to an online pedagogy alone. Face-to face classes are likely to enable high levels of emotional understanding, while the convenience and flexibility of online components can motivate students to complete educational tasks. It contributes to the different perspectives of the students, forums such as chat rooms that exist in social networking provide opportunities to exchange views on topics [9], which increases the opportunities to take advantage of views and proposals and their integration with the views of the student, and helps in the formation of a solid foundation for students in their knowledge purpose of. The education theories confirm that human interaction is a vital element in the learning process. It should be noted that social networking provides participation through such virtual classrooms, chat rooms and meetings by video.

Repeatable. Remember information depends on all of our sensory, while the response depends on the features of individual and the motivation to learn. So, it must be therefore provided a way that has offered for a learner the possibility of repetition, which is rarely offered by traditional educational methods [7]. The social networking has offered this way through their sites and gives the opportunity for learners to retrieve the information immediately or later.

Convenience and accessibility. The social networking is easy and

quick in terms of accessing accessibility, reviewing, updating, and editing learning material needs any time and any where [9]. In addition, it allows for option to select learning materials from large quantity of courses offered online which the learner needs and it also makes easier distribution of courses material. The social networking helps to reduce stress and increase satisfaction among students. It allows each student (slow or quick) to study at their own pace and speed (self-pacing). Furthermore, it is easy to join bulletin board discussion any time, or visiting classmates and instructors remotely in chat room. It can provide stronger understanding and increase retention on the subject, due to using many elements which exist under e-learning, e.g. multimedia, quizzes, interaction ... etc and the ability to retry training and over in order to understand. The social networking allows access to courses available in their sites, allowing the learner to follow-up online at any time it deems appropriate, and overcome the limitations of space and time in the educational process. As a result, it helps resolve timetable conflicts.

CONCLUSION. There are some benefits and obstacles that face the using the social networking as educational tool. Privacy, real friendship, taking up time and miscommunication are the most important challenges facing education through the social networking. On the other hand, flexibility, repeatable and convenience and accessibility have a vital influence in the use of social networking in education. In addition, this paper addresses some of previous studies about the relationship between the social networking and education.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Асатрян Самвел
ЕГУ, Армения

Резюме

Социальные сети в последние годы стали популярными, играя важную роль в нашей повседневной жизни. Они помогают нам в таких жизненных сферах, как политика, экономика и образование. В данной статье рассматриваются некоторые проблемы и возможности использования социальных сетей в качестве образовательного инструмента.

References

[1] Ractham, P.; Firpo, D.:(2011) , "Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study Using Facebook,"

System Sciences (HICSS), 2011 44th Hawaii International Conference on , vol., no., pp.1-10, 4-7 Jan.

[2] Hao Jiang; MingXi Tang;(2010), "Web-Based Learning Platforms Integrating Social Networking for Design Education at High Schools in China," Computational Intelligence and Software Engineering (CiSE), 2010 International Conference on , vol., no., pp.1-3, 10-12 Dec. 2010.

[3] Dwyer,C. and Hiltz,S and Passerini, P. (2007), "Trust and privacy concern within social networking sitesA comparison of Facebook and MySpace", Proceedings of the Thirteenth Americas Conference on Information Systems, Keystone, Colorado August 09 - 12 2007.

[4] Hameed,s. and Badii,A and Cullen,a. (2008), "Effective E-Learning Integration with Traditional Learning in a Blended Learning Environment", European and Mediterranean Conference on Information Systems 2008 (EMCIS2008), May 25-26 2008, Al Bustan Rotana Hotel, Dubai.

[5] Mills,N (2011), "Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire". CALICO Journal, 28(2),p-p 345368. 2011.

[7] Dobrzański, Brom and Brytan(2007), "Teaching of material science matters using e-learning techniques", International Scientific Journal, Volume 28, Issue 11, November 2007,Pages 691-694.

[8] [flexiblelearn.net.au], Definition of key terms used in e-learning Australian Flexible Learning Framework Quick Guides series.

[9] Cheong,C. (2002), "E-learning—a provider’s prospective", internet and Higher Education, 4 (2002) 337–352.

[10] Turban, E., King, D., Lee, J.& Viehland, D., (2010), “E-commerce A managerial Perspective”,New Jersey 07458: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River. P392.

THE EDUCATIONAL DIMENSION OF ARMENIAN STATEHOOD AND THE MAJOR ISSUE OF IDENTITY

*Balasanyan Sona
YSU, Armenia*

Background

Mass schooling and the logic of state formation, as well as the construction of national identities are interrelated. According to Green (1990) and to the renowned theoreticians of nationalism and civility

(Gellner, 1997; Shills, 1997), public education of modernity was, to a large degree, organised from above by the states.

The nation state model of education is managed through a conceptual discourse in which the purpose and the structure of the state system, teacher identity and national identity are bound together for building of an educational service and cultural identity every day (Nóvoa and Lawn, 2002, p. 21). Pedagogical conservatism is the best ally of social and political conservatism (Bourdieu and Passeron, 1990; Apple, 2004). Durkheimian approach to education reveals that methodical socialisation of the younger generation is realised through pedagogical practices. Education is the process whereby a person is made into a social being (and a citizen) under particular historical circumstances (Durkheim, 2005). Education is a 'relay' for power relations external to it. Henceforth, sociological approaches to a curriculum emerge from the recognition that it is socially produced and historically located. This is explicitly true in case of history teaching.

After the World War II, until the 1970s, history education and history textbooks displayed extreme nationalism around the world and, in terms of their framing and narrative, these still remain nationalistic today (Elmersjö, 2014, p. 62). The revision of history teaching continues to be a major issue for the South Caucasus in view of its geopolitical circumstances. A thought-provoking case study by Korostelina (2013, pp. 192-209) on an unpublished supplementary textbook on the history of the Caucasus for the high school students has importantly highlighted this very situation.

Trans-generational form of historical justice is a powerful social force that predefines what the younger generation of a post-conflict or in-conflict society has to remember. In this respect, the 'social memory' separates 'us' from the 'others' being broken up into stories of guilt and victimhood suggesting that the historical narratives are exclusive rather than inclusive (Ahonen, 2012, p. 15). Remembering then contributes to the sense of competitiveness rather than cooperation.

Throughout eleven years of cooperation with Armenian schools (in the framework of curriculum and teaching assessments), I have come to see how history is generally thought and what kind of remembering it may assume. The history curriculum at the schools is content-heavy affecting the depth of teaching and learning. In the process of the Armenian history teaching, valuable links to global perspectives get lost.

This affects the depth of understanding of the materials, as well as presupposes a certain (one-angle) way of remembering of the past. Emphasis on the historical second order concepts such as significance, formation of different interpretations, change and continuity, similarity and difference, complex causation, as well as idiographic approaches to the historicity are usually missing (see McCully, 2012). Hermeneutics, deconstruction of stereotypes, emphasis on the universal human rights seem to be heavily overlooked by the teachers. The conflict-intensive area of the South Caucasus has made the competitive attitude towards the history teaching socially legitimate, while the pupils, who, despite few opportunities for higher thinking, question the preconceptions, are frequently considered to be betraying the national values.

In the course of the discussed research methodology, teaching and learning content associated with statehood is observed as a sound precondition of the Armenian pupils' ways of remembering of the influential past and their identity. A research directed to understanding of this has to aim at exploration of the relationship between the history teaching and the pupils' ways of remembering. It has hence to address the transgenerational transmission of the history content from the teachers to the pupils. Its objectives need to refer to the revealing of the following questions: how do the pupils and the teachers respond to statehood within the contemporary social context in reference to the notions of responsibility, conscience, justice, tolerance, peace building, human rights etc. How does the school history teaching affect the contemporary pupils and how these pupils relate to their knowledge of the past in the present? Which reflections of statehood exhibited in the literature, arts and culture (cinematography, documentary, visual arts) are remembered/referred to by the pupils and how their knowledge on these divert from the knowledge acquired through the history teaching materials? Do the students see any relationship between the historical events of the past and their contemporary life-world? How, based on the pupils' experiences, the teachers react and respond to the ways of the pupils' remembering. What perspectives the teachers may offer for the future of history teaching in Armenia? It is significant to reach an understanding on how the teachers themselves interlink the remembered past and the contemporary life and how this link may be or is manifested within the teaching context. The above stated questions are closely interrelated and the major focus is the pupils' conscience and self-

knowledge that is to exhibit the answers to the above and many more questions. It is hence hypothesised that the pupils will exhibit the impact of pedagogical conservatism and power (also symbolic) relations external to their education. The pupils' perceived 'us' and the 'others' are to be investigated to see whether these lead to exclusion or inclusion, ideological competitiveness or cooperation. It is also assumed that certain artistic and cultural artefacts may have an impact on the pupils' self-knowledge of the history and it is interesting to see what these artefacts are and how, in a qualitative sense, these affect the pupils' identities.

Despite the fact, that the above raised questions are directed to the understanding of the impact of history teaching on pupils' remembering, the major object for this type of research are to be the pupils. One very important aspect to this is whether they actually learn what the school wants them to learn or not (Alerby, 2003). It is important to find how the pupils' experience of school history teaching and the meaning of these experiences as located within a wider social context are manifested in their remembering of the historical past and understanding of the statehood. This means, that statehood itself represents a phenomenon that is in the minds of the pupils (Alerby, 2003, p. 17).

Theoretical Starting-Points and the Methodological Bases

The experiences of pupils are to be put in the centre of any investigations directed to understanding of the statehood as a history teaching social construct. Although there is an inference on the meaning structures (e.g. the educational dimensions of history teaching and associated state building and identity construction) here, for the analysis of the statehood in minds of the pupils, the pupils' experiences have to play a central role. It has to be highlighted that the research has first to be directed to the pupils' experience of school history teaching and the interpretation of the meaning of these experiences emergent within a broader social context where the lifeworld of the pupils is persistent. Henceforth, the methodological bases of the research is to be represented by the phenomenology of lifeworld (Van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1996; Schutz and Luckmann, 1973).

Use of Pupils' Historical Narratives as Methodological Implements

Polanyi (1969) claims that we all possess a silent and tacit dimension, which Van Manen (1990) has called an epistemological

silence (Alerby, 2003, p. 19). Classroom represents a stage for socially legitimated claims on history and the truth that it possesses. By providing the schoolchildren with the opportunity of producing their own historical narratives aphenomenological researchhas to free the pupils from the atmosphere where they may be regarded as betrayals of national values and state formation when referring to such notions as justice, human rights, tolerance, friendship, peace-making. Hence, a research space is to be provided to the pupils to maintainin solitude with the history and their remembering of this history. It is assumed that in this situation they may write or voice their own remembering of history and understanding of the statehood. This kind of investigations may show how the liberation of the pupils from the socially accentuated and accepted knowledge may result in the revealing of their own voice inhistory, which is relevant to their social memory. The pupils are not to be given any contextual guidance, instead they need to be free to ask anything in regards the structuring of their thoughts and the formal ways they aim at producing information for the sake of research. They are to be constantly encouraged to refer solely to themselves, their thoughts and reflect on from where/under which influences the understanding of statehood has been formed as part of their lifeworld.

The historical narratives produced by the pupils need to be analysed with the aim of generating topics for discussion with history teachers. This means, that unless the narratives are produced by the pupils it is unknown what are to be the vivid points for discussion with the history teachers. Previous research conducted in history teaching assumed that the pupils are to have this or that type of knowledge, while now unless the pupils do not produce their own narratives, any preconceptions on what the new generation thinks and how enacts in regards to history and statehood, are to be put aside. The historical narrative produced by the pupils will hence allow for manifestation of the sought phenomenological data, which is free from any preconceptions on the topic under research.

Proposed Procedure for Data Analysis

Broader aims of data analysis in phenomenological theory are to let the data 'show itself', to bring into view, manifest something that becomes visible in itself (Heidegger, 1962, p. 57). How can a phenomenon (the statehood as perceived by the pupils) become visible in itself? Reaching the essence of a phenomenon is possible through

certain theoretical standpoint and methodological clarity. According to Creswell (2013, p. 36) broader interpretative framework of phenomenology is social constructivism. This means that a phenomenologist holds pluralistic, interpretive, open-ended, and contextualised (e.g. sensitive to place and situation) perspectives (Creswell & Miller, 2000). Researcher's ontological beliefs associated with phenomenology point to the existence of multiple realities constructed through the lived experiences and interactions of individuals (here the teachers and the pupils, the pupils and the social agents of the wider social environment, see Berger & Luckmann, 1979). Epistemological beliefs in phenomenology highlight that the field of lived practices of the individuals is co-constructed between the researcher and the researched (Moustakas, 1994), while axiological beliefs highlight the importance of honouring and negotiating the individualised values within the field. Hence, for a phenomenologist, the early start of data analysis is crucial in order to assure that his/her own preconceptions are left aside. The early understanding of that statehood is not predefined, but it is an emergent phenomenon in the minds of the pupils, is important to shed light on the identity of the pupils as citizens.

Believing to the Cartesian nature of the subjective and objective worlds both appearing in the minds of people (Husserl, 1931), here the pupils, the phenomenologist regards lived experiences of the individuals and groups in social reality as originating from the consciousness and self-awareness. Hence, I do believe that the pupils hold an unexplored understanding of the Armenian statehood. The hardest part in the phenomenological analysis will then be the leaving of the presuppositions, predispositions, guesses and perceptions about the Armenian history, and seeing the world and coding the data taking into strong consideration how it was seen and constructed by the pupils.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ АРМЯНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННОСТИ И ГЛАВНЫЙ ВОПРОС
ИДЕНТИЧНОСТИ**

Сона Баласанян
ЕГУ, Армения

Резюме

В данной статье делается попытка показать важность того, как армянские школьники воспринимают историю армянского национального

государства и влияние на них школьного преподавания истории. Принято считать, что трансгенеративная форма исторической справедливости является мощной социальной силой, которая предопределяет то, что нужно помнить молодому поколению постконфликтного или конфликтного общества относительно истории своей нации. В частности, преподавание истории стало важным инструментом для государственного формирования национальной идентичности посредством преподавания идеологий. Целью статьи является теоретическое обсуждение и привлечение внимания к структуре исследований, основанных на феноменологической методологии, акцентирующей самопознание учеников и личный опыт запоминания (как важный показатель восприятия государственности и построение идентичностей). Воспроизводство исторического мышления учениками является важным предметом подобных исследований. Предполагается, что качественное интерпретирующее феноменологическое исследование, выходящее за рамки предрассудков, может раскрыть образовательный аспект армянской государственности, выраженный через личность школьников.

References

1. Ahonen, S. (2012). *Coming to terms with a dark past: How post-conflict societies deal with history*. Frankfurt, Germany, Peter Lang.
2. Alberty, E. (2003). 'During the Break We Have Fun': a study concerning pupils' experience of school, *Educational Research*, 45 (1), pp. 17-28.
3. Apple, Michael W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform, *Educational Policy*, 18(1), pp. 12-44.
4. Berger, P., & Luckmann, T. (1979). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
5. Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1990). *La Reproduction*. London, Calif.: Sage in association with Theory, Culture & Society.
6. Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). London: Sage.
7. Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice*, 39 (3), pp. 124-130.
8. Durkheim, E. (2005). *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. Abington, OX: Routledge.
9. Elmersjö, H. A. (2014). History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), pp. 62-74.
10. Gellner E. (1997). *Nationalism*. London: Weidenfeld and Nicolson.

11. Green, A. (1990). *The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Palgrave Macmillan UK.
12. Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
13. Korostelina, K. V. (2013). The Tbilisi Initiative: The Story of an Unpublished Textbook. In: Korostelina, K. V. and Lässig, S. (eds.) *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. New York, USA: Routledge.
14. McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past, *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), pp. 145-159.
15. Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
16. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Nóvoa, A and Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic.
18. Polyani, M. (1969). *Knowing and Being*. Chicago. University of Chicago Press.
19. Schutz, A. and Luckmann, T. (1973). *The Structure of the Life World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
20. Shills E. (1997). *The Virtue of Civility*. Indianapolis: Liberty Fund.
21. Van Mannen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: State University of New York Press.

STRENGTHEN CHILDREN TO SHAPE THE FUTURE

Hopfner Johanna
University of Graz, Austria

“Children are our future” - This sentence can all be agreed without having to reflect about: parents, teachers, educators, even politicians or other decision-makers always wishes the very best for their children, or at least, as being claimed in the official statements of so many political organizations, they desire the best conditions for future generations. Is this reflecting reality, do we really raise our children accordingly?

Children, often, are discouraged and pathologized. School suicide, the increase in medication regulations, bullying against classmates and teachers, are giving a different picture. For example: ADHD attention deficit disorder. The annual consume includes more 1,800 kilograms of

methylphenidate (named Ritalin); that is equivalent to approximately 60 million daily doses of an average 30 milligrams dose. In 1993, 34 kilograms of methylphenidate were delivered to pharmacies in Germany. Until 2009 the consumption rose to 1,735 kg. This means an increase of more than 700%. Since 2010, the rapid development, however, has been reduced considerably. But, the trend is not really stopped. Still, there are forms of medication that usually are overturned.

One might get the impression, *Childhood has become a disease*. Because many symptoms of ADHD are indications of movement impulses and living conditions that do not allow or explicitly prohibit what children need to grow up. There is a recognized definition according to ADHD, "when inattentive and impulsive behaviour with or without significant hyperactivity is pronounced, does not correspond to age and development, and leads to disturbances in the social systems of reference, the perception and the performance range of school and work"¹ But what is to be considered as corresponding to age and development? How do we diagnose or recognize whatever forms of disturbances in the "performance range of school and work"? The success of imparting and learning is measured by the average of the pupils. However, learning takes time and above all the tempo of each individual does not exactly match the average. Nevertheless, we often treat children as if they're all taking the same shoe size. Salzmann used this metaphor already in the 18th century. The metaphor very well illustrates how inappropriate such a pedagogy is indeed.²

Children want to display and prove themselves in the school. However, the school system is highly selective and excludes further education. The basic primary and secondary school (Hauptschule) basically is considered as a "residual school", that is an assembly of dropouts from school competition. This situation implies that the professional future and many life prospects of the young people are in some form pre-defined. There is hardly any room for manoeuvres. The parents themselves are insecure and overstrained with the task. Often, they are exhausted, having fear of the future and feeling stressed by the social

¹ German Society for Social Pediatrics and Adolescents, and the ADHD of Children and Adolescents' Association, 2007

² Christian Gotthilf Salzmann: *Das Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. 1806

environment. In the case of absenteeism and behavioural problems at school, parents often accept the diagnosis of ADHD¹ for their children. Teachers mainly are engaged in handling classroom behaviours, meaning managing childrens' peaceful, socially appropriate and orderly behaviours. Accordingly, classes of 25 to 30 pupils are taught under extreme conditions. School life has become a burden for all persons involved. At the same time, it is certain: it seems to be only the individual. Those who are struggling get good grades and better school degrees. Good degrees, in turn are deeply influenced by only comparison in between classmates. Nevertheless, as Hurrelmann states, many people try to "survive the in the school system for the mercy of their lives and use all possible optimization strategies for better achievements"² In the meantime, our students are taking medication that belong the more or less accepted concept of the so-called brain-doping.

These examples mentioned are just a few illustrating how serious the statement "children are our future" is meant/to be understood, indeed, it is not really convincing. It would be too easy to define these phenomena as exceptions. Even more, they already take on a relatively large scale of Methods, to fit themselves into the social constraints or make children and youngsters submissive. Two journalists gathered impressive data, facts and background information on the subject a few years ago. And, they asked, whether we'd want "a generation of pill taker that might have to consumed drugs all their future lives."³ In addition, the journalists represented a few practical examples in order to beat the existing trend with help of pedagogical means.

What makes children stronger?

Children need roots and wings - as Goethe put it. They need strong social relations, support, and a social frame, and they definitively need space that allows them developing appropriately - hold and space. But, quite often, social framing is mixed up and misunderstood as a form of control. Too much of control gradually destroys the trust in relationship that may have existed at the beginning. So-called Helicopter parents are

¹ Compare the study by Nicole Becker: "Difficult or ill?" ADHD between pedagogy and psychiatry. Bad Heilbrunn in 2014

² Klaus Hurrelmann: Eltern im Förderwahn? In: Forum Schule heute, Heft 4, Bozen 2013.

³ Beate Frenkel, Astrid Randerath: Die Kinder Krank Macher. Zwischen Leistungsdruck und Perfektion – Das Geschäft mit unseren Kindern. Freiburg 2015, p 211.

a new type of parent who want to be informed about every step their offspring does. The technical tools, supporting this aim, already exist (smartphone, GPS). Developmental space is seen as a form of mirror image and as absence of control. A logic that even adults can't escape of: service duties versus leisure. Frequently, the elementary knowledge and skills children need in order to really use free, unsupervised spaces are often missing. In addition, there is abundant variety of information and offers from networksthathardly can be denied. But, not only children and juveniles are under stress, as well adults feel kind of rushed. Parents, educators, teachers, children and young people are increasingly looking for advice and assistance for their work, school and daily life. Children meet and challenge us in all sorts of contradictory situations. Adults make demands that cannot be responded by either themselves or at all. Much stated remains without comment. Children, however, have a feeling for such inconsistencies. As the constant drop erodes the stone, parents, educators, teachers and educators undermine their factually founded authority. They are not credible, even more, they do not set and are not a good example to the children. Children become strong if in such situations adults give answers, meaning that they would admit to as well suffering (If they admit that they suffer too) of particularsituations. They frankly could admit, that they - feel the pressure of performance and hardly manage it to endure, sometimes feeling abandoned and looking for reasons why the world is set up as it is. They could tell, that doubts are attached to the established conditions, but need not necessarily lead to despair. Taking children seriously, observing their moods with sympathy and picking up their ideas - living with them, and not only with a feeling of self-sacrifice - all these are the perspectives of an equitable cohabitation of the generations. However, before that, some prerequisites must be given and clarified:

Education is a "bisubjective activity"¹; it is made up of two closely related activities: instruction and learning. This requires the so-called 3rd factor, or the knowledge, skills and motivation necessary for the successful and proper exercise of an activity. The learning subject's position is focused on the objective, the instructing to the learning activity itself. There is no distinction of rank between both of them.

¹ Wolfgang Sünkel: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Weinheim München 2011.

Nevertheless, educators always are in the superior position. They possess knowledge and skills the adolescents still have to acquire with the ongoing process, this superiority disappears successively. The time shift between generations, however, is always leading to some form of an explicit ranked relationship. The growing-up human beings are "small, weak, and impotent in respect to body, soul, and spirit." Therefore, the educator-pupil ratio is "burdened by the educators" from the bottom and endangered by seductions of the power "the charms of rebellion" (p. 173). Separated from the conscious and sensitive handling of this power gradient, Sünkel points out in principle that without the common third, to which both subjects are obliged, the entire project of education can be damaged and "in the extreme case" prevented or destroyed (p. 174). Misusing power in any form hurts what is at stake. The danger of weakening children is existing. If this happens, education misses its structural goals and own given laws. On the other side, the way children could be made stronger is implicitly clearly articulated. It is the common compliance with the third factor. This factor should be successfully and appropriately taught, in order to not lose the knowledge, skills and motives the young generation can use as basis for developing the creativity that is needed for the future.

Cultural evolution can only be guaranteed and promoted through education. Conversely, an premature termination of educative and teaching efforts and an absence of appropriate support will systematically exclude entire parts of the upcoming. If the number of functional illiteracy increases steadily, one may well suspect that there is no socially relevant interest in the transmission of the cultural heritage - at least not for certain parts/groups of the population. A culture of mistakes that in the process of appropriation translates weaknesses into grades and by this equates wrong with right, denies where exactly deficiencies yet exist. For the learning process it clearly makes a difference, whether weaknesses turn up in spelling, grammar or vocabulary, in geometry or algebra, in the planning or execution of a project. Mistakes are to be seen as nothing else but learning opportunities. Accordingly, any avoidance of mistakes is a highly dubious attitude for beginners. And yet it seems to be the only decisive position from kindergartens to schools to universities. This attitude only is justified when it comes to fulfilling a given learning task, more

precisely a certain amount of teaching material in a certain period of time.

Anyway, the future can neither be anticipated nor shaped. In the course of history, the educational sphere had already too often been used to transform social grievances into a (supposedly) better condition. Educational states are inevitably failing the social persistence. These ultimately determine and shape social and economic living conditions. The education and training system is, strictly speaking, the dependent variable of societal policy interests, not the reverse of its transformation belt. Certainly, pedagogy and educational science have served and are still serving this point of view too willingly to maintain a self-affirmation. The price for the individual is high. As we have seen in the example of ADHD. At the same time, developments also show how adaptive and variable the human being is. Wouldn't be time for "the ensemble of social relations"(Marx) to take its destiny into its own hands? The contribution the growing generation can provide also depends on how this generation is currently living their lives. In addition, it will depend on the generation's discouragement or encouragement for actively participate in the given cultural heritage.

Salzmann's symbolon adds a splendid final argument to the above discussed topic: Salzmann demands a culture of mistakes for adults that is granted and admitted. Following this attitude, blaming children for their mistakes would be replaced by sincere analysis of reasons.

"Of all the faults and vices of his pupils, the educator must search the reason at himself."

ПООЩРЕНИЕ ДЕТЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Хонфнер Йоханна

Грацский университет, Австрия

Резюме

Статья посвящена проблемам поощрения детей для формирования будущего. Обсуждается вопрос - что делает детей сильнее и как вызвать у них стремление к будущему? Детям необходимы прочные социальные отношения, поддержка и социальная структура, они нуждаются в пространстве, которое позволяет надлежащим образом развиваться ради будущего.

UNIVERSAL METAPHOR MODELS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE IN ARMENIAN AND ENGLISH

Karapetyan Igor
ASPU, Armenia

There are different approaches to describing the process of metaphorization in the sphere of professional lexis of modern pedagogical discourse.

The analysis of appropriate literature shows that metaphors are studied in the framework of different research programs concerning “the interactions between learners and institutions” “teachers’ attitudes towards or perceptions of teaching, “learners’ beliefs of learning”. Some researchers examine metaphors in pedagogical discourse considering “the student as a customer”, “the student as a product”, and “the student as employee”. In some researches teaching is considered as a persuasion metaphor¹ (Мельникова 2007).

-
1. ¹ Bullough, R. V.. 1991. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 43-51.
 2. Comesky, R., McCool, S., Byrnes, L. & Weber, R.. 1992. *Implementing total quality management in higher education*. Madison, WI: Magna Publications.
 3. Cortazzi, M. & Jin, L.. 1999. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In: Cameron, L. & Low, G. (Eds.). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 149-176.
 4. Hoffman, K. D. & Kretovics, M. A.. 2004. Students as partial employees: A metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103-120.
 5. Mouraz, Ana; Vale Pereira, Ana; Monteiro, Raquel The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education. Source: International Online Journal of Educational Sciences . 2013, Vol. 5 Issue 1, p99-110. 12p.
 6. Murphy, P. K.. 2001. Teaching as persuasion: A theoretical foundation. *Theory into Practice*, 40(4), 224-227.
 7. Nikitina L.A Furuoka F. Language Teacher is Like...”: Examining Malaysian Students’ Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis: Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2008, Vol. 5, No. 2, pp. 192–205
 8. Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., et al.. 1998. Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
 9. Schwartzman, R.. 1995. Are students customers? The metaphorical mismatch between management and education. *Education*, 116, 215-222.
 10. Zheng Hong-bo, SONG Wen-juan Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. September 2010, Volume 8, No.9 (Serial No.84

It is important to emphasize the role of works devoted to examining the concept of “teacher” (Bullough, 1991), the role of teachers (Oxford 1998), the role of textbooks (McGrath, 2002; McGrath, 2006).

“Oxford, et al.’s (1998) typology covers 4 perspectives of teaching: (1) Social order: for example, teacher as manufacturer, teacher as competitor; (2) Cultural transmission: for example, teacher as conduit, teacher as repeater; (3) Learner-centered growth: for example, teacher as nurturer, teacher as lover, teacher as scaffolder, teacher as entertainer; and (4) Social reform: for example, teacher as acceptor, teacher as learning partner.” (Nikitina, Furuoka 2008: 192–205). For all these perspectives in Armenian and English languages you can find the appropriate metaphors which are mostly universal. In other words they are considered to be teachers’ and students’ metaphors of teaching, learning and language.

It is interesting that metaphors can depict on the style and orientation of teaching modes, learning methods, teaching/learning strategies. They carry out different functions both at metacognitive and cognitive levels. As Fernandes states: “the importance of metaphor also has to do with the centrality of the communicative dimensions – discursive and dialogic – that exists in today’s society in which it is not sufficient to produce knowledge but it is also needed to transfer it” (Fernandes, 2008). In terms of constructive-humanitarian pedagogy metaphors carry out communicative and facilitative functions.

According to Bobrova & Lantolf: “The main metaphorical models of pedagogical discourse are considered to be Construction, Movement, War, Medicine, Living organism, Nature, Space, Underworld, Fabulous world, Mechanism, Play, Social relations, Economic relations, Psychological proximity, Physical proximity, which present the central fragments of pedagogical picture of the world. It is important to study different expressions designating different types of relations between a teacher and a student, a teacher and parents, considering “teacher as coach, teacher as consultant, teacher as performer, teacher as orchestra conductor” (Bobrova, Lantolf 2012: 2-35).

Based on the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff and Johnson (1980) we will analyze and illustrate the structural components of these models taking into account the differences of conceptual metaphor and linguistic metaphor, two types of conceptual metaphor: primary and complex, the correlation of transparent and opaque components of

pedagogical or educational metaphors. The interpretation and adaptation of conceptual metaphor for pedagogical purposes can reveal the structural, content and functional characteristics of metaphoric competence which lies on the basis of communicative “competence comprising “grammatical competence, textual competence, illocutionary competence, sociolinguistic competence, and the strategic competence of L2 learners” (Bobrova, Lantolf 2012).

In the process of exploring metaphor models the pragmatic aspect of pedagogical communication come to the fore .

The theory of conceptual metaphor allows us to understand and compare the cognitive systems of Armenian and English speaking teachers, students, parents. In their everyday professional activities they use a lot of metaphors in general subconsciously and in peculiar situations consciously. Conceptual Metaphor Theory suggests some methods and procedures to understand and interpret them taking into consideration different space/time conventions, teaching/learning situations as well as age, status, attitudes, beliefs, stereotypes, prejudices, psychological peculiarities of the participants of pedagogical communication.

As is known, Lakoff introduces the notion “conceptual mappings” which “reside neither in the lexicon nor in the grammar of a language, but they are the part of the cognitive system that underlies a language” (Lakoff 1980: 189). It is essential to understand the notion of “mapping” because “it is a basic, essential, and systematic conceptual correspondence between the source and the target domain. Mapping constitutes the one-way relationship between the source and the target domain by projecting specific properties of the source domain onto the target domain” (Bobrova, Lantolf 2012: 2-35).

It is essential to distinguish primary and compound metaphors because “primary metaphors are candidates for cross-linguistic and cross-cultural universals, while compound metaphors are more likely to exhibit variation across languages and cultures and may appear in one culture but not another” (Bobrova, Lantolf 2012: 2-35).

«Conceptual compound metaphors can vary with regard to (1) the construal of a source domain incorporated into the same conceptual metaphors in different cultures, (2) the mapping of a particular source domain to a set of different target domains and vice versa, (3) the preference for some metaphors in specific cultures (cit. on Bobrova,

Lantolf 2012: 2-35, Kövecses, 2005, pp. 67-68), and (4) value-judgments evoked by the same metaphors in different cultures» (cit. on Bobrova, Lantolf 2012: 2-35, Boers, 2003, p. 232).

The metaphor works by mapping the roles from the source domain onto the roles in the target domain: time is viewed as a traveling entity (The time for a lesson has arrived - Դասն սկսվում է). We deal with non-equivalent metaphors.

Time goes by/passes by fast when a lecture is interesting- երբ դասը հետաքրքիր է՝ դասն արագ է անցնում). In English source domain «time» is translated into Armenian «դասu-lesson»: Armenian «դասu-lesson» is associated with time as a synecdoche: the process of a lesson, the duration of a lesson and so on. The same happens when we consider the source domain of Time expressed in a certain manner: «Time dragged when waiting for an exam»- քննությանը սպասելիս որոշակի լարվածությունն էս զգում-you feel a little bit tension to wait for a lesson: Time is presented in the semantic-associative field of «tension». We can state these metaphors are universal in spite of the fact that their components differently project the source domain «Time» onto the target domain «duration, process, movement and so on».

These examples vividly demonstrate the peculiarities of the correspondences between the target and its source. It is clear that in general in pedagogical discourse we deal with the same sources: a teacher, a student, parents, education, teaching, learning, evaluation, love, interaction which are considered to be main concepts of pedagogical discourse. «Considering these notions as concepts we can present their main components, functions, associative-semantic fields in general» (Lakoff 1992: 34).

The mapping or projecting based on Conceptual Metaphor theory can reveal additional knowledge or information beyond the basic correspondences. “This additional information that can be inferred from the mappings is defined as rich inferences or entailments” (Lakoff 1992: 34).

The metaphorical analysis permits to determine the structural and functional characteristics of metaphorical competence defined as the ability to detect, interpret and use correctly metaphors in one’s own discourse or to interpret appropriately the discourse produced by others. It

is obvious that this ability refers mainly to native –like speakers or L2 learners.

To present different manifestations of metaphor models in pedagogical discourse we will define Metaphorical competence as a central component of communicative competence as well as professional competence.

In general we deal with different linguistic contexts which are typical of different pedagogical discourses. Metaphor analysis as a part of discourse analysis helps to interpret national, cultural, social, psychological references and figures of speech in pedagogical communication. This means that in order to understand metaphor and L2 discourse by extension, “learners need to appreciate the extended meanings and evaluations given by a specific culture to particular events, places, institutions, or people” (cit. on Bobrova, Lantolf 2012: 2-35, Littlemore & Low, 2006, p. 274).

Based on metaphor analysis we can reveal the functional characteristics of metaphorical as well as communicative and professional competences.

It is necessary to determine the standpoint of carrying out metaphorical analysis: it can be pedagogical, linguistic or methodological. Thus, we can carry out metaphorical analysis in the framework of language of pedagogy or philosophy of pedagogical language. As is known conceptual metaphor can reflect the peculiarities of national conscious, extra linguistic reality or pragmatic aspect of functioning the language of pedagogy.

In terms of pedagogical reality the metaphors function as a models to understand and explain the believes, attitudes, values of the main participants of pedagogical discourse. For example: by describing the model of mapping "OBJECT" - "MAN", the physical quality of the inanimate nature is attributed to both the exterior and the spiritual world of man. In the analysis, we were guided by the following typology of the metaphorical meanings of the plants:

object-source=a man-purpose: fruit (պտուղը ծառից հեռու չի ընկնի-like tree like fruit),

artifacts (հայտնագործել անիվը-to invent the wheel),

clothing items (քո վերնաւի չափով երկարացրու ոտքերդ-stretch your legs according your coverlet),

jewelry (nսկի ձեռքեր-golden hands);

pearl (don't cast pearls before the pigs (swine)- մի շաղ տուր մարգարիտներ խոզերի առաջ):

This kind of phraseological units-metaphors are widely used in Armenian and English pedagogical discourse. Mainly they are compound metaphors- calques. At the same time when we compare them from viewpoint of the content characteristics of conceptual and linguistic metaphors we can reveal their national-cultural specificity typical of the compared linguo-cultural, educational spaces.

In the model "PERSON" - "PERSON", the lexemes are used to denote the quality of a person endowed with any features of character, behavior, attitude towards people, which are transferred or mapped onto the other person. You can find a lot of examples analysing different fragments of oral or unprepared speech in pedagogical discourse. A lot of metaphors we come across denoting profession: artist, performer, director, clown, lawyer and so on. For example:

(Հո, դերասան չես-you are a brilliant actor). In Armenian it means –you are playing, you are not fair: In English-don't play me. It is obvious that these metaphors are not equivalent but in some identical teaching/learning situations they can denote the same meaning.

Universal metaphors are widely used especially when we deal with the source domain “historical realias: knight (Դու ասպետ ես), betrayer (Վարսակի պես-like Varsak), religious status or position: Jesuit (իսկական ճիզվիտ) , Satan-(Սատանի ծնունդ), the part of body: the head, the hand, the ear, the quality of a strong student, a weak student, the average student.

The transferring model is "animal" - "man" distinctly demonstrates one-way relationship between both domains. It projects specific properties of the source domain “animal” onto the target domain “man” . The metaphors presented or explained by this model are very expressive. The participants (subjects and objects, addressee and addresser, co-partners etc.) of the pedagogical communication (interaction, interplay, collaboration, team work, activities) can discredit each other, rebuke, rebuff, refuse, expressing their opinion pejoratively (negatively). For example:

աղավնի ես ձևացնում-behave like a dove,

մի արլորացիր-don't be a cock,

ին առույծի սիրտ կերած չես-have you eaten tiger's heart. It is clear that word by word translation can be a failure but demonstrates the culture bound specificity of Armenian metaphors. At the same time, the metaphors can present positive human characteristics or attitude: for example:

բազեի աչք ունես - watch like a hawk,

առյուծի պես խիզախ ես- brave as a tiger,

շան պես խելոք ես and շան պես հետևել - Stop dogging me about every little thing! (to criticize someone or something)so on. The comparison of these metaphors from the point of view of motivation shows that in Armenian and English variants some components of the metaphors in question are motivated some components are not motivated and being universal these metaphors can't be considered equivalent on this criterion.

It is important to state that metaphors can be used as a teaching resource especially when students study foreign languages. They can study metaphors through describing, explaining, translating and using them in their active speech. In this case we can speak about metaphorical competence which is developed through using metacognitive strategies..

Metaphors have an effective impact on students. They can have “the questioning impact, the appealing impact, the mimetic effect and the inhibition effect” (Mouraz, Ana; Vale Pereira, Ana; Monteiro, Raquel 2013: 99-110).

Conclusion

Metaphor analysis as an important part of discourse analysis can reveal the peculiarities of teaching/learning styles, strategies, traditional and modern approaches to organizing pedagogical process as well as content and functional characteristics of teaching/learning methods, interpersonal relations in pedagogical discourse. The theory of conceptual metaphor can be used both by linguists, foreign language methodologists and philosophers of education. They pursue different aims and objectives. Conceptual Metaphor Theory explores primary and compound metaphors to show the peculiarities of building the process of metaphorical competence as well as communicative competence of students, analyses culture-bound, social, psychological references and

figures of speech in pedagogical communication, explain the beliefs, attitudes, values of the main participants of pedagogical discourse.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В АРМЯНОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРЕ

**Каранетян Игорь
АГПУ, Армения**

Резюме

В статье рассматривается анализ метафоров как важная часть дискурсивного анализа, так как он может выявить особенности стилей, стратегий, традиционных и современных подходов к организации педагогического процесса, а также содержания и функциональных характеристик методов обучения / обучения, межличностных отношений в педагогическом дискурсе. Отмечается, что теорию концептуальной метафоры можно использовать в разных областях научного познания; в лингвистике, в методике преподавания иностранных языков, в философии образования. Определены цели и задачи метафорического анализа педагогического дискурса. Показаны особенности построения процесса метафорической компетентности, а также коммуникативной компетентности, в плане выявления культурно-обусловленные, социальные, психологические реалии и фигуры речи в педагогическом общении.

References

1. Мельникова Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе: автореф. дисс. ... к. филол. н. Ростов н/Д, 2007. - 24 с.
2. Bobrova, L., & Lantolf, J. P. (2012). *Metaphor and Pedagogy*. (CALPER Working Paper Series, No. 11
3. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor*, 1992. – pp.32-27.
4. Lakoff, G. & Johnson, M.. 1980. *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press. – pp. 27-67.
5. Nikitina L.A Furuoka F. Language Teacher is Like...”: Examining Malaysian Students’ Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2008, Vol. 5, No. 2, pp. 192–205
6. Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., et al.. 1998. Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

CURRICULUM AND RESOURCE ALIGNMENT (CARA) FRAMEWORK AS A METHOD OF ACHIEVING STRATEGIC ALIGNMENT

Khachatryan Robert
**Yerevan Brusov State University of Languages and
Social Sciences, Armenia**

Globalization of education entails increased competition among education institutions in a more intertwined microcosm that is increasingly global rather than regional or national. The after-effects of the globalization of education result in major implications for national education systems to adapt to new realities and shifting demands for education quality, as well as transmitting knowledge and developing competences in both domestic and world labor markets. In a globalized and networked world, education systems should be flexible in order to rapidly respond to the objectionably new demands of markets, to foster knowledge- and innovative-intensive educational practices and to adopt new technologies to produce competitive goods and provide competitive educational services. In this context, higher education reforms ought to be addressed in a holistic manner both by the competent bodies (including public policy makers, authorized bodies, private entrepreneurs, among others) and by higher education institutions. As a desirable or necessary course of action, it is instrumental to reflect how the higher education institutions in the Republic of Armenia (RA HEIs) respond to globalization and strategically transform and reform their systems to the new globalized environment, massification of higher education, exponential growth of education systems, increasing requirements of assuring education quality and divergent needs of stakeholders.

The overarching **objective of this article** is to explicate the interrelatedness of strategic alignment with curriculum alignment at RA HEIs, as well as to deliberate on the *Curriculum and Resource Alignment (CARA) framework* as a method to achieve strategic alignment and identify shifts in the educational paradigm . The suggested CARA framework is designed to be used as a new approach in strategic management by RA HEIs with new application in the

curriculum development and implementation of educational programs to ensure their compliance with the strategic goals and objectives of the given HEI. The secondary objective of this article is to expound a better conceptualization of the necessity of strategic and curriculum alignment at RA HEIs.

The current article interprets strategic and curriculum alignment from a relatively new perspective of strategic management at RA HEIs and respectively provides a rational framework with its interrelated components for the effective strategic alignment. The proposed framework can specifically be targeted for the use of education managers, leaders and administrators of HEIs, who directly deal with strategic planning, development and implementation. Moreover, from this perspective the proposed strategic alignment model assumes curriculum and resource alignment that necessitates the direct involvement of program and curriculum designers, education policy makers and other specialists of the field ensuring content relevance of educational programs and learning outcomes.

The concept of strategic alignment has only been recently integrated into the strategic management of RA HEIs. Divergent national priorities, changing national agendas, externally imposed reforms and various responses to external requirements have produced systemic challenges and processes in the realm of higher education in Armenia. A short overview follows in this paragraph to highlight the main systemic challenges and processes in the RA higher education system in the context of their historical and societal settings. First, RA HEIs have been relatively new entrants in the sphere of strategic management and have recently started employing competitive systems of education quality, as well as quantitative and qualitative performance measurement metrics to assess the efficiency of educational service delivery. This also rationalizes the veracity that RA HEIs are notoriously resolute in upgrading their strategic management system. Second, RA HEIs respond to new external demands and needs in fundamentally different ways and at different paces, which cannot provide a systemic picture of the institutional reforms in higher education. This raises the issue of the consistency with which reforms are implemented across all RA HEIs. Thus, comprehensive approaches to strategic management have been applied in a rather limited fashion, contrary to the scope of externally imposed requirements in Armenia.

This clearly has serious implications for the state-of-the-art to evaluate the impact of higher education reforms on the efficiency of RA HEIs' performance, revealing a pronounced pattern of institutional differentiation in the higher education sector. Third, RA HEIs have traditionally shared the inheritance of some leftover elements or constituents of the former Soviet system of education inadequate or inflexible for providing competitive practices in a globalized market economy; an inheritance that has proved extremely difficult to modify or eliminate. As a result, more than a decade ago after the start of systemic changes under the Bologna principles in Armenia, the process of developing competitive higher education system cannot be said to fully produce tangible results yet. However, the quality and competitiveness of national education systems is increasingly being compared internationally. Fourth, during the last two decades RA HEIs have experienced several processes of externally-driven institutional restructuring, i.e. HEIs have undergone several radical strategically systemic reforms and organizational changes in terms of their legal status and form of governance, designed to improve performance through rationalization of the number of RA HEIs, cost reduction, employment reduction, internal reorganization, etc. Despite the coercion of these state-imposed reforms, state funding to HEIs has steadily decreased. Fifth, mechanical and technical approaches to higher education reforms continue to prevail with low priority given to strategic thinking and strategic management. Thus, the emphasis in addressing the systemic problems of higher education reforms in Armenia ought to have been developmental rather than reformist. Furthermore, the need to construct competitive higher education system rather than to reform the back-then existing system has not been well perceived in the reform processes since 2005. And last but not least, there is a challenge of the multifaceted nature of structural reforms that presume the redefinition of the role and position of the state bodies and their subordinate units in the processes of oversight and accountability.

The concept of strategic alignment is casually interrelated with the strategic fit presupposing that HEIs ensure the consistency of their strategies with external and internal factors and demands, as well as they align their strategic goals, objectives and values with resources and capabilities, structure and systems. These components are aimed to produce educational services and products based on the satisfaction of

stakeholders' needs and the quality of education. Strategic alignment can only be pursued if the necessary resources are available. This interrelated amalgam might result in gaining competitive advantage for HEIs at different segments of markets. From this perspective, competitiveness is preconditioned both by maintenance of traditional efficient strategic management systems and by the targeted application of new strategic approaches. Competitive advantage is achieved when HEI matches its internal strengths with external opportunities and limits. Given the increasing demand for competitive practices in higher education, strategic alignment has never been more relevant and significant for RA HEIs.

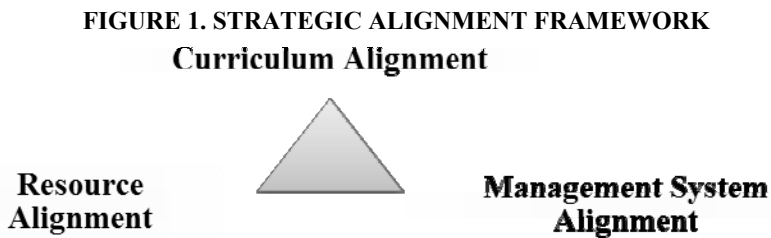
The main objective of strategic alignment through curriculum and resource alignment at HEIs is to ensure internal and external stakeholders that the efficiency of HEIs' performance and successful achievement of strategic goals is primarily conditioned by the harmonization of HEIs' strategy and content of educational programs, the latter being determined by the needs of stakeholders. This kind of strategic approach explicates the interrelatedness and interdependence of specific objectives of educational programs and general goals set by the HEIs' strategy.

Alignment must be "comprehensive and consider all aspects of the strategic plan. Alignment, like the strategic plan, pertains to all aspects of the organization. For higher education, this means alignment must include curriculum" (Breslawski 2013, 151). Thus, strategic alignment at HEIs fundamentally comprises some core interrelated functions: management system alignment, resource alignment, and curriculum alignment. Breslawski posits that the "alignment paradigm begins with the establishment of educational goals relating to both knowledge and skills (Breslawski 2013, 164). These goals should reflect the requirements of various stakeholders and may reflect state educational standards, educational traditions, and/or mandates by state legislatures, board of regents or their equivalents, and accrediting bodies. Goals may also result from benchmark comparisons with other institutions or recognized educational best practices." Thus, a well-aligned educational program explicitly embeds the attainment of educational goals based on the importance to a particular discipline, however, based on stakeholders' needs and the strategic role of each program. Some goals

are assigned to the curriculum of general education component, while others - within a specific curriculum.

Despite the significance of all types of alignment, the foremost type of content-based alignment for HEIs is curriculum alignment stemming from the crux of educational services and products that HEIs provide. Additionally, focus on the discussion of curriculum alignment is also predicated by the stance that an “optimal allocation of resources cannot occur in the absence of competent strategic curriculum planning and without thoughtful curriculum alignment” (Breslawski 2013, 151). However, it is instrumental to be cognizant of the fact that the curriculum alignment process must occur only after the strategic role of an educational program has been defined.

Generally, strategic alignment is perceived as a three-tier framework with the following interrelated components (Figure 1):



Using the main precept of contingency theory which postulates that there is no fit-for-all approach to design and manage an organization, it is instrumental to mention that the optimal structure and management systems for any HEI are contingent upon its context, in particular, the level of its adaptability to the features of external environment and integration of possible impact on the factors of internal environment. In ensuring the significance of the interrelation between strategic goals and educational programs, curriculum mapping may be beneficial to both university management and curriculum designers in aligning educational programs with the strategic priorities and directions of the university from the one hand and the content relevance to the learners’ needs on the other hand. For HEIs, “curricular planning decisions (including curricula offered, scope, focus, and delivery methods) represent a critical aspect of competitive differentiation and are a primary

determinant of revenues and costs” (Breslawski 2013, 153). Thus, curriculum alignment might lead to competitive advantage and that process embeds the following components: comprehensiveness of curricula, targeted focus, competency matrix, consistency with resource alignment, clarity for users/stakeholders, and delivery methods.

Curriculum alignment is the “process of making sure that students are taught what they are expected to learn. This requires that (1) learning goals are identified, (2) corresponding curricula are developed and specified with some details, and (3) competent instruction (consistent with the curriculum design) takes place. Assessment is the process that determines the degree to which learning goals have been achieved” (Breslawski 2013, 164). Thus, curriculum alignment comprises the alignment of educational standards, a curriculum framework (subject matter taught in a course), the ILA (Instruction, Learning, and Assessment) methods employed which are consistent with the learning goals and outcomes established to indicate student achievement toward mastery and learning experience. Furthermore, a “well-aligned curriculum will explicitly consider the attainment of many of these goals based on their importance to a particular discipline. The alignment process will determine the priority to be assigned to each goal according to stakeholders’ needs and the strategic role of each program. The alignment process will also determine the platforms (e.g. courses) where related knowledge and skill development is to occur. Some goals may be assigned to the general education curriculum, while others will be pursued (or reinforced) within a specific curriculum” (Breslawski 2013, 172).

Curriculum goals “describe broad learning outcomes and concepts (what students are expected to learn) expressed in general terms (e.g. communication skills, problem-solving skills, etc.). These goals can focus on general outcomes for graduates as well as discipline-specific outcomes relevant to the department or program itself” (Office of Academic Planning & Assessment 2001, 11). *Program objectives* transform the general program goals into specific student performance metrics and behaviors that demonstrate student learning, skill development and overall progression along these goals. There are three types of learning objectives, which reflect different aspects of student learning (Office of Academic Planning & Assessment 2001, 11): *cognitive objectives, affective objectives, behavioral objectives.*

Effective learning activities and fulfillment of program goals and objectives are purposefully directed towards the assessment and attainment of learning outcomes. The assessment of learning outcomes now extends the curriculum alignment process to include the assurance of learning. Learning outcomes in this context mean “statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process, which are defined in terms of knowledge, skills and competence” (Adamson *et.al.* 2010, 17). A differentiation should be made between **intended** and **achieved learning outcomes**. **Intended learning outcomes** represent educational goals of the educational program. They describe the learning outcomes that a learner will attain as a result of teaching and learning activities. It is reasonable to insist that intended learning outcomes must always include specification of the minimum intended learning outcomes. **Achieved learning outcomes** represent the knowledge, skill and competence at the end of a program when the attainment can be assessed. They are actually achieved by a learner and should, if the program is effective, include at least the minimum intended learning outcomes; they will typically include additional outcomes (Adamson *et. al.* 2010, 17).

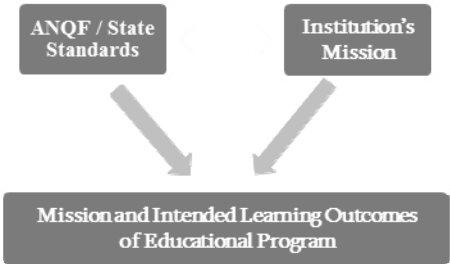
Curriculum alignment is obscured with the process of developing institutional isomorphism in Armenia. This means that both state and non-state (private) HEIs that are subject to common social norms, pressures for legitimacy and the quality of educational services, tend to develop both similar organizational characteristics and educational programs. Besides, curriculum alignment is understood as an agreement between a set of content standards and assessment used to measure those standards as well as alignment among the basic components of the program.

Standards stipulated for higher education qualifications must have legitimacy, credibility and a common, well-understood meaning. As for *components*, successful curriculum alignment presumes effective programs involving a process of aligning program activities, students and staff in their specific contexts in order to achieve desired outcomes and support students to complete the degree in a reasonable time, with satisfactory learning experience and with the knowledge and skills necessary for the given level of the RA National Qualifications Framework (ANQF). The application of this strategically encouraged approach reinforces shifting towards continuous improvement process

as opposed to a process that is only conducted every five years or so. Besides, if a program is going to achieve curriculum outcomes successfully, it must take actions to improve the alignment among program activities, students and staff (including teaching staff) in the specific context. Hence, the peculiarities and correlation of the aforementioned basic components of the program determine the level of curriculum alignment both within the frame of the specific program implementation as well as with the strategic alignment.

Thus, it is obvious that educational programs shall be “designed and provided by associated learning outcomes which should be in line with the mission statement and profile of the HEI including its regional context.” This means that when speaking of vertical alignment, the graduality should be downward to ensure continuity from the ANQF and the institution’s mission to the ILOs of the educational program. Graphically, this may be presented as follows (Figure 2):

FIGURE 2. ALIGNMENT OF INTENDED LEARNING OUTCOMES WITH NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK AND INSTITUTION’S MISSION



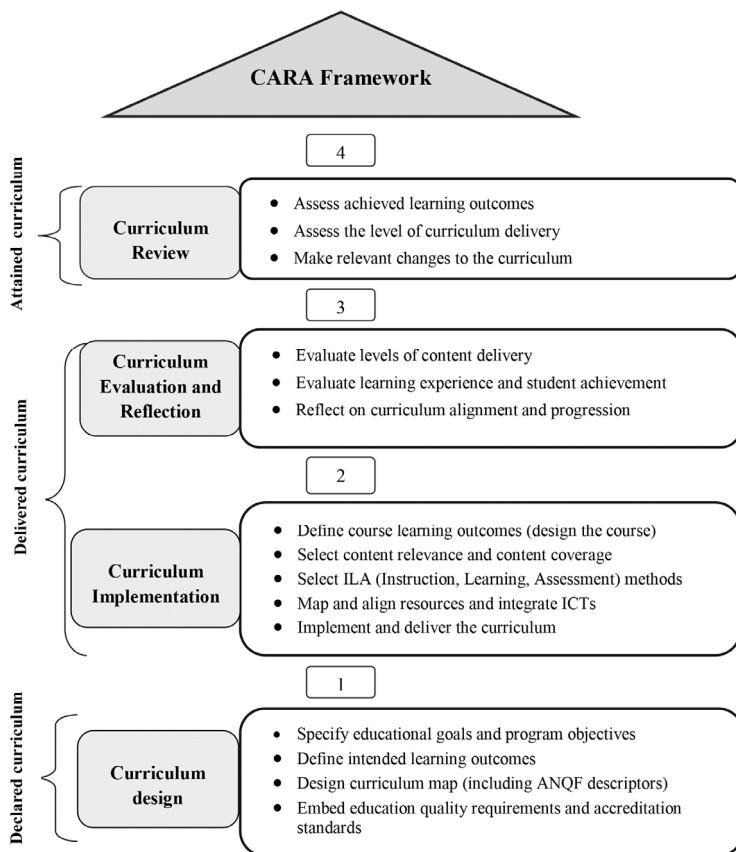
All the above mentioned leads to the need for an in-depth understanding of curriculum alignment, including the learning outcome approach in curriculum design and a “commitment to a learning outcomes-based quality management approach” since these “enable the alignment of learning outcomes of study programs to outcomes defined in a NQF.” Furthermore, curriculum alignment necessarily supposes the efficient allocation and evaluation of resources and exhibition of best indicators for cost-effectiveness. Resource alignment extends the curriculum alignment paradigm to include the allocation of resources

sufficient to support the aligned curriculum including resources supporting student assessment.

Curriculum alignment is a required condition if resources are to be effectively assigned to curricula. It should also be mentioned that each HEI possesses a unique set of resources and organizational capabilities. Attainment of learning outcomes is also interconnected with the resources available that make a significant difference in student achievement, better management and efficient allocation of the existing resources to the specific educational processes, mobilization of the kinds of resources needed to adjust to new externally caused conditions. Moreover, each educational program is resourced (in terms of teaching staff, class sizes, instructional support, equipment support, and facilities support, among the main resources) according to its role in the strategic plan and thus is interlinked with strategic alignment.

While considering the overall logical framework of curriculum alignment, the implementation of each formative stage and their logical coherence with other stages should be specifically observed. To establish a firm basis for building up the first stage of curriculum alignment, curriculum mapping should be given much importance to. *Curriculum mapping* is a process for recording what content and skills are actually taught in a classroom during a longer period of time. The data provide an overview, rather than a daily classroom perspective, of what is actually happening over the course of the academic year (Jacobs 1997a). A curriculum map is a working document that illustrates exactly what is supposed to take place in the process of student achievement. Maps reveal what is being taught over the course of a year, within a unit of study, and even down to a specific lesson (Johnson *et.al.* 2006, 3). The efficient allocation of resources do not yet fully ensure the targeted development and successful implementation of educational programs in general and content fitness of curricula in particular. Besides, each HEI is led by its own strategy, strategic priorities in the delivery of educational services and provision of educational programs as well as procedures taking into account its peculiarities and capabilities. Thus, the following framework of Curriculum and Resource Alignment (CARA) is suggested (Figure 3):

FIGURE 3. CURRICULUM AND RESOURCE ALIGNMENT (CARA) FRAMEWORK AND ITS COMPONENTS



The CARA Framework embeds the causal links between all four phases and postulates that strategic alignment and curriculum alignment are interlinked. Furthermore, Breslawski states that “(1) resources cannot be optimally allocated to curriculum until the strategic goal of each component of the curriculum is defined (strategic alignment), and (2) allocation of resources to curriculum that are not aligned in terms of learning goals, course content, and assessment (curriculum alignment) is inefficient. It is unlikely that learning goals will be achieved (as measured by assessments) unless the curriculum is aligned. Hence,

neither the institution nor its students will derive maximum benefit from the resources applied” (Breslawski 2013, 175). Besides, curriculum and resource alignment should be necessarily cycled through PDCA (plan-do-check-act) sequence and through the application of quality assurance mechanisms, such as monitoring and review, self-assessment at program, structural and institutional levels, incorporating feedback from internal and external stakeholders as well as strategic tools including SWOT analysis, PEST analysis, performance metrics, etc.

In conclusion, it can be stated that effective curriculum alignment together with resource alignment ensure strategic alignment, i.e. the efficient fulfillment of program goals in particular and strategic goals in general. However, the ultimate success of systemic reforms in RA higher education sphere largely rests on the commitment of each state HEI to utilize competitive practices for improving both the quality of education and educational services, and improving learning experience and student achievement. The suggested CARA framework is mostly designed with specific emphasis of modern approaches of strategic management that assumes coherent and interrelated succession of phases based on the principle of PDCA cycle. This might also lead to a conclusion that a more complex and more competitive external environment requires that higher education institutions in Armenia perform at higher levels with broader sets of organizational capabilities and employ a set of resources. Achieving excellence or competitive performance in the delivery of educational services and provision of educational programs across multiple performance dimensions require strategic alignment. These practices will remark the RA HEIs as ambidextrous organizations, i.e. simultaneously exploiting existing organizational capabilities and competences while exploring new opportunities for future development. Thus, it may be stated that there is a much greater understanding in Armenia of the need and complexity of higher education reforms that there was a decade ago when the Bologna system was just introduced.

РАССМОТРЕНИЕ УРОВНЯ И РЕСУРСОВ (КАРА) КАК МЕТОД ДОСТИЖЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ВЫСОТЫ

Хачатян Роберт
ЕГУЯИС, Армения

Резюме

Цель данной статьи – объяснить взаимосвязь и соответствие стратегии и учебного плана в вузах РА, рассмотреть соответствие структур учебных планов и ресурсов в качестве метода для достижения стратегических целей, а также идентифицировать изменения в образовательной парадигме. Предложенную CARA структуру планируется использовать как новый подход в стратегическом управлении в вузах РА с новым применением в развитии учебных планов и реализации образовательных программ, чтобы обеспечить их соответствие стратегическим целям конкретного вуза. В статье предпринята попытка концептуализации необходимости соответствия стратегии и учебного плана в вузах РА и интерпретации этого соответствия относительно новой перспективы стратегического управления в вузах РА. Предложенная структура обеспечивает эффективное соответствие стратегии и специально нацелена на использование менеджерами и администраторами вузов, имеющими прямое отношение к её планированию.

References

1. Adamson L., Becerro M., Cullen P., González-Vega L., José Sobrino J., Ryan N. 2010. *Quality Assurance and Learning Outcomes*. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland.
2. Breslawski, S.T. 2013. Strategic Planning when Aligning Curriculum and Resources. *Organization and Administration in Higher Education*. Ed. by Schloss, P.J. and Cragg, K. M. NY: Routledge.
3. Grant, R.M. 2013. *Contemporary Strategy Analysis: Texts and Cases*. 8th Ed. Wiley: New Delhi: Wiley.
4. Jacobs H. 1997a. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. John Biggs 1999. *Teaching for Quality Learning at University*, SRHE and Open University Press, Buckingham.
6. Johnson A., Carlile C., Checkley J., & Baker R. 2006. *Getting Results with Curriculum Mapping*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), USA.
7. Klein, D.A. 1998. *The Strategic Management of Intellectual Capital*. Butterworth-Heinemann. Woburn, MA.
8. Lowe, K. R. 2001. Resource Alignment: Providing Curriculum Support in the School Library Media Center. *Knowledge Outreach*. 30(2). 27-32.

9. Marr, B., Schiuma, G. and Neely, A. 2004. Intellectual Capital: Defining Key Performance indicators for Organizational Knowledge Assets. *Business Process Management Journal*. Vol. 10 (5). 551-69.
10. Office of Academic Planning and Assessment (contributing authors: Martha L. A. Stassen, Kathryn Doherty and Mya Poe) 2001. *Program-based Review and Assessment*. University of Massachusetts Amherst.
11. Rowley, J. 2000. Is Higher Education Ready for Knowledge Management? *The International Journal of Educational Management*. Vol. 14 (7). 325-33.

ON SOME ISSUES OF COORDINATED APPROACH TO CULTURAL CODE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING

Mikayelyan Tigran
ASPU, Aemenia

Introduction

The following paper is an attempt to summarise the major mechanisms and their constituents that explicate the connections between culture and language through the national identity and for the sake of their complete, comprehensible and long-lasting assimilation via the respective educational techniques. We'll try to outline the highlights of language – culture connections from educator's perspectives as perceived and defined by the German Philosopher Wilhelm von Humboldt who emphasised the fusion of the utterly linguistic nature, on the one hand, and the features, characteristics and peculiarities assumed, assimilated by the language of the given nation, on the other hand¹.

Idioms, lexical patterns and collocations (valency-based lexis) as well as grammatical patterns (valency-based grammar), communication patterns (instances of appropriate response and maintenance of communication) – for all these verbal interaction instances, we need the appropriate degree of competence which comprises the right detection, the appropriate analysis, and the pertinent response.

Culture – aim, method, and topic of education.

¹ See Вильгельм фон Гумбольдт, Язык и философия культуры, Москва, Прогресс, 1985, p. 373

The concept of culture has been discussed, detailed and even speculated within a wide range of knowledge fields – Anthropology, Cultural Studies, Philology, Art History and Critique, Theory of Literature and Literary Criticism, etc. From all these perspectives, the paradigmatic system of all the concepts has respectively been build up and completed. For FLT methodology the concept of culture has been referred to from a more-or-less dynamic standpoint opening up the realm of cultural phenomena through the dynamics of communication, interaction, and interrelation. Education, in general, is one of the spheres where the domains of human cognition and culture meet not on sheer bases of overlapping concepts but as an intricate figure that emerges due to the ingenious human activities exposed to the public – every time surprising with its inventive identity that can be revealed differently from a creator to creator. Moreover, the mystery of its silhouette is comparable with the mathematical precision of such shapes as the Möbius strip or the Klein bottle¹. Thus, culture is interrelated with cognition stemming from the fundamental correlation between culture as a process, culture as a product, culture as a network, on the one hand, and cognition as the channel of consumption of culture, on the other hand. The interrelation inevitably grows into some correlation – mutually beneficial, motivating and entailing the respective paradigms with *almost* absolute degree of reciprocity. Why almost? Since the processes of creation and mental experience at certain stage assume particularly introspective approach to the world.

Cognitive Anthropology, according to Penelope Brown², “across four decades of existence” has been exploring into the area of culture and cognitive identification opposing the universal character of human cognition and the variety of cultures or introspective character of cognition and its dependence on human interactions and, as a matter of fact, the infinite variety of contexts where these interactions might occur. The contemplation of the beauty of these interactions is stupendous and endless. However, at certain points we might seize the repetitive manifestation of the series of concepts that our brain fixes:

¹ See <https://plus.maths.org/content/introducing-klein-bottle>

² See Penelope Brown, “Cognitive Anthropology”, “Language, Culture, and Society”, Chapter 4, Edited by Christine Jourdan and Kevin Tuite, Cambridge University Press, 2006, p. 96

culture, cognition, exposure, and experience. It goes without saying that the utterly individual combination and unique trajectory and inner correlation of all these concepts might differ from a situation / case to a situation / case – strictly motivated through the angle of observation. In order to neutralize all the variants, let’s simplify the picture getting rid of the additional, endemic compositional details and concentrate on the minimal phrase as we might do while analysing a musical piece or a piece of writing. The oversimplified operation might suggest the following paradigm of concepts:

- ✓ Culture – as a set of symbols;
- ✓ Cognition – as a set of pieces of knowledge;
- ✓ Experience – as a set of evidence or proofs;
- ✓ Exposure – as a set of meta-symbols.

Consequently, when we perceive culture through symbols, submit cognition via knowledge or data, prove the experience with the help of the respective evidences and confine the exposure to meta-symbols, we must necessarily assume the changeability of the priorities among all these concepts. For education, as we might assume, the priority of **exposure**, namely, didactic reference through exemplification, illustration, definition and all other operations in line with the logic of context and contextual clues which are indispensable found in any educational process. The diagram below may depict the abstract correlations that are enacted within any educational format.

Culture	Cognition	Experience
E x p o s u r e		
Symbolism	Knowledge	Evidence

Premises for the discussion points

This paper is an attempt to highlight the most intense sports against the background of the educational philosophy landscape – the inner mechanisms that are supposed to function and/or apply in order to facilitate the complex aim of delivering the respective knowledge and mastering the pertinent skills of assimilating **cultural codes**. Before we begin, it would be useful to introduce the source of inspiration that might also explicate the background philosophy that has served as premises for the analysis and observations introduced below.

In his essays “Are the consequences of Christ’s life more important than his life?” and “A Comparison between Christ and a man who in his life endured the same treatment by his time as Christ endured”¹, referring to the value of Christ’s life, the Danish philosopher Søren Kierkegaard states: “...the blindness on the part of his contemporaries which prevented them from comprehending his true nature, and wickedness which made them mock him and deride him, and finally put him to death.” Thus, these lines make us think about the awareness of the public, in general, and the social feedback, evaluation and, eventually, reaction to the values and symbols of the values that they witness. Kierkegaard’s philosophical insights might be applied to the analysis of the mechanisms of social perception, evaluation, and recognition of the system of values that inevitably result in the attributes of culture and civilization. Moreover, the Danish Philosopher’s explanation on the assimilation of Christian values and Christendom might be applicable as for teacher’s mission and role in introducing and monitoring the assimilation of cultural values codified through symbols, archetypes, patterns, and ideas or messages.

Teacher’s mission consists in conveying the objective vision, struggling against his/her own wickedness and both avoiding and preventing wrong conclusions. Thus, for a teacher, as cultural code communicator, the roles or major acting duties might be termed as – those similar to a Preacher, Initiator, and Evaluator – respectively, the active role of introducing the norm that inevitably results in stability; the active role of action-taker who boosts the development, and, finally, the active role of assessment that derives from and results in observation and research through critical thinking. Therefore, one of the concepts that a teacher should always bear in mind is the concept of cultural meta-discourse where the respective conception should gain textual outcome and, consequently, allocate the paradigm of concepts in line with the taxonomy based on the educational outcomes set forth. The cultural meta-discourse might be created through three possible ways: **speculative**, **informative**, and **instructive**. Sometimes, all three should be activated in learning culture since they three may equally contribute to the comprehensive decoding of the cultural code. A typical example

¹ See “Selections from the writings of Kierkegaard”, Translated by L.M. Hollander, Comparative literature series No3, the University of Texas, Austin, 1923, pp. 174-175

of speculative meta-discourse in this case might be all the fuzz about Giaconda's disappearance and regain. The informative meta-discourse might derive from the society and, based on public interest, might gain popularity or even authority within professional and non-professional sectors of the society. As for the educational meta-discourse, it necessarily stems from the informative one but might also involve some features of the speculative discourse. Whatever the definition or approach to the cultural discourse is, the educator's standpoint must necessarily discuss the concept from the functional point of view and most up-to-date perspectives: current trends, perceptions, paradigm of conceptions and concepts.

According to different of the theoretical explorations into the field of typology of cultures and cultural concepts, we find three distinguishable parts of it: material, spiritual, and intellectual parts. Moreover, as the Russian scholars L. Grishayeva and L. Tsurikova claim, the overall studies on the above-mentioned three parts evidence the existence of two aspects in every single part of culture – the external (outer) and the internal (inner): “the external aspect finds both verbal and non-verbal means of codification while the inner aspect is the deep-rooted “entrenchment” of the respective cultural component in the system of values that is relevant for the given culture.”¹

Culture code assimilation exposed

Symbolism, archetypes, rites, habits – they comprise the major objects and attributes of mental way of thinking and lifestyle. Thus, the Teacher's sight must necessarily master the introspective, retrospective and prospective views – aimed, correspondingly, at the respective skills to use, the respective knowledge of norms, and the respective competences of anticipations. These three angles must monitor student's ability to get oriented within the given context, make use of the theoretical background and interact and maintain effective communication.

Culture-bound or culture-specific, culturally coloured language units or culturonyms constitute only the lexical paradigm of a much larger domain of cultural code that language learners should assimilate. The term cultural code here will be perceived as a combination of not

¹See Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, «Введение в теорию межкультурной коммуникации», 3-е издание, Academia, Москва, 2006, p. 30

only language units (cultural specific in their forms of expressing the respective linguistic metaphorisations) but also the process of corresponding perception and communicative behaviour typical of the representatives of this or that cultural entity. Hence, the cultural code must necessarily be perceived by the Educator as an everlasting process of encoding and decoding where words, set phrases, idioms, and communicative patterns constitute areas that overlap between the participants of communicative interaction. Subsequently, these areas might overlap to different extents. Moreover, we might observe that the bigger the units grow, the farther the overlapping areas might appear. Otherwise, the “segmentable” units of independent use (simple words or root words) are limited in their extension and can be confined to the most direct and frequent language function – naming while the less segmentable and, subsequently, more extended the unit gets, the more area beyond common understanding emerges. And by “common understanding” we mean the level of assimilation of the linguistic unit due to speaker’s and/or listener’s experience, education level, interests, etc. The concept of segmentability is closely related to the concept of motivation or understandability of this or that linguistic unit or stretch of speech that a learner is likely to encounter or be involved in. Thus, learners’ communicative competences depend pretty much not only on the knowledge of specific linguistic unit or communicative pattern but on the awareness and contextual realization of the unit or pattern in use. Many modern educational approaches suggest that what a foreign language teacher should do is to model a communicative instance or a situation that might necessarily assume the use of the unit or pattern under study. However, the awareness and/or passive knowledge of the unit or pattern do not indispensably entail its use – even if the learner seems to have mastered the unit or the pattern. In order to gain the relevant degree of competence the teaching strategy needs more creative basis to be employed, namely, more autonomy-boosting in-class situations that are to lead the learner towards the feeling of partaking in communicative situation. And here is where the cultural pre-settings are to play the crucial role, more specifically, should serve as the inner deposit of background knowledge that enables the learner to activate the units and patterns learnt. So far, in the majority of cases all the units and patterns that should be studied and used are introduced at the level of ready-made entities that must be produced “out of pocket” – ready and

always there to apply. Nevertheless, the reality proves that the level of cultural awareness – in a broader sense – is mainly not enough for the adequate fluency and flexibility in communication. The parallels – as translations, clichés, and search for equivalents – do not appear to be effective. If the learner has never tasted the custard or Yorkshire pudding, it might be difficult to ask her/him to indulge in the British culinary context. The situation, apparently, gets even worse when the learner is to react amply to issues of sense of humour, popularity/celebrity, diplomacy, gratitude, apologies and defences, etc. It is appraisable that many of the modern books on foreign languages, on English, in particular, have involved the culture of verbal interaction strategies that, once provided the respective level of knowledge and skills in vocabulary and grammar, are to be decoded within educational context through some case-sensitive illustrations of language use. Unfortunately, textbooks still introduce these communication instances within the vocabulary and grammar (mainly grammatical pattern-based) items that do not seem to help. Moreover, in many cases, such culture-bound communication instances are even introduced as separate sections, parts, or even separate units to be introduced through a much enhanced focus. In this case likewise, there is no obvious evidence that might prove in a grounded form that the material proportioned is going to be assimilated and, further on, applied in similar real-life situations. That is why, the educator might want to explore into that kind of communication instances analysing them into smaller but underlying constituents that could offer the right clue to the culture-based communicational behaviour and, eventually, to uncover the secret of individually assimilated communication strategies.

To put it more illustrative, let's discuss a paradigm of typical topics or culturally motivated communication instances: pop idols and/or celebrities. The discourse "popularity" consists of a great variety of subtopics and concepts that might entail the issues on the looks, talent, social involvement, and acts of appreciation, etc. Therefore, the educator's perspective, at least, the one based on learner-centred approach, is to view the cultural context – the type of social feedback and impact of popularity and/or celebrity. One might want to ask the following questions: What is popularity? Is this or that star popular? Why is this or that star popular? However, we'd better go for questions that derive from and not result in learner's viewpoint, approach and

philosophy. For instance: Do I want to be popular? In which of the many recurrent spheres could I be popular? Why should people *appreciate* me? This is the realm where we could put the key words not only to learn but also to decode the culture. So, it might be recommendable to ask the educator to think of a **culturally motivated meta-discourse** that will make an explorer out of the learner. Only after this, the learner might grow more motivated and competent to go through the infinite circle of methodologically tested circles of repeating (simple imitation) partaking (turn-taking involvement in line with the patterns imitated), and creativity (enhanced participation through productive involvement). This angle could help the educator to design and manage, for instance, (a) *a reiterative discourse for imitation*, (b) *agreement and disagreement discourse for turn-taking involvement*, and (c) *summarisation and giving personal points for creative partaking*.

So, should the learner memorize the mental construct or s/he'd better assimilate it in comparison with her/his own conceptions? How should the process be guided in order to fix it as an understandable and harmonious constituent of the language system already built in learner's mind? The educational strategies that could be used in order to enhance the efficiency are as follows:

- ✓ **Breakdown in communication** – to overcome it, the educator is to rely on team-building activities;

- ✓ **Detecting the code**– to be drilled through some research activities that might range from finding out information on the unit or pattern under question, concept under discussion (for instance, the on-line search of the word and/or concept within a typical context or sentence) to writing reports on the topic assigned;

- ✓ **Sharing the code** – communicative activities (ranging from dialogues to quizzes).

One might get surprised at emphasising the communication breakdown as a necessary item on the agenda. However, we should accept that it is one of the instances that everyone should reckon as possible and be prepared to face. Therefore, the educator might want to explore into it letting learners experience and find relevant ways out of such situation. Consequently, the breakdown in communication must be considered as the initial point to start from scratch the process of culture code assimilation.

So, which are the instructional operations that the learner goes through while trying to immerse into the world of cultural conceptions? The typical set of operations assumes a rather broad range of speech instance, segmentable stretches and/or units of speech. For instance, guessing word meanings that might deviate from the distributional meaning that we usually attribute to derivational forms, i.e. morphological patterns. Cf.: offend – in *general context* and offender – in the *context of delinquencies and crime*.

The instructional meta-discourse should comprise every single aspect of communication – from the prosody of utterance to the deep semantics of the message conveyed so that the paradigm of educator's conceptions and class management serve to the best of the objectives set forth. Let's discuss the following case discussed on one of BBC on-line platforms:

"That's the view of 27-year-old Bahar Mustafa, a student union diversity official at Goldsmiths University in London.

She asked white people not to attend a meeting about diversity and then defended her actions by saying she's not racist as she's from an ethnic minority.

The university has written to the union to "express concern".

*Bahar's original Facebook post, which has now been taken down, said: "Invite loads of BME Women and non-binary people!! Also, if you've been invited and you're a man and/or white PLEASE DON'T COME just cos I invited a bunch of people and hope you will be responsible enough to respect this is a BME Women and non-binary event only."*¹ The case received a considerable number of feedbacks – mostly negative responses and comments. The educator might make use of this publication and further discussions providing we take into consideration the discourse components – in this specific case, on "surface" and "deep or underlying" levels, as termed by Teun A. van Dijk², reckoning scrupulously: "...sounds, intonations, gestures, letters, graphic displays, words, and the order of words in a sentence." The

¹ The text is quoted as published on-line. See <http://www.bbc.co.uk/newsbeat/article/32727016/i-cant-be-racist-if-im-from-an-ethnic-minority-discuss>

² See Teun A. van Dijk, "*Analyzing Racism Through Discourse Analysis Some Methodological Reflections*", from J. Stanfield (Ed.), *Race and ethnicity in Research Methods*, (pp. 92-134). Newbury Park, CA: Sage, 1993. *Socialist Studies Bulletin* , 30, 1992, pp. 17-23.

same scholar emphasises the significance of “featuring intonation” with all the pertinent prosodic features. Teun A. van Dijk continues emphasising that “Surface structures may code for hierarchical relations that are enacted, negotiated, imposed, or legitimated by discourse , for instance, by intonation, gestures, face work, or syntax” (p. 118). Such an approach to discourses of cultural charge are particularly efficient since the idea of preparing for the lesson with certain topic or of certain cultural charge and/or even message requires a closer look at phenomena of global importance or of global meta-discourse through instructional meta-discourse that should be designed with special highlights upon every single aspect of communication. The enclosure of all the aspects in instructional discourse and in educational meta-discourse makes the educational tool “double-edged”, namely, enhances the quality of the tool applied both in quantity and quality. The prosodic features, for instance, may not only increase the understanding of the depth of the discourse but may also facilitate the emotional rapport between the educator and learner, among learners and among learners and the cultural context. As the colossal African American poetess and writer Maya Angelou stated: “I’ve learned that people will forget what you said, people will forget what you did, but people will never forget how you made them feel.” The emotional aspect helps both decoding and, thus, assimilating the culture-specific messages as well as memorizing them. Moreover, the completeness of the discourse and meta-discourse involved in teaching/learning contributes persistently to the formation of what is defined by David Crystal as language attitude, namely, “the feeling that people have about their own language or languages of others”¹. We reckon that the educational context aimed at materialising the relevant culture-based, culture-driven and culture-bound discourse must imperatively balance in between positive emotional pre-setting and creative partaking both boosted inwardly and outwardly. Thus, the process-based approach to linguo-cultural charge in the respective communicative patterns might be of great help in overcoming the issue of mechanistic fixation of language units and patterns opening up a much broader and comprehensive vision for further autonomous exploration by the learner who will be free to

¹ David Crystal, “The Cambridge Encyclopedia of Language”, Second Edition, Cambridge University Press, 2000, p. 1

choose among the retrospective insights, current-use-based practice or further creative use.

Summarising, we may infer that the realm of cultural code and its assimilation through educational discourse requires a special instructional meta-discourse to be developed prior to the respective educational intercourse. The meta-discourse must necessarily comprise a broad range of pre-settings of **retrospective**, **introspective** and **prospective insights** locating the culturally codified unit, instance, pattern, etc. within the paradigm of the given educational mission provided with pertinent emotional background and requirements of autonomy at every single stage of teaching/learning. As a matter of fact, the retrospective insights are to provide the learner with the necessary data through the explorations from historical, social, political and other perspectives, while the introspective insight is the on-going, present-moment, possibly, in-class or real-time assimilation through actual practicing and interaction, and, finally, the prospective insight is related to learner's competence to master the reoccurrence and the autonomous use of the language unit given. The table below contains the insights discussed together with the instructional activities and educational aims pursued – altogether involving the major concepts of the paradigm to be taken into account within the culture-bound, culture-specific and culture-oriented language teaching/learning.

INSIGHTS	Retrospective insight	Introspective insight	Prospective insight
ACTIVITIES	Exploring	Practicing	Using
AIMS	Data	Interaction	Autonomy

О некоторых вопросах скоординированного подхода к культурному коду в преподавании иностранных языков

Тигран Микаелян
АГПУ, Армения

Резюме

В статье рассматриваются общие проблемы восприятия и контекстуального анализа культурного кода на лингвокультурологическом уровне. Основные понятия культурного кода представлены с точки зрения преподавателя иностранных языков (в данном случае английского языка) с

обобщениями по развитию лингвокультурологических компетенций учащихся и механизмов педагогического метадискурса.

References

1. See Вильгельм фон Гумбольдт, Язык и философия культуры, Москва, Прогресс, 1985, p. 373
2. <https://plus.maths.org/content/introducing-klein-bottle>
3. See Penelope Brown, “Cognitive Anthropology”, “Language, Culture, and Society”, Chapter 4, Edited by Christine Jourdan and Kevin Tuite, Cambridge University Press, 2006, p. 96
4. “Selections from the writings of Kierkegaard”, Translated by L.M. Hollander, Comparative literature series No3, the University of Texas, Austin, 1923, pp. 174-175
5. Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, «Введение в теорию межкультурной коммуникации», 3-е издание, Academia, Москва, 2006, p. 30
6. The text is quoted as published on-line: see <http://www.bbc.co.uk/newsbeat/article/32727016/i-cant-be-racist-if-im-from-an-ethnic-minority-discuss>
7. Teun A. van Dijk, “*Analyzing Racism Through Discourse Analysis Some Methodological Reflections*”, from J. Stanfield (Ed.), Race and ethnicity in Research Methods, (pp. 92-134). Newbury Park, CA: Sage, 1993. Socialist Studies Bulletin, 30, 1992, pp. 17-23.
8. David Crystal, “The Cambridge Encyclopedia of Language”, Second Edition, Cambridge University Press, 2000, p. 1.

UNIFICATION AND SPECIALIZATION OF GRADUATES OF ENGINEERING SPECIALTIES

Riabchykov Nikolay, Karan Khurana

**Ukrainian engineering and pedagogical academy, Ukraine
EiTEX, Bahir Dar University, Ethiopia**

The pan-European and global world trend towards the globalization of education, the mobility of students and specialists predetermine the need for developing of common approaches to the creation of educational standards. This goal, in particular, is pursued by the international educational project Turing. The basis of this project is the

competence approach to the formation of standards and educational programs.

The activity of engineers in this regard also requires common approaches, taking into account the new requirements in the field of CAD / CAM / CAE, IT technologies, marketing and merchandising requirements.

The relevance of this direction is confirmed by a significant number of publications in this direction.

In the book [1] the concept "an approximate passport of the competence of an engineering worker" is proposed, which includes such competencies as Planning and organization, Leadership, Analytical thinking, Interaction, Team work. These qualities, in our opinion, are common to a graduate of any higher educational institution and do not characterize specific requirements for engineers.

Approximately the same approach can be traced in [2]. Competencies such as Achievement, Analytical Thinking, Change Leadership, Impact and Influence, Organizational Awareness, Teamwork, Initiative are highlighted, which are quite obvious.

In [3] specific competences for engineers are described. Occupational-Specific Technical Requirements are identified. Among them are Design, Project Planning, Construction, System Operation, Maintenance and Repair. In contrast to the previously discussed competencies, real skills, knowledge and skills that are characteristic of engineering activities are included. Positive, in our opinion, is the selection in the English-language source of the concepts Design, and Construction. The concept of Design includes the definition of the external shape of the product, based on the requirements of aerodynamics, ergonomics, aesthetics, composition, etc. The competence associated with Construction involves the development of an internal device and methods for articulating individual parts to ensure Design.

At the same time such important, in our opinion competence, as the choice of materials, work with materials, operation of equipment are not identified in this document. Important competencies related to the technology of manufacturing and the organization of production are noted fragmentarily.

The American source [4] offers more specific engineering competencies. These competences, in particular, include the use of a

combination of general and applied knowledge and understanding to apply existing and emerging techniques and technologies, apply appropriate theoretical and practical methods to design, construct, evaluate and maintain projects, demonstrate technical and organizational skills, demonstrate a personal commitment to professional standards, recognizing statutory control and obligations to society, the profession and the environment. During describing these competences, knowledge, skills are sufficiently detailed.

The most complete document, in our opinion, is the model of European Commission for Small and Medium-sized Enterprises (SMEs) that represent 99% of all businesses in the EU. The definition of an SME is important for access to finance and EU support programs. In it, in addition to others, very important for a modern engineer competence is in the field of marketing and CAD / CAM / CAE Applications. At the same time, the excessive detail of the proposed model makes it difficult to use it.

Specific competencies of the designer are described in [5]. We believe that this approach is the closest to practical implementation and can be expanded for engineering specialties.

There is a contradiction between the need to formulate the basic competencies of engineers with a view to developing a unified approach in terms of mobility of specialists, different understandings of basic competencies by different developers of educational standards, different understandings of competencies and learning outcomes.

The purpose of this work is to highlight the most relevant competencies in training of engineers, to analyze the competence descriptors within the national framework of qualifications, to identify the process of obtaining learning outcomes using the principles of modular training.

The basic documents that we used in the preparation of the study are the international classification of education, as well as the methodology for the development of the European Tuning project.

In educational glossary UNESCO competence is defined as the ability to mobilize and use internal resources such as knowledge, skills and attitudes, as well as external resources such as databases, colleagues, friends, libraries, tools, etc., for effective address specific problems in real life situations.

At the same time, when designing a real education process, the introduction of additional competencies can complicate the curriculum.

Based on the analysis of the curriculum on the example of engineer specialized universities, we can identify the following key competencies acquired during training.

The core competence for all key competencies is the base and includes the experience of cognitive, educational, research and other activities; the ability to see and formulate the problem, find solutions and choose the most effective of them; readiness to be responsible for your choice; the ability to give a reasoned assessment of different views and positions, realistically assess their capabilities.

In the process of analysis, General Social competence was proposed as the ability to form their own ideological position in general terms, the ability to analyze social and political relations and formation of adequate models of social behavior, the capacity for storage, dissemination and enrichment of cultural potential, the ability to receive, process and reproduce the information on state and foreign languages, as well as typical scientific competence - the ability to solve typical tasks specific to a particular subject area, basic skills on mathematical, physical and graphical modeling in the subject area, the ability to use modern computer technology in the subject area, The ability to analyze the results of calculations, measurements and observations in the subject area.

The specific engineer competences may include:

Technological competence - the ability to analyze the technical and economic indicators and implementation processes in their subject area of specialization by taking into account the specific conditions of uncertainty.

Design - the ability to solve problems typical specialized in the design, engineering calculations and technical facilities in their subject area by specialization.

Operational - ability to practical application of specialized knowledge for the rational exploitation of modern technical facilities providing in applying the relevant provisions and methods

Materials research - the ability to solve specialized problems in their field of professional activities to select the appropriate materials according to their purpose.

Managerial - ability to solve typical problems in their specialized subject area of professional activity in the organization of production processes in order to achieve sustainable results

Practical - the ability to independently carry out complex specialized production functions in their field of professional activities particularly in unusual situations.

Especially professional - ability to solve typical problems in their specialized subject area of professional activity that involves the application of specific provisions and methods (artistic, creative and settlement)

Descriptors of analyzed system of competencies include:

- autonomy and responsibility - the ability to independently perform tasks, solve problems and problems and take responsibility for their performance;

- knowledge - understood and assimilated subject of scientific information that is the basis of his conscious, purposeful activity. Knowledge divided into empirical (factual) and theoretical (conceptual, methodological);

- communication - business relationship for the purpose of transmitting information, coordination and joint activities;

- ability - the ability to apply knowledge to perform tasks and solving problems and challenges. Skills are divided into cognitive (intellectual, creative) and practical (based on skill using methods, materials, guidelines and tools).

In such circumstances, the system handles can be provided in tabular form (Table 1).

It is worth remembering about the conditions of the Tuning project in terms of providing real learning outcomes. It is the results that must be claimed by the consumer and society.

Modern modular training (modular technology) transforms the educational process so that the learner independently (completely or partially) is trained on the target of individualized program. The core of modular training is the training module, which includes: a complete block of information, a target program of the student's activities, recommendations (tips) of teacher for its successful implementation. Modular technology provides individualized of training: in terms of content of training, in terms of mastering, in level of independence, in methods and methods of teaching, in methods of control and self-

control, and the goal of modular training is to promote the development of students' autonomy, their ability to work with individual methods of training Material.

Table 1 - Matrix of correspondence of competencies and descriptors.

Classification of competencies	Knowledge	Ability	Communication	Autonomy and response-ability
Technological	The methodology of the process. The theoretical basis of technological processes in industry	Execution of feasibility analysis, implementation of processes in a specific field	Clear and unambiguous report their findings and knowledge and explanations that justify them to performers processes.	Decision making in complex and unpredictable environments. Providing quality products, friendly processes, safety.
Design	The methodology of technical computing. The theoretical basis of design and engineering.	Conduct analysis of possible solutions. Create projects with elements of technical facilities optimization.	Implementation of the project documentation according to current standards.	Self decision on the choice of design solutions. Providing bodied capacity, efficiency, technological, environmental.
Operational	The theoretical basis of technical objects. Basic rules and operating procedures.	Practical steps for operation of technical facilities and systems. Take action with their reliable and safe operation.	Preparation and use of necessary documentation operating technical systems under the existing provisions.	The ability to choose and operate the necessary technical facilities. Providing bodied power, energy and resource conservation, safety of

				technical systems
Materials research	The properties of the materials used in the area depending on various factors. Methods of investigation of materials.	Choice of materials to ensure product requirements, process. The account when choosing the material properties of technological regimes.	Using information on the properties of materials.	Responsibility for the selection and use of materials that provide the necessary properties of the object, process, environmental.
Managerial	Bases of economic knowledge. Technological approaches to performance.	The most rational organization of work, the choice of forms of work organization, location, equipment choices to produce competitive products	Providing a combination of relations, expressing the form of bringing people and production factors, the relationship between the people involved in making labor stakeholders.	Ability to work in a team, taking into account the peculiarities of employees. Providing the best possible conditions of production and profitability.
Practical	Basic fundamentals of professional knowledge	Implementation of the production function in its field of activity	Using basic technical documents at work.	Works by major quality indicators, taking into account the need for safe working conditions
Especially professional	The theoretical basis of specific tasks profession.	Implementation of specific actions on specific tasks profession.	Use of existing provisions. Getting their results to the team. The use of foreign languages in professional activities.	Decision making in complex and unpredictable conditions that require new

				approaches and forecasting.

The essence of modular training is that the content of training is structured into autonomous organizational and methodical blocks - modules whose contents and scope can vary depending on didactic goals, profile and level differentiation of trainees, the desires of learners to choose an individual trajectory of movement according to the training course. Modules can be mandatory and elective (optional).

The combination of modules should provide the necessary degree of flexibility and freedom in selecting and completing the required specific training material for the training (and self-study) of a certain category of students and the implementation of special didactic and professional goals.

The module is a complete set of skills, knowledge, relationships and experience (competencies) to be learned, described in the form of requirements that the learner must meet at the completion of the module, and representing an integral part of a more general function. The module is significant for the scope of work. Each module is evaluated and usually certified.

The modules themselves are formed as a structural unit of the curriculum in the specialty; As an organizational and methodological interdisciplinary structure, in the form of a set of sections from different disciplines, united by a thematic base; Or as an organizational-methodical structural unit within the framework of the academic discipline.

During implementing of modular training, the application of the competence approach seems logical. In this case, compliance in the competence, which is achieved when studying a single module, can be indicated as can be seen on fig.1.

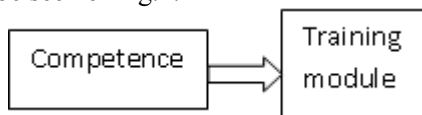


Fig.1 – Correspondence of Competence and Training module

Comparative analysis of the curriculum allowed putting forward a hypothesis about comparability of competencies obtained in various

universities. We will further note that in considering competence in the following form and also note several key provisions and formulations.

Note that international educational projects, such as Tuning, together with the necessary competencies, determine the importance of achieving learning outcomes.

The question of the source of learning outcomes is still open. In our opinion, the global learning outcomes should be obtained from the local results that are obtained in each discipline.

It should be taken into account that the modular approach assumes not only the introduction of blocks of disciplines in the form of macromodules, but also the division of individual courses into doses that can be designated as micromodules.

The tasks of each module for the formation of a local learning result should be described in the program of a separate discipline.

The combination of local learning outcomes in interrelated disciplines should be reflected in a structurally logical scheme in the form shown in Fig. 2

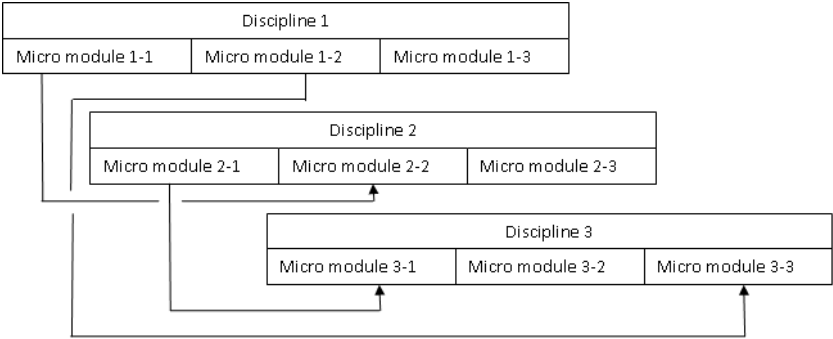


Fig.2 - structurally logical scheme of micro modules

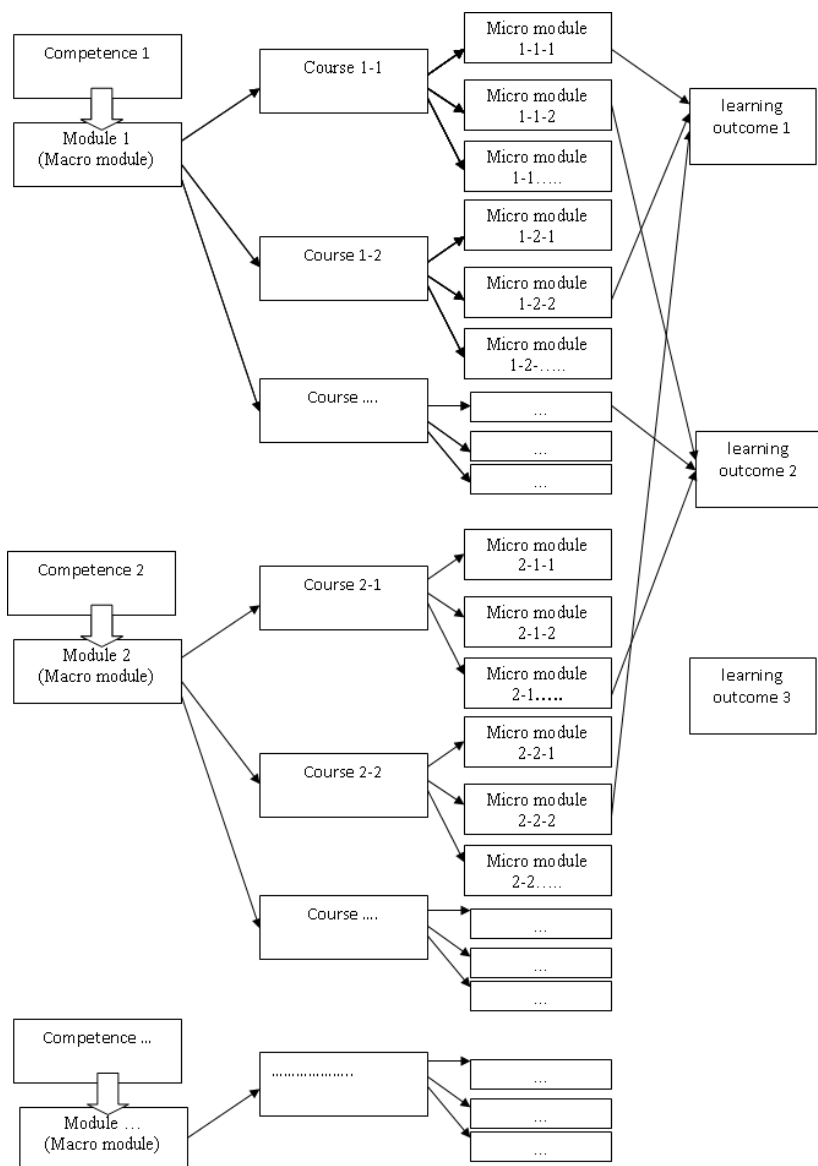


Fig 3. – Process of formation of learning outcomes

The program results of training for engineers can be, thus formulated in the form of abilities to perform production function, select and use appropriate equipment, tools and methods to use and analyze modern, basic and natural science in the study of special subjects according to sector specialization, apply their knowledge and understanding to develop projects to meet specific and established requirements to determine the process parameters for the necessary actions or manufacturing, material properties elect to provide the necessary parameters products and take them into account in creating processes, organize the work of the team to perform production or other professional work, execute design calculations and technical facilities in their subject area, have modern software to automate operations.

Conclusions.

As a result of applying the approaches identified by the Tuning project, general engineering competencies are identified, which are described in the framework of descriptors of knowledge, skills, communications, autonomy and responsibility. The process of forming competencies in the formation of macromodules of the curriculum and the process of forming learning outcomes in the formulation of micromodules of curricula are described.

УНИФИКАЦИЯ И СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЫПУСКНИКА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Рябчиков Н.Л., Курана К.
УИПА, Украина*

Резюме

В результате применения подходов, обозначенных проектом Тюнинг, выделены общеинженерные компетентности, которые описаны в рамках дескрипторов знаний, умений, коммуникаций, автономии и ответственности. Описан процесс формирования компетентностей при формулировании макромоделей учебной программы и процесс формирования результатов обучения при формулировании микромоделей программ учебных дисциплин.

References

1. Пиралова О.Ф., Блинов П.Н., Ведякин Ф.Ф. Диагностирование компетентности инженеров. Москва: Академия Естествознания. 2010.

2. Christian Knutson posted on February 18, 2015 The 7 Success Competencies for Your Engineering Career <http://www.engineering.com/JobArticles/ArticleID/9621/The-7-Success-Competencies-for-Your-Engineering-Career.aspx>
3. Employment and Training Administration United States Department of Labor www.doleta.gov Engineering Competency Model – DRAFT <https://www.cbilde.com/membership/routes-to-membership/key-competencies/>
4. Certified manufacturing technologist and certified manufacturing engineer competency model. http://ec.europa.eu/growth/smes/business-friendly-environment/sme-definition_en
5. Karan Khurana, Nikolay Ryabchykov Fashion education as a form of Socio-Cultural Capital to developing economies //The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention 4(3): 3394-3403, 2017

Early intervention strategies and their impact on children with autism

Vardanyan Narine
ICDC, Armenia

A treatment method or an educational method that will work for one child may not work for another child. The one common denominator for all of the young children is that early intervention does work, and it seems to improve the prognosis.

– Temple Grandin

Individuals with autism have a pronounced struggle in social interaction, social communication and may display repetitive and restricted interests and behavior with onset during early childhood¹. The etiology of autism, however, remains unknown. These behaviors can be challenging for the parents.

Early diagnosis and intervention have proven to be beneficial to reduce or control the challenging behaviors in children with autism. The

¹ Baird G, Simonoff E, Pickles A, et al. Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*.2006;368(9531):210– 215

first two years of life is a critical time to examine the early development and emerging symptoms of ASD with the hope that early intervention can prevent significant symptoms.¹The major goal of detecting ASD at the earliest age is to enable the child and family to access intervention services as soon as possible. The earlier the intervention begins in children's lives the better the outcomes². The basis for this is that children's brains are constantly growing and have a great deal of plasticity while young making it more likely for the child to improve areas that are delayed due to autism. By implementing new behaviors through early intervention programs, children with autism will have significant improvement in developmental delays³. Many studies have found that children on the spectrum of autism who receive services prior to the age of 48 months make greater improvements than older children who enter these programs in later years⁴.

Timely diagnosis and intervention are required as it plays a crucial role in helping children with autism improve their communication skills; reduce meltdowns and bring for better parental compliance. "The amount of service is not what's important, because all the child's learning occurs between sessions. It is the work the family and other people who work with the child do that makes for progress."⁵No one alone, be it a family, a health worker, a therapist, or a social worker can achieve the success that might be possible through involvement and coordination of the community.⁶

According to different research studies the outcome of early intervention is directly depending on the age of entry into intervention.

¹ Shumway, S., & Wetherby, A. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1139-1156.

² Boyd, B., Odom, S., Humphreys, B., & Sam, A. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.

³ Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25.

⁴ Harris, S. L., & Weiss, M. J. (1998). *Right From the Start: Behavioral Intervention for Young Children with Autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

⁵ McWilliams, RA. *It's Only Natural – To Have Early Intervention in the Environments Where It's Needed*. Young Exceptional Children Monograph Series No. 2. 17-25.

⁶ Blackman, JA. Early Intervention: A Global Perspective. *Inf Young Children* 2002; 15(2): 11-19.

“Children with ASD who participated in intensive interventions by 3.5 years of age had significantly better outcomes than their peers with ASD who received such interventions after age 5”¹.

Early intervention services should be individualized, meeting the developmental needs of the child and family. In their study McWilliam and Strain (1993) identified the following main indicators of quality services: the delivery of services should be in the least restrictive and most natural environment, should be family-centered, should be trans-disciplinary, should be directed by empirical results and family and professional values and should be individualized to the child/family and developmentally appropriate.²

The earlier a problem is identified, the earlier intervention can begin, and the more likely the little kids will have an opportunity to learn the skills they need to communicate, engage in social interactions and manage their behavior in “natural environment”. Interventions in the natural environment are approaches that maximize teaching and learning throughout the day by using routines, materials, and people familiar to the family members and the child³. Naturalistic programs focus on keeping the child comfortable in their natural environment, such as in the home or community settings, that are natural or normal for a typically developing child of this age.⁴

The one of the basic components of naturalistic program is the child initiates the teaching episode by indicating interest in an item or activity, at which point teaching occurs around the child’s expressed interest. If the child is highly motivated, naturally occurring reinforcement may be effective. In addition, reinforcers associated with naturalistic instruction

¹ Fenske, Edward C.; Zalsenski, Stanley; Krantz, Patricia J. and McClannahan, L. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities* 5, 49-58.

² McWilliam, R.A., & Strain, P.S. (1993). Service delivery models. In DEC Task Force on Recommended Practices (Ed.) *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (pp. 40-46). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

³ Dunst, C., Hamby, D., Trivette, C., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.

⁴ Schertz, H. H., Baker, C., Hurwitz, S., & Benner, L. (2011). Principles of early intervention reflected in toddler research in autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 4-21.

are likely to be naturally occurring, and thus promote generalization because they are available in no instructional situations. Known that many children with autism are socially isolated and favor consistency, naturalistic instruction is a good fit.

Another advantage of naturalistic instruction for children with autism is that it promotes generalization.¹ Children with autism tend to be rigid in their behaviors and routines and have difficulty with generalization. In naturalistic strategy there are variety of stimulus conditions and teachingsituations such as involvement of different people, different activities, different materials, different responses and therefore it promotes generalization².

Thus, early intervention researches has demonstrated that kids learn best when they have the opportunity to learn and practice skills in the setting of everyday routines, activities and places. In summary the benefits of providing early intervention services are follows:

- Better generalization of skills learned in natural environments.
- Children are more likely to learn appropriate and effective social skills.
- Substantial improvements are made in all areas of development, including physical, cognitive, language and speech and self-care development.
- Family stress is reduced.
- Dependency and institutionalization are reduced.
- The need for special education services at school age is reduced.

Achieving improvements in the conditions of child development requires the involvement of people around the child and the support of social, health and education providers, who make major changes in the management of this disorder in the child's daily life and in his or her social and family status.

¹ Steege, M.W., Mace, F.C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*, 44(1), 91–99.

² Stokes, T.F., & Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349–367

СТРАТЕГИИ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Варданян Нарине
МЦРД, Армения

Резюме

Дети с аутизмом часто имеют значительные поведенческие проблемы, которые оказывают влияние на образ жизни их родителей и других членов семьи, что приводит к высокому уровню родительского стресса. Повышение уровня осведомленности о расстройствах аутистического спектра среди специалистов привело к значительному росту количества детей младшего возраста, направляемых на диагностику, оценку и сопровождение. Интенсивная терапия раннего вмешательства у маленьких детей с аутизмом эффективна для улучшения познавательных и речевых навыков, а также для нормализации деятельности мозга, уменьшения симптомов аутизма и улучшения социальных навыков. Раннее вмешательство может привести к значительным изменениям развития мозга и поведенческого развития детей младшего возраста. Крайне важно, чтобы все дети с аутизмом могли получить терапию раннего вмешательства, которая может способствовать самым положительным результатам.

References

1. Baird G, Simonoff E, Pickles A, et al. Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*. 2006; 368(9531): 210– 215
2. Blackman, JA. Early Intervention: A Global Perspective. *Inf Young Children* 2002; 15(2): 11-19.
3. Boyd, B., Odom, S., Humphreys, B., & Sam, A. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.
4. Dunst, C., Hamby, D., Trivette, C., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.
5. Fenske, Edward C.; Zalski, Stanley; Krantz, Patricia J. and McClannahan, L. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities* 5, 49-58.
6. Harris, S. L., & Weiss, M. J. (1998). *Right from the Start: Behavioral Intervention for Young Children with Autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

7. Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25.
8. McWilliam, R.A., & Strain, P.S. (1993). Service delivery models. In DEC Task Force on Recommended Practices (Ed.) *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (pp. 40-46). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
9. McWilliams, RA. It's Only Natural – To Have Early Intervention in the Environments Where It's Needed. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2*. 17-25.
10. Schertz, H. H., Baker, C., Hurwitz, S., & Benner, L. (2011). Principles of early intervention reflected in toddler research in autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 4-21.
11. Shumway, S., & Wetherby, A. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1139-1156.
12. Steege, M.W., Mace, F.C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*, 44(1), 91–99.
13. Stokes, T.F., & Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349–367

OPPORTUNITIES FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL CAPITAL IN ARMENIA: GENDER ASPECT

Shahnazaryan Gohar
YSU, Armenia

The role of women's educational capital and its realization at the labor market have been the focus of attention by various disciplines: gender studies, economics, and educational sociology. According to the Economic Development Institute of World Bank's Report, which brings obvious economic arguments to the issue of women's educations, "when girls are not educated, their labor has little economic value outside the home. They are forced to marry young and unable to stand up to their husbands. They have more children than they really want and are unable

to invest heavily in each child. Poverty is perpetuated".¹ Educating girls is considered as one of the best return of any investment especially in the developing world.²

Among the main benefits of women and girl's education, the following can be distinguished:³

1. Educating women reduces child mortality, including the willingness to use medical care and better sanitation utilities. In Africa, for example, a child of a woman who has not been to school has one in five chances of dying before reaching the age of five; a child whose mother attended five years of school has a mortality risk that is over 40%; and a child whose mother has attended seven years of school has a mortality risk that is more than 50%.⁴

2. Educating women reduce unwanted pregnancies and control a desired level of fertility.

3. Educating women reduce maternal mortality.

4. Educating women help prevent the epidemic of HIV/AIDS. In urban Zaire, for example, where only 28% of secondary school students are female, over 7% of adults are HIV positive. By contrast, in urban Zimbabwe, where over 40% of students enrolled in secondary school are female, HIV prevalence in adults is under 4%.⁵

5. Educating women even impact environmental issues in a positive way, because educated women tend to use natural resources wiser and more efficiently.

Educational capital is a resource that people tend to obtain in order to transfer it into other forms of capital during the course of life. A theoretical model of a famous sociologist, Pier Bourdieu, presents educational capital as a form of cultural capital, which along with other types of capitals (economic, social, and symbolic) gives a certain social group or an individual an opportunity to exercise power and obtain social status. The concept of cultural capital tries to explain how cultural knowledge, certain personal characteristics, and traits impact educational achievements. As Mads Meier Jaeger points out in the

¹Summers, Lawrence (1994). *Investing in All the People: Educating Women in Developing Countries*. Economic Development Institute of the World Bank

² Ibid

³ Ibid

⁴ Ibid

⁵ Ibid

articles *Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society*, “cultural capital serves an important role as a vehicle for enabling individuals with knowledge of institutionalized high-status cultural signals (attitudes, preferences, formal knowledge, behaviors, goods, and credentials) to exclude others from advantaged social positions or high-status groups”.¹

In the meantime, as many researchers of sociology of education point out much of the mainstream research in the sociology of education tends to ignore women, even though gender is one of the main stratifying factors in society.² As Susan Dumais mentions in her article *Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus*, “gender has been a neglected area, even though boys and girls have different experiences in the schooling system that may lead to their different positions in society. Although one may argue that boys and girls receive the same cultural training, if they are in the same social class, their habitus may be quite different, on the basis of their socialization and the views they form of the opportunity structure available to them”.³ In order to address this paradox of why the level of education can no longer justify the wage gap, researchers of gender and education focus on two main questions: 1) Why women enrolled in higher education in greater numbers than that of men still earn less than men do? 2) What are the main factors contributing to the continuing wage gap everywhere in the world?

According to Danice Langdon and Roger Klomegah, there are at least three explanations of mismatch between education, jobs, and socioeconomic status of men and women.⁴ First of all, despite success of women in education, and changes in gender attitudes and family structure, the patriarchal system around the world still favors men. Second of all, “women and men pursue different fields of study, and

¹ Jaeger, Mads Meier (2009). *Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society*. Social Forces, Vol. 87, No. 4, pp. 1943-1971. Oxford University Press.

² Dumais, Susan (2002). *Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus*. Sociology of Education, Vol. 75, No. 1, pp. 44-68. American Sociological Association.

³ Ibid

⁴ Langdon, Danice Lynn and Klomegah, Roger (2013). *Gender Wage Gap and its Associated Factors: and Examination of Traditional Gender Ideology, Education, and Occupation*. International Review of Modern Sociology, Vol. 39, No. 2, pp. 173- 203

therefore, gender segregation in education may contribute to the wage gap in the workplace. Sex segregation by field of study is generated and maintained by resilient and socialized beliefs about gender differences that reflect the same ideology for maintaining gender inequality”.¹ Finally, since flexibility and ability to balance family responsibilities and work is more important for women than for men, women still prefer to work half-time, take more parental leaves, and work less hours. And in general women are more absent from labor market and therefore loose qualification more often than men do.² As Langdon and Klomegah concludes finally “these choices on the part of women give precedence to the economic value of men in the workplace. This reinforces the dominant view in society that women are caregivers and men are providers”.³

Moreover, vertical gender segregation of educational system contributes to later inequality in the labor market. According to Theodore Gerber and David Schaefer, just as the level of education (the vertical dimension) has implications for employment outcomes, so does the type of education received within a particular level (the horizontal dimension). If all college degrees are not equal in terms of the advantages they provide, group differences in the type of college degrees received can produce group-based inequalities in the labor market even without group-based differences in overall access to a college education”.⁴ In other words, gender differences in the preferences of field of study tremendously impact the male-female wage gap. Traditionally, women have been concentrated in fields with lower investments, while men predominately occupy fields that are rewarding from an economical standpoint.

According to the results of various surveys and statistical data, women in Armenia have quite high educational capital, register success and achievements while studying, and nevertheless aren’t equal with men in terms of the level of participation at the labor market. According to Gender Assessment conducted by Asian Development Bank in

¹ Ibid

² Ibid

³ Ibid

⁴ Gerber, Theodore and Schaefer, David (2004). *Horizontal Stratification of Higher Education in Russia: Trends, Gender Differences, and Labor Market Outcomes. Sociology of Education*. Vol. 77, No. 1, pp. 32-59. American Sociological Education.

Armenia, “the only significant deviations in enrollment occur at the level where students enter vocational or professional education. Enrollment figures show that girls tend to stay in education for a greater number of years, up to the level of postgraduate education”.¹ At the same time, women spend longer time searching for work than men. In 2012, women made up 63.7% of those who were unemployed for four or more years. Moreover, men are more likely than women to find work within 6 months.² Besides, female-headed households are more likely to be poor, and female-headed households with children under 6 years old are the most at risk for poverty and extreme poverty. Single mothers are even more vulnerable, because when they don’t have a primarily breadwinner, their education matters even less. According to Gender Assessment, children living in households with an unmarried, widowed, or divorced head are more likely to be poor (46.0%) than those in households with married or cohabiting heads (41.2%). The likelihood of such households falling below the extreme poverty line increases by 10%.³

Interestingly enough work done by men with vocational education matches more to their educational level. For example, according to the date of National Statistical Service, in 2014. for 192,700 women and 245,300 men with vocational education, the work they did matched their qualification. In general, there are more unemployed women than men in Armenia.

In order to understand this and many other controversies in the field of gender equality, Yerevan State University Center for Gender and Leadership Studies, in 2014, conducted a nationwide sociological survey called Gender Barometer in order to understand attitudes of Armenian society toward gender roles, including economic ones. Interestingly enough, the attitudes towards women’s education, and opportunities to realize that capital, differs among men and women. According to the data of Gender Barometer, women value good education for a woman more than men. 53% of men, and 70% of women, said that it is very important for a woman to have a good education. The same findings were observed in regards to being a good specialist. 56% of men

¹ *Armenia: Country Gender Assessment* (2015). Asian Development Bank

² Ibid

³ Ibid

compare to 74% of women answered that it is very important for a woman to be a good specialist. The problem of women's relatively low participation at the labor market can also be measured by the general attitudes of Armenian society in regards to the availability of jobs, main breadwinner, and gender. For example, the majority of the population still thinks that if jobs are scarce, men should get priority over women to get that job (62% of men and 56% of women completely agree with this statement).

Based on data analyses, it can be stated that being a good mother/father as well as good wife/husband is equally important for both Armenian men and women. 97% of respondents mentioned that it is very important for a man to provide for his family, and only 50% mentioned that it is very important for women. Similar differences have been reported regarding the question of a successful career: it is perceived as very important for a man by 74% of respondents, and for a woman by only 43% of respondents. In addition, 83% of respondents mentioned that it is very important for a man to be a good specialist, and 68% think that it is also very important for a woman to be a good specialist. Incidentally, being rich was mentioned as an important factor for a man by 53% of respondents and only 24% mentioned that it is important for a woman to be a rich and have a high income. At the same time, there are no significant differences in the questions regarding the importance of education for both genders. Having a good education is considered as something that is very important for women by 65% of respondents, and for men, by 70% of respondents. 73% of respondents mentioned that it is very important for an Armenian man to have a fulfilling romantic and sex life, 60% mentioned that it is also very important for an Armenian woman. 52% of respondents mentioned that it is very important for an Armenian man to have an active social life and many friends, and only 27% mentioned that it is also important for an Armenian woman to have active social life and friends.¹

So, as we can see from this analysis of the structure of labor market, on the one hand, while gender ideology and attitudes, on the other hand, we can see that cultural capital and habitus are the main factors that determine success in education and later on in the labor market. Even

¹ Gender Barometer Survey (2014). YSU Center for Gender and Leadership Studies www.ysu.am/gender

though the education is an effective and very powerful tool to increase women's socioeconomic status, it is not the most efficient tool to mitigate the gender wage gap. The higher the level of education, the more likely that a person will have better opportunities at labor market. As Langdon and Klomergah mention, "it is true that education lifts all incomes, but it lifts men's much higher than women. In contrast to human capital theory, the findings show the educational level differences between men and women cannot adequately justify the wage gap. This suggests that rather than a result of choice, there may be discriminatory factors based on gender beliefs".¹ So, in order to make a transformation of educational capital of women into an economic one, a comprehensive cultural change in gender attitudes and beliefs should be made in the first place. In the terminology of Bourdieu, "habitus is more important to grades than is cultural capital".² Moreover, women's habitus is constructed by the society in such a way that they meet more structural, ideological, and other obstacles than men do in the process of transformation of their educational capital into economic one. And since cultural capital itself plays a significant role in the reproduction of social inequality in general, and its specific aspect, gender inequality, it makes men better equipped with "the rules of the game" at labor market, and, therefore, gives men better chances to invest their educational capital and transform it into economic one.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КАПИТАЛА В АРМЕНИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Шахназарян Гоар
ЕГУ, Армения

Резюме

В статье обсуждается вопрос взаимосвязи образовательного капитала среди женщин и возможности его реализации на рынке труда. С позиций теории известного социолога Пьера Бурдьё образовательный капитал рассматривается как форма культурного капитала, который наряду с другими формами капиталов (экономического, социального, символического) предоставляет определенной группе или индивиду возможность повышения социального статуса. В статье, на примере анализа гендерной сегрегации рынка труда в Армении, культурный капитал и габитус

¹ Gerber, Theodore and Schaefer, David

² Dumais, Susan

рассматриваются в качестве первичных детерминантов успеха в образовательной сфере и на рынке труда. При равных уровнях образовательного капитала, именно уровень культурного капитала предоставляет большие возможности мужчинам в трансформации их культурного капитала в экономический, тем самым еще более углубляя гендерное неравенство на рынке труда.

**ԱԶԳԱՅԻՆ ԵՎ ՀԱՄԱՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ
ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆՈՐ ՍԵՐՆԴԻ
ԴԱՏՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ**

Աշիկյան Արմենուհի
ԵՊՀ, Հայաստան

Ամեն մի ժողովրդի կյանքում դաստիարակության խարիսխը, մարդկային բանականության հաստատման համար միակ ճշմարիտ ճանապարհը այնպիսի քաղաքացու ձևավորումն է, որն իր մեջ կկրի իր իսկ ազգին հարիր, իր նախնիներից ժառանգած ազգային արժեքները: Վերջիններս մարդու խմբային ինքնության բոլոր դրսևորումներում դիտարկվում են որպես «ամենահիմնարարն ու տարողունակը»: Անընդհատ վերափոխվող հասարակության պայմաններում փոխվում են անցյալի մշակութային արժեքների բովանդակության և նշանակության մասին մոտեցումներն ու նրանց փոխանցման մեթոդները: Հետևաբար նոր մոտեցումներ մշակելու խնդիր է ծագում, անհրաժեշտություն է առաջանում յուրացնելու ժամանակակից մշակութային միջավայրը ձևավորող մշակութային ժառանգության բանալիները¹: Այս հանգամանքն ավելի է բարդացնում ազգային արժեքների պահպանության խնդիրը, որի լուծման հարցը դրված է ինչպես պետության, այնպես էլ յուրաքանչյուր քաղաքացու առջև:

¹ **И. К. Кучмаева**, Культурное наследие. Современные проблемы, М., 1987, с.12.

21-րդ դար. հումանիզմի դրսևորման, տեխնիկական առաջընթացի, գիտական ուսումնասիրությունների, տեղեկատվության մեծ հոսքի և զարգացման մի դարաշրջան, որտեղ ձևավորվում, դաստիարակվում և զարգանում է մերօրյա էթնոկլիրը: Ինչպիսի՞ն է ժամանակակից սերունդը, ի՞նչ պահանջունքներ, հետաքրքրություններ ունի, ինչպիսի՞ արժեհամակարգով է առաջնորդվում: Գաղտնիք չէ, որ յուրաքանչյուր սերունդ ունի իր կատարելատիպը, ըստ որի էլ չափվում են արժեքներն ու նպատակները: Մերունդներն օղակ են անցյալի ու ապագայի միջև և ապահովում են ինչպես տվյալ ժամանակաշրջանին բնորոշ արժեքների հաջորդականությունը, այնպես էլ՝ փոփոխումը:

Լիարժեք էթնոկլրի անձի ձևավորման, նրա սոցիալականացման գործընթացը պատմական տարբեր ժամանակներում տարբեր է եղել՝ պայմանավորված տարատեսակ հանգամանքներով և սկսած տվյալ ժամանակին բնորոշ պատմական իրադարձություններով ու ավարտած մարդկային մտածելակերպի բարդ և անկառավարելի փոփոխություններով: Այս տեսանկյունից 21-րդ դարն էլ բացառություն չէ: Անկախացման տարիներին Հայաստանին պատուհասած երկրաշարժը, Արցախյան գոյամարտը, սոցիալ-տնտեսական ճգնաժամը և քաղաքական արտաքին ու ներքին բազում գործոններն ունեցան իրենց տխուր հետևանքները՝ պարարտ հող ստեղծելով բացասական տարաբնույթ երևույթների աշխույժ գործունեության համար: Նման մարտահրավերների առկայության պայմաններում երիտասարդ սերնդի՝ նախնիներից ժառանգած արժեհամակարգի մասին մակերեսային գիտելիքների կամ բացարձակ չիմացության հետևանքով ազգային արժեքները հաճախ մղվեցին երկրորդական պլան. դյուրին և հեշտընկալ դարձան համաշխարհայնացման կործանարար պահանջները: Վերջիններս բացասական ազդեցություն ունեցան երիտասարդ սերնդի ինքնության, կենսակերպի ու արժեհամակարգի վրա: Ի տարբերություն նախորդ դարաշրջանի՝ մերօրյա ազգային առաքինություններից շատերն այլ ընկալում են ձեռք բերել, փոխվել են նաև արժեքային պատկերացումները:

Այսինքն՝ էթնոմշակութային առանձնահատկությունները որոշ չափով մոլվել են հետին պլան՝ վտանգելով և մշակութային ինքնությունը խոցելի դարձնելով արտաքին տեղեկատվության համար:

Վերոնշյալ խնդրի հաղթահարման գործը դրված է նոր սերնդի ուսերին: Որքան փոփոխական են խնդիրները, այնքան կայուն է դրանք լուծելու անհրաժեշտությունը: Ուստի այս սերունդը տարբերվում է ոչ միայն առաջադիր խնդիրներով, այլև վերջիններս հաղթահարելու եղանակներով ու արդյունքներով: Հետևաբար, արդի մարտահրավերների պայմաններում պետականության ամրապնդման համար չափազանց կարևոր է ոչ միայն ժամանակակից, քաղաքական-տնտեսական և շուկայական հարաբերություններն ու օրենքներն ըմբռնող, այլև ազգային մտածողությունն ու հայեցի դաստիարակություն ունեցող սերնդի կերտումը: Այսօրինակ իրավիճակներում անփոխարինելի է սոցիալական տարբեր ինստիտուտների դերակատարությունն ազգային-ավանդական արժեքների պահպանման, փոխանցման գործում: Վերջիններս այն հենասյուներն են, որոնք ապահովում են մտավոր ներուժով հարուստ սերունդ ունենալու, ազգային և համամարդկային մշակութային արժեքները պահպանելու և սերնդեսերունդ փոխանցելու, արժեքային կայուն հայացքներ ունեցող, ազգին նվիրված քաղաքացիներ դաստիարակելու, կրթելու գործընթացը: Ինչպես նշում է գերմանացի գիտնական Դյուրկհեյմը, «հիշյալ սոցիալական ինստիտուտների հիմնական նպատակը տիրող մշակութային արժեքների փոխանցումն է»¹, որով երեխան ոչ միայն ձևավորվում ու զարգանում է, այլև հարմարվում է հասարակական կյանքին՝ ձեռք բերելով անհրաժեշտ գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, վարքագծային նորմեր, ծանոթանալով և յուրացնելով ազգային և համամարդկային մշակույթը²:

¹ www.Grandars.ru/socologiya/swcologiya-Dyukgema.html.

² **Ա. Հ. Սարգսյան**, Մշակույթի տեսություն, Եր., 2003, էջ 29:

Սոցիալական ինստիտուտների մեջ անգնահատելի է ընտանիքի դերը՝ որպես մարդկության կողմից պատմական երկարատև զարգացման ընթացքում ստեղծված մեծագույն արժեք։ Ընտանիքը ոչ միայն տվյալ ժամանակաշրջանի մշակույթի կրողն է, այլև փոխանցողը։ Ներընտանեկան ավանդույթներն ու սովորույթներն օգնում են հայեցի դաստիարակություն տալ գալիք սերունդներին՝ նրանց մեջ ձևավորելով ազգային ինքնագիտակցության ոգի։ Ինքնության հարցը ներընտանեկան միջանձնային փոխհարաբերություններում դրսևորվում է հենց ազգային ինքնագիտակցության, մայրենի լեզվին տիրապետելու, պապենական արմատները ճանաչելու, Հայ առաքելական եկեղեցու պատկանելության և ազգային սովորույթների պահպանման գործընթացներում¹։ Ընտանիքում է երեխան առաջին անգամ հաղորդակցվում մշակութային արժեքներին, յուրացնում հասարակական վարքագծային նորմեր, կանոններ, իրականացվում երեխայի առաջնային սոցիալականացումը, հարմարումը կյանքին։ Գաղտնիք չէ, որ յուրաքանչյուր ժամանակաշրջան առանձնանում է իր սերնդին բնորոշ առանձնահատկություններով, նախասիրություններով, կողմնորոշումներով, և ավագ սերնդի կողմից ընդունված հասարակական կյանքի որոշ նորմեր կարող են տարբերվել հաջորդ սերնդի հայացքներից։ Վերջիններս արագ հարմարվում են նոր իրավիճակին՝ ձևավորելով արժեքային նոր համակարգ, որը արմատապես կարող է տարբերվել նախորդից։ Ինչ խոսք, հասարակությունը չի կարող զարգանալ միայն պահպանողականության հիմքի վրա, քանի որ անընդհատ գալիս է նորը՝ համալրելով եղած արժեքները։ Պարզապես քայլելով ժամանակին համընթաց, հաղորդակից լինելով համամարդկային արժեքներին՝ անհրաժեշտ է առաջնայությունը տալ ազգայինին։

¹ А. А. Налчаджян, Основы этнопсихологии, Ер., 2003, с. 179.

Նոր սերնդի արժեհամակարգի ձևավորման, կրթության և դաստիարակության գործում լուրջ անելիքներ ունի նաև հայ դպրոցը, որի գերնպատակն է կերտել բարոյական, ազգային արժեքներով օժտված, ազգային նկարագիր ունեցող սերունդ: Այս նպատակն իրագործելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ու կատարելագործել ոչ միայն հայրենի և համաշխարհային գիտությունների ճյուղերը, այլև մանկավարժության անցյալի ժառանգությունն ու նրա ժամանակակից փորձն ու մեթոդաբանությունը:

Պատահական չէ արևմտահայ մանկավարժ Նիկողայոս Զորայանի մտահոգությունը, թե «ինչու համար դաստիարակությունը չի յաջողիլ ազգին մեջ, կամ ինչ ընելու է, որ ազգային դպրոցներն առաջ երթան»¹: Եվ ինքն էլ պատասխանում է իր հարցադրմանը՝ առաջարկելով վերակառուցել դպրոցը՝ մոտենելով այն ազգային ակունքներին, բարձրացնելով հասարակության կենսամակարդակը և դպրոցները համալրելով մասնագիտական բարձր ունակություններ ունեցող մանկավարժ-դաստիարակներով: Հետևապես, ժամանակակից դպրոցի կարևորագույն առաքելություններից մեկն էլ երեխայի մեջ իր ազգին բնորոշ բարոյական և հոգևոր արժեքների ձևավորումն ու զարգացումն է: Նրա խնդիրն է պահպանել և փոխանցել այն արժեքները, որոնք ժառանգել ենք մեր նախնիներից, և որը մեր անխառն ինքնատիպությունն է համաշխարհային մշակույթի բազմերանգության ու բազմազանության մեջ: Այս խնդրում որպես գործիքակազմ մեծ դերակատարություն ունի ժողովրդական բանահյուսությունը՝ իր ժանրային բազմազանությամբ, որը կարող է երիտասարդ սերնդի ազգային ինքնության, բարոյական դաստիարակության գործընթացը դարձնել առավել արդյունավետ՝ հաշվի առնելով նրա ունեցած բարոյադաստիարակչական մեծագույն արժեքը: Ուստի 21-րդ դարի դպրոցում դաստիարա-

¹ **Ա. Գևորգյան**, Ազգային կրթության դերն ու նշանակությունը սովորողների հայեցի դաստիարակության գործընթացում, Եր., 2002, էջ 65:

կության և կրթական գործընթացի ճիշտ կազմակերպման համար շատ կարևոր են ոչ միայն համամարդկային, այլև հայրենի մշակույթի բարձրարժեք ստեղծագործությունների ուսումնասիրումն ու ուսուցումը: Այդ ստեղծագործություններում արտահայտված են մեր ժողովրդի հոգեկերտվածքը, աշխարհընկալումը, մարդասիրական գաղափարներն ու գալիքի երազանքները: Հայ ժողովրդի ավանդույթներում է, որ վառ կերպով արտացոլված են մեր ազգի ազգային հավաքական բնույթը, անդրդվելի կամքը, ներքին զորությունն ու հնարավորությունները, ապրելու, վերածնվելու և հարատևելու ունակությունը, ազգերի պատմության մեջ իր արժանի տեղն ունենալու ձգտումը: Այս ամենն է, որ անհրաժեշտ է ավանդել ժամանակակից էթնոկրիին: Այդպես նա պիտի հասնի այն գիտակցության, որ հասարակական կյանքի առաջընթացը պայմանավորված է համախմբվածությամբ, գիտելիքների բարձր մակարդակով ու մշակութային արժեքների ոչ միայն ստեղծմամբ, այլև պահպանմամբ: Սերունդ, որը կկարողանա շարունակել ազգային լավագույն ավանդույթները, աշխարհին ու մարդկությանը ցույց տալ իր մշակութային հարստությունն ու բարոյահոգեբանական արժանիքները:

СООТНОШЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Ашикян Арменуи
ЕГУ, Армения

Резюме

Данная статья посвящена проблеме соотношения национальных и общечеловеческих ценностей в процессе воспитания молодого поколения 21-го века. Сегодня в процессе всестороннего и гармоничного развития и воспитания ребенка наиважнейшее место занимает не только исследование и изучение общечеловеческих ценностей, но и национальная культура, где ярко выражаются менталитет, мировоззрение и гуманистические идеи нашего народа.

RATIO BETWEEN NATIONAL AND UNIVERSAL VALUES IN THE UPBRINGING OF THE NEW GENERATION

Armenuhi Ashikyan
YSU, Armenia

Abstract

This article focuses on the ratio between national and universal values in the upbringing of the younger generation in 21st century. Today, in the comprehensive and harmonious development and upbringing of the child, it is important not only to study and educate universal, but also national culture, values, where the mentality of our nation, the perception of the world, humanistic ideas are vividly reflected.

Գրականության ցանկ

1. Գևորգյան Ա., Ազգային կրթության դերն ու նշանակությունը սովորողների հայեցի դաստիարակության գործընթացում, Եր., 2002:
2. Սարգսյան Ա. Հ., Մշակույթի տեսություն, Եր., 2003:
3. Налчаджян А. А., Основы этнопсихологии, Ер., 2003.
4. Кучмаева И. К., Культурное наследие. Современные проблемы, М., 1987.

ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ԼՂՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ (1991-2016 թթ.)

Ավանեսյան Արայատ
ԱրՊՀ, ԼՂՀ

Անկախության ձեռքբերումից հետո Հայաստանը և Արցախի նորաստեղծ հանրապետությունը քաղաքական, գաղափարական, տնտեսական և մշակութային նոր իրադրությունում կրթությանը ներկայացրին բոլորովին այլ պահանջներ, որոնք էլ անհրաժեշտ էին դարձնում կրթության ոլորտում ոչ միայն պահպանել խորհրդային կրթահամակարգի լավագույն ավանդույթ-

ները, այլև ապահովել կրթության նոր որակ և մշակել զարգացման հեռանկարներ: Ելնելով առաջացած իրավիճակից՝ երկու հանրապետությունների կրթության պատասխանատուները կրթության համակարգում կատարեցին աստիճանական փոփոխություններ, որոնք պայմանավորված էին Հայաստանի և Արցախի քաղաքական նոր իրավիճակով, տնտեսավարման համակարգով, համաշխարհային ընկերակցության մեջ ինտեգրման գործընթացով: Հայաստանում և Արցախում կրթության համակարգի վերափոխումը պայմանավորված էր երկու հանգամանքով՝ համակարգային՝ խորհրդային համակարգի թերությունների վերացում, և արտահամակարգային՝ կրթությանը ներկայացվող նոր պահանջների բավարարում:

Հայտնի է, որ Հայաստանում կրթության համակարգի վերափոխումների գործընթացը սկսվել է 1990 թվականից, իսկ Արցախում ավելի ուշ՝ հետպատերազմյան ժամանակաշրջանում:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հետպատերազմյան շրջանում (1994-1998 թթ.) հանրապետության կրթական համակարգում ընթացող որոշ բարեփոխումների վրա իրենց բացասական ազդեցությունն են ունեցել ոչ միայն երկրի սոցիալ-տնտեսական-քաղաքական իրավիճակը, այլև ԼՂՀ կառավարության կողմից ընդունված ոչ ճիշտ որոշումները (1995-1998 թթ.), հատկապես 1998 թվականի նոյեմբերի 10-ի որոշումը, որի համաձայն՝ գյուղական դպրոցներն ընդգրկվեցին համայնքի սեփականության գույքի ցանկում, և կրթության բաժինները ցած դրեցին իրենց լիազորությունները¹:

Մինչև կրթության մասին օրենքի ընդունումը կրթական համակարգը կանոնակարգվում էր կրթական քաղաքականության հայեցակարգերով, և շարունակում էին գործել դեռևս խորհրդային ժամանակաշրջանում ընդունված կարգերը, որոնք պետք է ժամանակավորապես հիմք ծառայեին կրթական համա-

¹ ԼՂՀ կառավարության 1998 թ. նոյեմբերի 10-ի «Համայնքի սեփականության գույքը սահմանելու մասին» N 227 որոշումը: Տե՛ս նաև «Լուսաբար», N 48, 1998:

կարգի բարեփոխումների և հետագա զարգացման համար: Սակայն պարզ դարձավ, որ դրանք չեն կարող բավարարել առկա իրավիճակի պահանջները: Կրթության բարեփոխումների նպատակով առաջին անգամ 1998 թվականին գիտության ոլորտին տրվել է «Կրթության ֆինանսավորման և կառավարման բարեփոխումների» վարկային ծրագիրը, որը կազմում է շուրջ 15 մլն դոլար (ՀՀ և ԼՂՀ): Կրթության հիմնական բարեփոխումներն իրականացվեցին հենց այս համաձայնագրի կնքումից հետո: Այն հնարավորություն տվեց համաշխարհային բանկի տրամադրած ֆինանսական միջոցներով իրականացնելու տարբեր ուղղություններով բարեփոխումների ծրագրեր:

Հայաստանում Հանրապետությունում և Արցախի Հանրապետությունում 1988 թվականից հանրակրթության համակարգում ընթանում են բարեփոխումներ, որոնք ընդգրկում են հանրակրթության կառուցվածքը, բովանդակությունը, կառավարումը և ֆինանսավորումը: Ընդ որում՝ այդ գործընթացը, սկզբնական շրջանում ներառելով կառուցվածքային բարեփոխումները, հետագայում նպատակաուղղված էր կրթության բովանդակային խնդիրների լուծմանը: ԼՂ Հանրապետության կրթության համակարգում ընթացող բովանդակային բարեփոխումներն ընդգրկում են երեք հիմնական փուլ՝ 1) 1995-2002 թվականների արմատական կառուցվածքային բարեփոխումներ և բովանդակային բարեփոխումների համար հիմքերի ստեղծում, 2) 2003-2008 թականների բովանդակային բարեփոխումներ և կառուցվածքային բարեփոխումների շարունակում, 3) 2009-2015 թվականների հանրակրթության ոլորտում ընթացող արմատական բովանդակային բարեփոխումներ:

Առաջին փուլի (1998-2002թթ.) բարեփոխումները նպատակաուղղված էին պետական կրթական հաստատությունների համակարգերի կառավարման հետագա ապակենտրոնացմանը, դպրոցի կառավարման գործում համայնքի մասնակցության և օժանդակության խթանմանը, դպրոցի կողմից բյուջետային միջոցների օգտագործման արդյունավետության բարձրացմանը,

ներդպրոցական կառավարման ժողովրդավարացմանը և խորհուրդների միջոցով կառավարման անցմանը, դպրոցների կառավարման և ինքնակառավարման նորմատիվ իրավական բազայի կատարելագործմանը, հանրակրթական հաստատությունների ֆինանսավորման նոր՝ ըստ աշակերտների թվաքանակի (ամբողջական գումարի հատկացմամբ) կարգի մշակմանը:

Կրթական համակարգի բարեփոխումների առաջին փուլում, ըստ ՀՀ կառավարության 2000 թվականի մայիսի 8-ի, ԼՂՀ կառավարության նույն թվականի մայիսի 12-ի որոշումների, հաստատվել է միջնակարգ ընդհանուր կրթության պետական չափորոշիչը, որի կիրառումը կապահովի հանրակրթության որակի վերահսկումը և նրա պատշաճ մակարդակի ապահովումը: 2002 թվականին ՀՀ և ԼՂՀ կառավարությունների կողմից հաստատվեց հանրակրթական դպրոցների նոր կանոնադրություն: Դպրոցը դարձավ ոչ առևտրային կազմակերպություն՝ ձեռք բերելով ֆինանսաիրավական նոր կարգավիճակ: Եվ այդ շրջանում այն ֆինանսավորվում է մեկ տարով՝ ըստ աշակերտների թվի:

Հանրապետության կրթական համակարգում ընթացող բարեփոխումների երկրորդ փուլն ընդգրկում է 2003-2008 թվականները, որը ԼՂՀ ԿԳ նախարարության պաշտոնական փաստաթղթերում նշվում է որպես բովանդակային բարեփոխումներ և կառուցվածքային բարեփոխումների շարունակում²:

Հայաստանում և Արցախի Հանրապետությունում հանրակրթության ոլորտում ձեռնարկված կառուցվածքային և բովանդակային բարեփոխումները, սկիզբ առնելով 90-ական թվականներին, լայն թափ ստացան 2000 թվականից հետո, երբ ընդունվեց «Կրթության մասին» օրենք³: Հայաստանի Հանրապետությունը, որի հետ Արցախը, գտնվելով կրթական նույն տարածքում, պաշտոնապես միացան Բոլոնիայի գործընթացին⁴: Հան-

² Հանրակրթական պետական կրթակարգ, Եր., 2004, էջ 9-10:

³ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, Եր., 1999:

⁴ «Կրթության մասին» ԼՂՀ օրենքը, Ստեփանակերտ, 2015:

րապետության պետական քաղաքականության հիմքում կրթությունը դիտարկվեց որպես գերակա ուղղություն, և կարճ ժամանակահատվածում վերակառուցվեց կրթական ողջ համակարգը՝ նախադպրոցական կրթական աստիճանից մինչև հետբուհական մասնագիտական կրթություն, որն իր զարգացումն ունեցավ հետագա տարիներին, և բավարար հիմքեր ստեղծվեցին բովանդակային բարեփոխումների իրականացման համար: Համաձայն կրթության զարգացման 2001-2008 թվականների պետական ծրագրի պահանջների՝ առաջին խնդիրը որակի ապահովումն էր, երկրի պահանջները բավարարող, կենսունակ և միջազգային չափանիշներին համարժեք կրթական համակարգ ունենալը: Դրա ձևավորումը նախևառաջ ենթադրում է բովանդակային շատ լուրջ փոփոխություններ՝ պահպանման ռեժիմից անցում զարգացման ռեժիմ: 1999 թվականից հանրակրթական դպրոցներում մշակվել և ներդրվել է դասագրքերի վարձակալության համակարգը, որի նպատակն է աշակերտներին ապահովել ՀՀ ԿԳՆ-ի հաստատած հիմնական առարկաների դասագրքերով՝ դրանք տրամադրելով վարձակալական հիմունքներով: Ներդրվել է նաև հանրակրթական դպրոցների կառավարման ծրագիրը: Հաստատվել են միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթության պետական չափորոշիչները, որոնց կիրառումը կապահովի հանրակրթության որակի վերահսկումը և նրա պատշաճ մակարդակի ձեռքբերումը: Հանրակրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումների երկրորդ փուլում՝ 2002-2003 ուսումնական տարում, արդեն կար ամբողջական դասագրքային համակարգ 10-ամյա ուսուցման համար, և դա՝ վարկային ծրագրի շնորհիվ: Դասագրքերի վարձավճարային այդ մեխանիզմը միջազգային մասշտաբով համարվում է օրինակելի և իրեն արդարացրել է նաև Արցախում: Ինչպես տեղեկացանք ԼՂՀ ԿԳ նախարարության պաշտոնական փաստաթղթերից, 2002 թվականից արդեն ստեղծվել է դասագրքաստեղծման ազգային հեղինակային դպրոց, և հրապարակի վրա եղած դասագրքերի գոյությունը մրցակցություն է ստեղծում: Բարեփոխում-

ների երկրորդ փուլը վերաբերում է նաև դպրոցի կառավարմանը կազմակերպչական և ֆինանսական տեսանկյունից: 2004 թվականից արդեն դպրոցներին տրվել է ազատ ինքնավարություն: Դպրոցի տնօրենը կոլեկտիվի հետ որոշում է, թե ինչ ուղղություններով կարող է ծախսել հատկացված գումարները: Պետականից բացի՝ դպրոցը կարող էր ունենալ նաև արտաբյուջետային հաշիվ:

Կրթական համակարգի բարեփոխումների երկրորդ փուլը հիմնականում ուղղված էր հանրակրթության բովանդակության արդիականացմանը, կրթության որակի բարձրացմանը, միջազգայնորեն ընդունված կրթական չափանիշներին, ինչպես նաև հասարակության ու տնտեսության արդի պահանջներին Հայաստանի և Արցախի կրթության համակարգերի համապատասխանության ապահովմանը և այլն: Բարեփոխումների նոր փուլի իրականացումը սկսվել է 2003 թվականից՝ երեք ուղղություններով՝ հանրակրթական պետական կրթակարգի, ուսումնական ծրագրերի և գնահատման համակարգի բարելավում, տեղեկատվական հաղորդակցման տեխնոլոգիաների ներդրում հանրակրթության համակարգում և ուսուցիչների մասնագիտական կատարելագործում:

Հանրակրթության պետական կրթակարգի, ուսումնական ծրագրերի և գնահատման համակարգի բարելավման ուղղությամբ իրականացվող բարեփոխումների նպատակներն ու խնդիրներն են՝

- զարգացնել ազգային կրթական համակարգը,
- ստեղծել և ներդնել հանրակրթության պետական չափորոշիչի, հենքային ուսումնական պլանի, առարկայական ուսումնական ծրագրերի ամբողջական համալիր,
- խթանել աշակերտների տրամաբանական-ստեղծագործական ու վերլուծական մտածողության զարգացումը, ինքնուրույն սովորելու, հմտությունների և ժամանակակից աշխատանքի շուկայի պահանջներին համապատասխան գործնական այլ որակների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը,

- ներդնել ուսումնական գործընթացի և սովորողների գիտելիքների գնահատման միջազգային չափանիշներին համապատասխան նոր ձևեր և ապահովել դրանց կիրառումը կրթական համակարգի բոլոր օղակներում,

- ապահովել ազգային և միջազգայնորեն ընդունված չափանիշներին չափորոշիչի և առարկայական ծրագրերի համադրելիություն,

- ուսումնական գործընթացում ներդնել դասավանդման ժամանակակից մեթոդներ, կիրառել տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ՝ որպես ուսման և դասավանդման ժամանակակից միջոց և այլն:

Մա նշանակում է, որ այդ ժամանակամիջոցում բոլոր առարկաների ուսուցիչները տիրապետեին համակարգչային գրագիտության: Այդ նպատակով ուսուցիչների, փոխտնօրենների համար կազմակերպվել են դասընթացներ:

Երկրորդ փուլում բարեփոխումների մյուս ուղղությունը կրթության որակի գնահատման նոր համակարգի ներդրումն է:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ մինչև 2007 թվականը գիտելիքների գնահատման միասնական համակարգ մեր կրթական ոլորտում չկար. անգամ 20 միավորանոց համակարգը կամայականորեն էր գործում: Դպրոցներում 5 միավորանոց համակարգը ավարտականում առանց որևէ հիմքի դառնում է 20: Գնահատման չափանիշների մեջ չկա հստակություն: Խնդիր է դրվել, որ գնահատման համակարգը նույն տրամաբանությամբ ու նույն չափորոշիչներով պիտի լինի՝ կրտսեր դպրոցից սկսած մինչև հետբուհական կրթությունը: Եվ անընդհատ պետք է ներառի նորանոր պահանջներ, որոնք կրթության որակի խորացմանը զուգընթաց ավելանում են: Հանրակրթության մեջ պահանջը նույնը պետք է լինի, ինչ բարձրագույնում:

Հանրակրթության ոլորտում ընթացող արմատական, բովանդակային բարեփոխումների երրորդ փուլն ընդգրկում է 2009-2015 թվականները: Ինչպես առաջին և երկրորդ փուլերում, այնպես էլ այս փուլում բարեփոխումները նպատակային են

միայն այն դեպքում, երբ կրթական համակարգը կարողանում է արձագանքել հասարակական փոփոխություններին:

Կրթության որակի ապահովման խնդիրն առանձնապես կարևորվում է ավագ դպրոցում, որը մասնագիտական կրթության նախաշեմն է: Վերլուծությունները ցույց են տվել, որ 2008 թվականից հանրապետությունում միջնակարգ ընդհանուր կրթությունն իրականացվում է եռաստիճան դպրոցում հետևյալ հաջորդական աստիճաններով՝ տարրական դպրոց, միջին դպրոց և ավագ դպրոց:

Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցի առաջին երկու աստիճանները, որոնք կազմում են հիմնական դպրոցը, պարտադիր են սովորողների համար: Ավագ դպրոցը միջնակարգ կրթության երրորդ աստիճանն է, որը թեև անվճար է, բայց պարտադիր չէ, իսկ 2015 թվականին ՀՀ ԿԳ նախարարության որոշմամբ (ապրիլ) ավագ դպրոցը դարձավ պարտադիր:

Ռազմավարական ծրագրի երրորդ՝ վերջնական փուլը, միասնական ավարտական քննությունների համակարգի վերջնական ձևավորման շրջանն է: Այս փուլից հետո արդեն բուհ ընդունվելու համար դիմորդը միայն մեկ անգամ է քննություն հանձնում:

РЕФОРМЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРЦАХ С 1991-2016ГГ.

Арпат Аванесян
АрГУ, НКР

Резюме

Реформы в образовательной системе новообразованной Республики Арцах проходили в новой ситуации в политической, идеологической, культурной и экономической сферах, в соответствии с реформами, проводимыми в образовательной сфере Республики Армения. Преобразования в сфере образования Армении и Арцаха осуществлялись в два подхода: системно и внесистемно.

Содержательные реформы в системе образования Арцаха проводились в 3 этапа: коренные структурные изменения и создание основ для

содержательных реформ (1995-2002гг.), содержательные реформы и продолжение структурных изменений (2003-2008гг.), продолжение коренных содержательных реформ в сфере общего образования (2009-2015гг.).

REFORMS IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF ARTSAKH (1991-2016)

Arpat Avanesyan
ArSU, Republic of Artsakh

Abstract

Reforms in the educational system of the newly-formed Artsakh Republic were held in a new situation in the political, ideological, cultural and economic spheres, in accordance with the reforms carried out in the educational sphere of the Republic of Armenia. Reformation of educational sphere in Armenia and Artsakh was carried out in two approaches: systemic and non-systemic.

Substantial reforms in the Artsakh educational system were carried out in 3 stages: radical structural changes and basis creation for substantive reforms (1995-2002), substantive reforms and continuation of structural changes (2003-2008), continuation of fundamental substantive reforms in the field of general education (2009-2015).

Գրականության ցանկ

1. ԼՂՀ կառավարության 1998 թ. նոյեմբերի 10-ի «Համայնքի սեփականության գույքը սահմանելու մասին» N 227 որոշումը, նաև «Լուսարար», N 48, 1998:
2. Հանրակրթական պետական կրթակարգ, Եր., 2004, էջ 9-10:
3. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը, Եր., 1999:
4. «Կրթության մասին» ԼՂՀ օրենքը, Ստեփանակերտ, 2015:

**ԶՈՐԱՄԱՍԵՐՈՒՄ ՔՐԻՍՏՈՆԵԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅ ԶԻՆՎՈՐՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ**

Բարայան Գարուն
ԵՊՀ, Հայաստան

Հայաստանի Հանրապետության անկախացումից հետո տեղի ունեցող գործընթացները մուտք գործեցին կյանքի բոլոր բնագավառները, այդ թվում՝ նաև զինծառայության ոլորտ, որտեղ առաջացել են տարաբնույթ խնդիրներ, որոնց լուծման համար տարաձայրություն և ժամանակ է պահանջվում: Նման խնդիրների մեջ առանձնանում է մի շատ կարևոր հարց, որը պահանջում է լուրջ, զգուշավոր, հետևողական քաղաքականության կիրառում: Խոսքը հայոց բանակում զինծառայողների քրիստոնեական դաստիարակության մասին է:

Վերոնշյալ խնդրի լուծումը ժամանակակից պայմաններում պահանջում է հաշվի առնել այնպիսի առանձնահատկություններ, որոնք պայմանավորված են զինծառայողների կրոնական պատկանելիությամբ, հավատքի, կրոնի նկատմամբ զինվորների ունեցած վերաբերմունքի, ինչպես նաև ՀՀ օրենսդրությամբ իրականացվող կրոնի ոլորտում իրավունքի պաշտպանությամբ: Զինծառայողը պետք է ծանոթ լինի այդ հարցում իր իրավունքին, քանի որ օրենսդրությամբ այն պահանջում է օրենքի առջև հավասարություն՝ անկախ կրոնական պատկանելիությունից, դավանանքից, համոզմունքից, որտեղ կարևորվում է խղճի ազատությունը՝ քաջ գիտակցելով, որ իր քրիստոնեական դավանանքի՝ Հայ առաքելական եկեղեցու Լուսավորչական ուղղության պատկանելիությունը ոչ մի տարբերություն և խտրականություն չի դնում այլ կրոնների միջև (լինի դա քրիստոնեություն, թե բուդդիզմ, իսլամ, հուդայականություն և նրանցից ձևավորված ուղղությունները՝ կաթոլիկություն, ուղղափառություն, բողոքականություն, լութերականություն, շիա, սուննիզմ, կրիշնա, բուդդիզմ և այլն):

ՀՀ-ում օրենսդրությունը չի ընդդիմանում, այլ, ընդհակառակը, նպաստում է Հայ առաքելական եկեղեցու համերաշխությանը, կրոնական այլ հավատքի հավատացյալների ազատ կամքի դրսևորմանը: Այդ առումով գորամասերում իրականացվում է քրիստոնեական դաստիարակություն, որի նպատակները բազմազան են և բազմաբնույթ, բայց և խիստ արդիական, քանի որ մեր օրերում աշխարհում տեղի ունեցող իրադարձությունները, կրոնական քողի տակ մղվող պատերազմները, բռնությունները, անհաբեկչությունները պահանջում են զգուշավորություն և օբյեկտիվ վերաբերմունք նման վնասարար, հակամարդկային, հակակրոնական երևույթների նկատմամբ: Այդ առումով զինվորների շրջանում քրիստոնեական դաստիարակության նպատակն է հաշվի առնել և լուծում տալ այնպիսի խնդիրների, ինչպիսիք են.

1. «զինվորների շրջանում բարոյահոգեբանական վիճակի ամրապնդում, հայրենիքին հավատարիմ ծառայելու ավանդույթին, քաղաքացիական պարտականության կատարում,

2. զինծառայողների խղճի, հավատքի, մարդասիրության, փոխհամագործակցության, իրար նկատմամբ հարգանքի իրականացում,

3. զինվորների շրջանում բացատրական աշխատանքների իրականացում կրոնական աղանդների գործունեության վնասարար ազդեցությունների դեմ (Եհովայի վկաներ, հիսունականներ, մոնիտներ, կրիշնայականներ, բապտիստներ և ուրիշներ),

4. զինվորական կոլեկտիվում բարոյահոգեբանական իրադրության ազդեցության աստիճանի վերլուծում դրական կամ բացասական առումներով,

5. զինծառայողների իրավունքների հնարավորությունների ընդլայնում, խղճի ազատության, հավատքի, գորամասերում

գործող մատուցներում աղոթելու, տարբեր ծեսեր իրականացնելու առումով»¹:

Կրոնը, լինելով հասարակական գիտակցության ձև, որպես հոգևոր ներկայության միջամտություն, հասկացվում է որպես այդ գիտակցության ուղղություն այս կամ այն հավատքի, հավատացյալների համար: Հաշվի առնելով նման հասկացության կարևորությունը՝ չի կարելի թույլ տալ զինվորին լինել եսասեր, գոռոզ, մոլեռանդ կրոնավոր, ոտնահարել բարոյական սկզբունքներ, դիմել բռնության:

Կրոնի քարոզչության տակ պիտի բացառել բռնությունները և դաժանությունները, անհատապաշտությունը և եսասիրությունը:

Առաջացած նմանատիպ խնդիրների լուծման կարևորությունը՝ որպես անհրաժեշտություն, պիտի իրականացվի զորամասերում սպայական անձնակազմի, զորամասերում աշխատող Հայ առաքելական եկեղեցու սպասավորների կողմից:

Այդ անչափ պատասխանատու գործունեության մեջ սպան նաև մանկավարժ է և իր հնարավորությունների շրջանակներում պիտի հաշվի առնի զինվորների նախասիրությունները, ինքնատիպությունը, կարողությունները, գիտակցի և դրսևորի անհատական մոտեցում: Այդ ամենը կնպաստի զինվորների մեջ դաստիարակել հավատք, բարիություն, սեր և բարոյական վերաբերմունք շրջապատի ու մարդկանց նկատմամբ:

Նշված համատեղ գործունեության ընթացքում սպաների կողմից բացառվում է ստիպողաբար կամ քարոզչական միջոցներով զինվորներին մասնակից դարձնել աթեիստական միջոցառումների կամ հաղորդակցվել այլ հավատք կրողների հետ, ինչը կարող է տարբեր խնդիրների առաջացման կամ դժբախտ պատահարների պատճառ դառնալ: Անհրաժեշտության դեպքում պետք է պաշտպանել կրոնական կազմակերպությունների

¹ Ст'ю Военная педагогика , под ред. О. Ю. Ефремова, М., 2008:

ղեկավարների, հոգևոր սպասավորների հետ հաղորդակցման ցանկությունները և իրագործման միջոցները:

Այսօր Հայաստանում իրականացվող կրթական բարեփոխումների գործընթացում ներգրավված են նաև ռազմական կրթօջախներ, որոնք կարևորվում են անձնակազմի ուսուցման ու դաստիարակության մեջ պահանջվող քրիստոնեական դաստիարակությունը՝ որպես ծրագրից բխող խնդիր¹:

Ձորամասերում քրիստոնեական դաստիարակության իրականացման մեջ իրենց առաքելությունը, տեղն ու դերն ունեն Հայ առաքելական եկեղեցու սպասավորները, որոնք Հայաստանում անկախության հռչակումից հետո ազատորեն, օրենքով ամրագրված իրավունքով զորամասերում բացել են մատուռներ, աղոթատեղեր, սրբավայրեր, որտեղ իրականացնում են արարողություններ կամավորության սկզբունքներով: Դրանք բխում են քրիստոնեական դաստիարակության նպատակից. հոգևոր հայրերից պահանջվում է իրենց առաքելությունները իրականացնել միայն այսօրվա իրողություններին համատեղ, ինչը զինծառայողների շրջանում կնպաստի բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտ ձևավորելուն: Այդ վեհ նպատակին հասնելու համար հոգևոր սպասավորները պետք է կիրառեն տարբեր սկզբունքներ և մեթոդներ, որոնք բազմազան են, ոչ միշտ հեշտ ու մատչելի, դժվար, ուստի նրանք պետք է կատարեն համբերատար աշխատանք՝ դրսևորելով նվիրվածություն, բարեխիղճ վերաբերմունք և անկոտրում կամք:

Ուստի հոգևոր սպասավորներից պահանջվում է.

1. կարևորել տարբեր ծեսերի, ծիսակատարությունների կազմակերպումն ու անցկացումը, մկրտվելը, քրիստոնեական տոների անցկացմանը զինվորների ներգրավումը և այլն,

2. զրույցներ անցկացնել զինվորների հետ (անհատական կամ խմբակային)՝ նրանց պատմելով հայ եկեղեցու անցած

¹ Տե՛ս Կրոնի դասավանդման ուսումնական ուղեցույց ծրագիր, Ս. Էջմիածին, 1998, էջ 5:

ուղու, տարբեր ժամանակներում պատերազմներում, հոգևորականների մասնակցության, նրանց իրագործած սխրանքների, հայրենիքին նվիրված լիելու, ուրիշներին օրինակ ծառայելու մասին,

3. անցկացնել բացատրական աշխատանք զինվորների շրջանում՝ հայրենիքին ծառայելու, պատասխանատվության, զինվորի մարդասիրության, այլ ազգերի և կրոնների նկատմամբ հարգանքի, արժևորման դրսևորման վերաբերյալ,

4. բացատրական աշխատանք տանել կրոնական աղանդների և աղանդավորների գործունեության վերաբերյալ,

5. անցկացնել անհատական զրույցներ, որոնք կարող են տարբեր լինել և շատ կարևոր (ո՞ր կրոնն է դավանում, երբ-վանի՞ց, ի՞նչ գիտի այդ կրոնի մասին, որքա՞ն դոգմաներ գիտի, արդյո՞ք կատարում է տարբեր ծեսեր, ինչպիսի՞ն է իր վերաբերմունքը նրանց նկատմամբ, արդյո՞ք գիտի եկեղեցիներում, սրբավայրերում, հոգևոր սպասավորների հետ հաղորդակցման ժամանակ իրեն պահելու կարգի, համոզմունքի, վերաբերմունքի մասին, արդյո՞ք կցանկանար՝ նման հանդիպումները, շփումները ծառայության ժամանակ տեղի ունենային՝ կրելով շարունակական բնույթ և այլն):

«Կարևորվում են նաև հոգևոր հայրերի և սպաների կրթվածության աստիճանը, իմացությունը, գիտականության սկզբունքին տիրապետելը: Նրանք իրենց մանկավարժական կուլտուրայի մեջ պիտի ներառեն հոգեբանամանկավարժական գիտելիքներ, ճանաչողական գործունեություն, խոսքի, գեղագիտական ճաշակի, արտաքին կեցվածքի, տակտի, շփման դրսևորումներ, որոնք իրար հետ փոխկապակցված են և գործում են համատեղ»¹:

Կարևորելով զորամասերում դաստիարակության համակարգի առանձնահատկությունները, անհրաժեշտ է այն իրակա-

¹ Տե՛ս **А. А. Реан , А. Л. Компоминский**, Социальная педагогическая психология, М., 2003, էջ 74:

նացնել մշտական և ժամանակավոր՝ ազգային և համամարդկային արժեքների դաստիարակող սկզբունքի հիման վրա՝ յուրացնելով դաստիարակչական տարբեր ձևեր, մեթոդներ, եղանակներ, որոնք պիտի կրեն անընդմեջ փոփոխական և շարունակական բնույթ:

Անդրադառնալով հոգևոր սպասավորների կողմից պահանջների կիրառմանը՝ անհրաժեշտ է հատուկ զգուշավորությամբ բացատրական աշխատանք տանել կրոնական աղանդների և աղանդավորների գործունեության վերաբերյալ, որոնք անչափ շատ են նաև հայ հասարակության շրջանում և թափանցել են նաև հայկական բանակ: Հատկապես մեծ թիվ են կազմում Եհովայի վկաները, հիսունականները, մոնիտները, կրիշնայականները:

Անհրաժեշտ է զինվորներին գիտականորեն, ճշմարտացիորեն, ընկալելի, ընդունելի բացատրություններով ցույց տալ աղանդավորների անընդունելի, հակահասարակական, հակազինվորական քարոզչության վնասարարությունը՝ նրանց թողած վտանգավոր ազդեցությունը:

Զինվորը պիտի իմանա, որ աղանդը մի կազմակերպություն է, որևէ կրոնի ներսում մարդկանց մի խումբ, որի կազմում գտնվողները մեկուսացել են՝ իրենց նեղ հետաքրքրություններից դրդված (այդ թվում՝ և պաշտամունքի), ինչը հասարակության շահերից չի բխում կամ անտարբեր է ու հակասում է այդ շահերին: Քանի որ աղանդավորները, շեղվելով հավատացյալ կողմնակիցներից, չեն ընդունում կամ համաձայնում ուրիշների կրոնական դոգմաները, սուրբ նկարագիրը, ցուցաբերում են սեփական մոտեցում, քարոզչական գործունեություն են վարում մարդկանց, երեխաների շրջանում, անցնում տնից տուն՝ առաջարկելով Աստվածաշնչի վրա հիմնված գրականություն և անվճար բաժանելով մարդկանց: Այդ քարոզչության արդյունքում նրանց շարքերում հայտնվում են նաև երեխաներ՝ դառնալով որևէ աղանդի քարոզիչ անդամ, հատկապես Եհովայի վկա կամ հիսունական: Չպետք է մոռանալ, որ նրանց շարքերում բազ-

մաթիվ անչափահասներ կան, որոնք մեծանալով հրաժարվում են զինվորական ծառայությունից, զենք կրելուց կամ հայտնվելով գորամասերում՝ զբաղվում են քարոզչությամբ, պատճառ դառնում նույնիսկ դասալքության: Այդ վնասարար, վտանգավոր երևույթների դեմ հոգևոր սպասավորները դժվար, բայց պատասխանատու աշխատանք պիտի տանեն նրանց դարձի բերելու, ճիշտ ուղու վրա կանգնեցնելու համար: Հարկավոր է կարևորել և հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ 21-րդ դարի մարտահրավերներն աշխարհում միանգամայն նոր հոգևոր իրավիճակ ստեղծեցին. մարդկությունը թևակոխեց հասարակական աննախադեպ դարաշրջան, փոփոխությունների ենթարկվեց համաշխարհային կրոնական խճանկարը: Դրանց ազդեցությամբ հասարակական գիտակցության մեջ որակապես փոփոխվեց նաև քրիստոնեական եկեղեցիների նկատմամբ վերաբերմունքը: Այսօր իսլամական կեղծ և հակաժողովրդական, հակաքրիստոնեական քարոզչության պատճառով տեղի են ունենում պատերազմներ, բռնարարքներ, ահաբեկչական գործողություններ, որոնք դառնում են զոհերի, մշակութային օջախների ոչնչացման պատճառ: Այդ մարտահրավերների պայմաններում հրատապ խնդիրներ են կանգնած նաև Հայոց եկեղեցու առջև, որն իր հոգևոր հայրերի աշխատանքով հասարակության մեջ պիտի բացատրական աշխատանք կատարի՝ կրոնական տարբեր միջոցառումների միջոցով ծավալելով քարոզչական գործունեություն: Այդ վերաբերմունքը պիտի իրականացնել նաև բանակում՝ զինվորների շրջանում՝ կիրառելով տարբեր սկզբունքներ, մեթոդներ, հնարներ և եղանակներ, որոնց թվում կարող են լինել.

1. բանավոր գրույց-շարադրանք (դասախոսություն, պատմելը, բացատրելը, հրահանգավորումը),

2. Հայոց բանակի անցած ուղու վերաբերյալ դաստիարակչական նշանակությամբ հայոց պատմությունից վերցված օրինակների քննարկում (սեմինար, զրույց, խմբային դասեր՝ դրանց

մեջ նշելով նաև հայ եկեղեցու պատմությունից հայտնի օրինակներ),

3. գործնական- դաստիարակչական աշխատանք:

Այս ամենին զուգահեռ կարելի է գործադրել տարաբնույթ սկզբունքներ, որտեղ որոշիչ գործոնը դաստիարակչական նպատակի իրականացումն է՝ գիտակցելով, որ դաստիարակությունը բազմաթիվ գործոնների գործընթաց է, որի վրա ազդեցություն են գործում բնական միջավայրը, կենդանական աշխարհը, զանգվածային տեղեկատվությունը, մշակույթը, գենետիկ ժառանգությունը, մարդու առողջական վիճակը, կենսագրության հանգամանքը, ժամանակաշրջանը և ուրիշ գործոններ, որոնք անմիջական ազդեցություն են ունենում նաև զինվորների վրա:

Սպաները, հոգևոր հայրերը պարտավոր են հաշվի առնել նաև զինվորների հոգեկան առանձնահատկությունները, աշխարհայացքի ընկալումը, դաստիարակչական ազդեցությունը զինվորի վրա՝ կարևորելով, որ որպես մարդու դաստիարակության գնահատման չափանիշ ընդունելի են համարում բարությունը, ճշմարտությունը, զինվորների խոսքը, հարգանքն իր կողմից իր և շրջապատի նկատմամբ և այլն: Դաստիարակչական գործընթացում կարևոր են նաև մրցույթները, խրախուսանքի միջոցները, պարգևների հանձնումը զինվորներին և այլն: Անհրաժեշտ է նաև անցկացնել տարբեր միջոցառումներ՝ ըստ ժամանակացույցի, որոնք կապահովեն զինծառայողների ռազմական, մասնագիտական մակարդակը: Հոգևոր սպասավորների և սպաների կողմից դաստիարակչական գործընթացում պիտի կարևորել այն, որ այսօրվա զինվորը երեկ Արցախում կոփված, նաև նահատակված մարտիկի որդի է: Դաստիարակչական մեծ նշանակություն ունի նաև պետական, հասարակական, ազգային, անհատական վերաբերմունքը, հոգատարությունը, որը դրսևորվում է զինվորի նկատմամբ, այդ ամենի մեջ հանուն հայոց բանակի հզորացման ու հայրենիքի անվտանգության իրենց ծառայություններն են մատուցում զորահրամանատարներ, հոգևոր հայրերը, անհատներ, կազմակերպություններ:

ХРИСТИАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДИ АРМЯНСКИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННЫХ ЧАСТЯХ

*Бабаян Гарун
ЕГУ, Армения*

РЕЗЮМЕ

В статье представлена важная роль и значение христианского воспитания военнослужащих в современных условиях, подчеркивая проблемы взаимоотношений церкви и армии, соблюдая права верующих военнослужащих.

CHRISTIAN EDUCATION AMONG ARMENIAN SOLDIERS IN MILITARY UNITS

*Garun Babayan
YSU, Armenia*

Abstract

Christian Education of Armenian soldiers provided by clergymen aims to instil loyalty, love and respect for their Motherland.

Գրականության ցանկ

1. Կրոնի դասավանդման ուսումնական ուղեցույց ծրագիր, Ս. Էջմիածին, 1998:
2. Военная педагогика, под ред. О. Ю. Ефремова, М., 2008.
3. Реан А. А., Компоминский А. Л., Социальная педагогическая психология, М., 2003.

ԱՆՁԻ ԻՆՔՆԱՃԱՆԱԶՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ
ԳԱՐԵԳԻՆ Ա ՎԵՀԱՓԱՌԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Բաղդասարյան Վիկտորիա
ԵՊՀ, Հայաստան

*Մարդկային կյանքի մեջ ամենէն ահաւոր վիճակը
կ'առաջանայ, երբ մարդ օտարանայ ինքն իրեն,
երբ իր իսկ անձին մեջ մեռնի կամ գունատի, ստուերանայ
այն անձը, որ Աստուծոյ ձեռագործն է իր մէջ:*

*Եւ կը պատահի, որ մարդը
մարդուն մէջ կ'անմարդանայ...*

Գարեգին Ա

Յուրաքանչյուր մարդ գոնե մեկ անգամ կյանքում իրեն հարց է տալիս՝ «Ո՞վ եմ ես», «Ինչպիսի՞ն եմ ես», «Ո՞րն է իմ կյանքի իմաստը»: Տարբեր մարդիկ տարբեր կերպ են պատասխանում փիլիսոփայական այս բարդ հարցերին: Ոմանք այդպես էլ չեն կարողանում գտնել նշված հարցերի պատասխանները, ոմանք էլ փորձում են տալ ծավալուն պատասխաններ, բնութագրել իրենց կենսագործունեության ուղղություններն ու հեռանկարները:

Հարցադրումն ինքնին վկայում է այն մասին, որ բանական մարդու մոտ գոյություն ունի ինքնաճանաչման հիմնարար պահանջմունք: Իրապես, մեզանից յուրաքանչյուրի ներաշխարհը չբացահայտված տիեզերք է՝ նույնքան անսահման և առեղծվածային: Կարելի է մի ամբողջ կյանք ապրել՝ այդպես էլ չուսումնասիրելով նրա թաքնված անկյունները: Այստեղից է գալիս անձի ինքնաճանաչման խնդրի վերաբերյալ դարերով ձգվող հետաքրքրությունը, որը շարունակական կլինի այնքան ժամանակ, քանի դեռ մարդիկ կհետաքրքրվեն աշխարհով, ունակ կլինեն ընկալելու շրջապատող իրականությունն ու իրենք իրենց:

Դելֆյան տաճարին փորագրված «Ճանաչի՛ր ինքդ քեզ, ճանաչի՛ր չափդ» կարգախոսն առմիշտ դարձել է ուղեկից, վերածվել մարդու էությունը և կյանքի իմաստը բացահայտելու սկզբունքի բոլոր նրանց համար, ովքեր երբևէ խորամուխ են եղել անձի ինքնաճանաչման խնդիրներն ուսումնասիրելուն: Այդ հարցին է անդրադարձել նաև Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գաբրելին Առաջինը:

Վեհափառ հայրապետն իր աշխատություններում հաճախ է խոսել մարդկային էության, անձի ինքնաճանաչման ու ես-ի բացահայտման հարցերի մասին: «Ծանի՛ր զքեզ...» աշխատության մեջ նա տվել է այլ փիլիսոփաների՝ անձի ինքնաճանաչմանը նվիրված գաղափարների իր մոտեցումներն ու հայացքները: Ուսումնասիրելով հույն փիլիսոփա Սոկրատեսի աշխատությունները՝ Վեհափառ հայրապետը գրում է. «Մարդու ինքնաճանաչումը, կեանքի իմաստին հասկացողությունը Սոկրատի համար կը նշանակե այն լուսամիտ ըմբռնողությունը, որով մարդ կարող կը դառնայ գատորոշելու իրականությունը խաբկանքէն, լաւը վատէն, կարելորդ անկարելորէն, բարին չարէն, երջանկությունը հաճոյքէն»: Այլ կերպ ասած՝ մարդ պետք է իմանա իր սահմանները, իր կարողության ճշգրիտ պատկերացումը և կարողանա ամեն ինչ հաշվի առնել իր արժեքի համեմատական սահմանների մեջ և չտարվի ինքն իրեն խաբելով, սուտը ճշմարիտի հետ չշփոթելու համար և ինքն իր համար բարին ընտրելու՝ առանց ինքնախաբեության, ինքնամեծացման, ինքնաշափագանցության¹:

Այս առումով հետաքրքրական է նաև Վեհափառի անդրադարձը գերմանացի փիլիսոփա, գրող Արթուր Շոպենհաուերի (18-19-րդ դարեր) այն մտքին, որ երջանկությունը և դժբախտությունը չեն գալիս նրանից, ինչ մարդն ունի կամ ինչ որ ներկայացնում է. դրանք առաջ են գալիս հենց իրենից: Սոկրատեսյան հայտնի մտքից է բխում Շոպենհաուերի փիլիսոփայությունը, որ

¹ Գաբրելին Բ. Կաթողիկոս, «Ծանի՛ր զքեզ...», Անթիլիաս-Լիբանան, 1983, էջ 16:

իրական առաքինությունը մարդու համար ինքնաճանաչումն է: Ըստ Վեհափառի՝ կյանքում անձի ներաշխարհից եկողը զգացումի, մտածումի, կամքի լուսարձակն է, որն էլ հստակեցնում է կյանքի որակն ու արժեքը: Մարդու տեսակետն է իրականության վրա լույս սփռողը, մարդու մոտեցումը, կեցվածքը, վերաբերմունքը, արժևորումն է, որ սահմանում է կյանքի իրականության իմաստն ու արժեքը:

Ի վերջո, ի՞նչ է ինքնաճանաչումը: Մի կողմից սահմանումը բավականին պարզ է՝ ելնելով «ինքնաճանաչում» եզրույթի կազմությունից, մյուս կողմից՝ բավականին խրթին՝ որպես «ես»-ի ճանաչման, ենթադրյալ և առկա յուրահատկությունների, անձնային, ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների բացահայտման գործընթաց:

«Մարդն է ամեն ինչի չափանիշը». այդ դրույթը պետք է տարածել նախ և առաջ մարդու էության և կյանքի իմաստի ճանաչման վրա, որովհետև բնության գաղտնիքները կարող է ճանաչել միայն Աստված: «Ճանաչի՛ր ինքդ քեզ» կարգախոսը նրան մղում է մարդկային գիտելիքի բնույթի ուսումնասիրության: Նրա համար որևէ բանի մասին գիտելիք ունենալը այլ բան չէ, քան սեփական ես-ի մասին հասկացության և սահմանման իմացությունը:

Ինքնաճանաչումն ամենադժվար, գրեթե անկարելի գիտություն է: Բայց միաժամանակ ամենաանհրաժեշտը, կենսականը, հրամայականը և օգտակարը մարդ էակի համար: Իմանալը միանգամայն հաճույք է և բարիք, չիմանալը՝ ներքին հոգեկան նեղություն և տառապանք: Իր հիմնական կառուցվածքի մեջ կյանքը՝ մարդու շարունակական կազմավորումը, տևական ինքնակերտումը, հարաճուն գիտության ընդարձակվող և խորացող ճանաչման ընթացք է: «Ով որ կը դադրի գիտնալէ՝ կը դադրի մարդկայնօրէն ապրելէ: Ով որ կ'արհամարհէ ճանաչման ճիգը՝ կոյր, կայական, մեռելային վիճակի մը կը մատնուի, որուն

նոյնիսկ եւ յաճախ անգիտակից կրնայ մնալ ինք՝ ենթական»¹: Անձի այս վիճակն է, որ անտանելի է դառնում և մարդուն օտարացնում ու հեռացնում է ինքն իրենից, և տեղի է ունենում անդառնալին՝ «մարդը մարդուն մէջ կանմարդանայ»:

Դժվար է մարդու ինքնությունը դիտարկել մեկ տեսանկյունից և ասել, որ ես այսպիսին եմ, այսպիսին կմնամ, այսպես պիտի շարունակեմ: Կյանքում որոշ հանգամանքներ մարդուն մղում են տարբեր կերպ բացահայտելու իր ինքնությունը՝ երբեմն հենց իր համար անծանոթ և նոր դրսևորվող կողմեր երևան հանելով: Այսօրինակ մտածումները, եթե նույնիսկ երբեմն չեն բարձրաձայնվում, միևնույնն է, մնում են անձի համար որպես ճշմարտություններ: «Ուստի, ինքնանդրադարձումի, ինքնատեսութեան, ինքնաքննութեան պարտաւորութիւնը բնական եւ շարունակական գործօնութիւն մըն է իր կեանքին մէջ»²:

Մարդու ինքնաճանաչումն իր ինքնաբոլորեղացման ճանապարհն է, երջանկության նախապայմանը, բայց մարդ պետք է կարողանա իր մէջ մշակել խորհրդածելու արվեստը: Այս արվեստում մարդը շատ տկար է առհասարակ, նրա աչքերը հաճախ բացված են դեպի դուրս, դեպի այլք...: Այստեղից էլ առաջանում է ուրիշների հետ համեմատվելու, սեփական անձին ենթադրյալ կարողություններ վերագրելու և ինքնախաբեությամբ տարվելու վտանգը: Երբեմն ուրիշների արժանիքները սեփական անձին առնչելը կարող է մարդու մոտ սեփական արժեքը գերազնահատելու թուրքմբռնման պատճառ դառնալ, որն էլ իր հերթին հակասություն կստեղծի իրական և երևակայական եսերի միջև:

Մարդը «յարաճուն եւ յարափոփոխ» էակ է: Կյանքի զարգացմանը զուգահեռ, միջավայրի ազդեցությամբ, ստացած կրթությամբ և դաստիարակությամբ, կյանքում կատարած նրա սոցիալական դերերով պայմանավորված, փոխվում է նրա

¹ Գաբեգին Բ. Կաթողիկոս, «Ծանի՛ր զքեզ...», Անթիլիաս-Լիբանան, 1983, էջ 11:

² Նույն տեղում, էջ 14:

ինքնըմբռնումը, որովհետև մարդը կայական գոյություն չէ, այլ «լինելային երեւոյթ»։ Հետևաբար, իր ինքնաճանաչումը շարունակական ընթացք է և ոչ թե առարկայական, մեկանգամյա ձեռքբերովի իրականություն։

«Մարդու ինքնութիւնը բազմաշերտ հողին նման հարստութիւն մըն է։ Ամէն անգամ որ զայն փորես ու պեղես, նոր նոր ու կենսալի ուղիքեր դուրս կու գան եւ յաճախ մարդ-հողագործը կը զարմացնեն... Մարդն ալ կեանքի շարժումներէն ազդուած՝ նորանոր զգալու, մտածելու եղանակներ, տարածքներ և արժեւորումներ կը յայտնաբերէ իր իսկ ինքնութեան մասին։ Հետեւաբար, մարդ կոչուած էակը ի յառաջագունէ եւ միանգամընդմիշտ ճանաչելի ու սահմանելի էակ մը չէ. ինքնին խորհուրդ մըն է իր ներքին էության իմացումի տեսակէտէն դիտուած։»¹։

Ըստ Վեհափառի՝ ապաշխարությունը մարդու ինքնաճանաչման ուղիներից մեկն է, երբ մարդը հայացք է նետում իր ներաշխարհը, որը բացվում է «ինքնախոսության» միջոցով։ Մարդն անտեսանելի, երբեմն անբացատրելի ներքին ապրումների աշխարհ է, և զգացական, բանական, հոգեկան, խորհրդապաշտական բառերից այն կողմ հասկացված ապրումներն այնքան էլ առարկայական և սահմանելի չեն, որքան նյութական աշխարհի իրողությունները՝ հողը, ջուրը և այլն։

Գարեգին Առաջինը հետաքրքիր բանալի է տալիս մարդուն՝ իր ներաշխարհը թափանցելու և իրեն բացահայտելու, այն է՝ պահքը, որը ոչ միայն հավատի ամրապնդման, մաքրագործական և ճգնակեցական նշանակություն ունեցող, այլև սեփական էության մեջ խորանալու, սեփական ես-ի փակ ու մութ ոլորտներ մտնելու միջոց է։ Սա ճանապարհ է դեպի մի տեղ, որտեղ շատ քիչ ենք այցելում՝ մեր անձը՝ ներքին մարդը²։

¹ Նույն տեղում, էջ 16։

² **Գարեգին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց**, Կեանքը ի հաղորդութեան ընդ Աստուծոյ։ Տօնական խոհեր եւ քարոզներ (կրօնական, աստուածաբանական եւ հայագիտական երկեր), Հայերէն շաբթ, ԺԱ. հատոր, Լոնդոն, 2015, էջ 155։

Ինքնությունը, սեփական նկարագիրը և ինքն իրեն բացահայտելու համար մեծ անկեղծություն և քաջություն է հարկավոր: Հատկապես այն պարագայում, երբ անձն ինքնարդարացման հակում ունի: Ինքնաճանաչման համար ճիգ գործադրելիս մարդ պետք է կարողանա հաղթել այդ հոգեբանությանը, այլապես այն անթափանց վարագույրի պես կփակի անձի «ինքնատեսողությունը»: Վեհափառը տալիս է նաև այս երևույթը հաղթահարելու գաղտնի բանալին՝ խոնարհությունը: Մարդ արարածը, որքան էլ կարող լինի, տաղանդավոր, հարուստ ու բարեկեցիկ, երբեք չպետք է անտեսի այն գաղափարը, որ ինքը «սահմանաուր, հունաուր» էակ է՝ ենթակա սայթաքելու, հակված մեղանչելու: Հոգու միջոցով է մարդը ճանաչում իրերը, դրանց տեղն աշխարհում և ամենագլխավորը՝ մարդկանց հարաբերությունները միմյանց նկատմամբ, որի համար ելակետ պետք է լինի «Ճանաչի՛ր ինքդ քեզ» սկզբունքը՝ ինքնաճանաչողությունը: Ճշմարտության իմացությունն անհրաժեշտ է գործնական կյանքում ճշմարիտ ապրելու, ճշմարիտ ուղիներ գտնելու համար: Եթե մարդիկ չգիտեն՝ ինչ է բարին, չարը, արդարությունը, ազնվությունն ու գեղեցիկը, ապա նրանք չեն կարող գտնել երջանիկ ապրելու գաղտնիքը:

Ամենայն Հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինն իր անդրանիկ կոնդակում (1995 թ., հունիսի 18, N 1Ա/1) տալիս է մարդու կյանքի իմաստը, երջանկությունը պայմանավորող նախապայմանները՝ սերը, ուրախությունը, խաղաղությունը, համբերությունը, բարությունը, հավատը, հեզությունն ու ժուժկալությունը: Երբ այս առաքինագործ ուժերը կյանքի կոչվեն, մարդու ձգտումը ճշմարիտին և լավին կդառնա ավելի արդարացված: «Կատարելությունը իրեն համար գոյավիճակ մը ըլլալէ աւելի

¹ Գարեգին I: Հավատքի ընծան, խմբ.՝ Իրիս Փափագյանի, Կանադա, 2009, էջ 179:

ձգտում մըն է, յարգնաց ընթացք մը դէպի կատարեալը, մեր-
ձեցման մղում մը դէպի Աստուած»¹:

Վերոնշյալ բոլոր դիտարկումները հանգում են այն հստակ
եզրակացության, որ ինքն իրեն ճանաչելը՝ «ծանիր զքեզ»-ը,
մշտատն հրամայական է մարդու համար:

ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ ЕГО СВЯТЕЙШЕСТВА ГАРЕГИНА ПЕРВОГО

Багдасарян Виктория
ЕГУ, Армения

Резюме

У разумного человека существует основная потребность самопозна-
ния, из чего и исходит многовековой интерес к проблеме самопознания
личности. В своих работах Его Святейшества патриарх часто затрагивал
вопросы, касающиеся сущности человека, самопознания личности и
выявления „Я-концепции“. Согласно Гарегину Первому идентичность
человека – это богатство в виде многослойной земли, после каждого
раскапывания которой проявляется ряд новых и интересных борозд.
Одним из направлений самопознания человека является покаяние. Все
высказывания статьи приводят к заключению, что для человека
познание самого себя постоянно является императивным.

THE PROBLEM OF SELF-AWARENESS IN THE WORKS OF GAREGIN A SUPREME

Viktorya Baghdasaryan
YSU, Armenia

Abstract

There is a need for self-awareness in a reasonable person, which stems
from the centuries-old interest in self-awareness. In his works, the Supreme
Patriarch often referred to the issues of human nature, self-awareness and
self-identification. According to Garegin A, human identity is like richness
of multi-layered land. Each time you dig, a number of new and interesting
grooves will come out. One of the ways of self-awareness of a person is

¹ Գաբրելին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Կեանքը ի հաղորդութեան ընդ
Աստուծոյ: Տօնական խոհեր եւ քարոզներ (կրօնական, աստուածաբանական եւ
հայագիտական երկեր), Հայերէն շարք, ԺԱ. հատոր, Լոնդոն, 2015, էջ 155:

diligence. All the observations in the article come to the conclusion that recognizing oneself is always imperative for man.

Գրականության ցանկ

1. Գաբեգին Բ. Կաթողիկոս, Ծանի՛ր զքեզ..., Անթիլիաս-Լիբանան, 1983:
2. Գաբեգին Ա. Կաթողիկոս, Խորհե՛ եւ մտիւր, Ս. Էջմիածին, 1995:
3. Գաբեգին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Կեանքը ի հաղորդութեան ընդ Աստուծոյ: Տօնական խոհեր եւ քարոզներ (կրօնական, աստուածաբանական եւ հայագիտական երկեր), Հայերէն շարք, ԺԱ. հատոր, Լոնդոն, 2015:
4. Գաբեգին Ի: Հավատքի ընծան, խմբ.՝ Իրիս Փափազյանի, Կանադա, 2009:
5. Маралов В. Г., Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений, 2-е изд. стер., М., 2004.

ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Բրուտյան Վաչիկ

ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ, Հայաստան

Հասարակական զարգացումների ներկա փուլում կրթությունը վերափոխվում է մարդկային գործունեության լայն և կարևոր մի ոլորտի, որն ամենասերտ կերպով կապված է հասարակական կյանքի մյուս բոլոր բնագավառների հետ: Կրթության համակարգի ունակությունը՝ բավարարել մարդու և հասարակության պահանջմունքները բարձր որակի կրթության ասպարեզում, որոշում են տվյալ երկրի տնտեսական և հոգևոր զարգացման հեռանկարները:

Հետևաբար, յուրաքանչյուր զարգացած երկրի գլխավոր մրցակցային առավելությունը կապված է նրա մարդկային նե-

րութի զարգացման հնարավորությունների հետ, ինչը առավելապես որոշվում է կրթական համակարգի վիճակով: Հենց այս ոլորտում է գտնվում միջնաժամկետ և երկարաժամկետ հեռանկարում երկրի տնտեսական կայուն աճի աղբյուրը:

Ազգային կրթական քաղաքականությունը հիմնարար նշանակություն և վճռորոշ դեր ունի մեր երկիրը աշխարհին ներկայացնելու առումով: Ցանկացած երկրի կրթական քաղաքականություն լուծում է այդ երկրի ռազմավարական խնդիրը՝ արդիականացնել կրթության որակը՝ հաշվի առնելով նրա արժեքային գերակայությունները, որոնք արտացոլում են հասարակական պահանջները տվյալ երկրի կրթության համակարգում ¹:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը, իրավամբ, կրթական ոլորտի կարևորագույն բաղադրիչն է, որը ձևավորվել է ժամանակակից հայ հասարակությունում: Այն սոցիալապես պահանջված է, կարիք ունի մշտական ուշադրության և աջակցության հանրության ու պետության կողմից որպես համակարգ և իր մեջ օրգանապես միավորում է ուսուցումն ու դաստիարակությունը, ինչպես նաև երիտասարդության մասնագիտական հմտությունների և անձնային որակների զարգացումը:

Կրթության համակարգի արդի ռազմավարական խնդիրներն են՝ հասարակական կյանքի բուռն ընթացքի ժամանակ անընդհատ զարգանալը, ժամանակի մարտահրավերներին հաջողությամբ պատասխանելը, մասնագետներ պատրաստելը, ամբողջ ուժով հասարակական գործընթացների վրա ազդելը՝ այն ուղղելով քաղաքակիրթ, ժողովրդավարական, բարոյական, իրավական հունի մեջ ²:

Վերջին երկու-երեք տասնամյակներում մեր երկիրը հսկայական փոփոխությունների ենթարկվեց սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական ինստիտուտների վերափոխությունների արդյունքում: Փոփոխությունները միտված էին ժողովրդավարական

¹ Լ. Վ. Թորգոմյան, Մանկավարժական արժեքանության հիմունքներ: Ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի համար, Եր., 2011, էջ 87:

² А. М. Столяренко, Юридическая педагогика. Курс лекций, М., 2000, с. 128.

պետության կառուցմանը և քաղաքացիական հասարակության ձևավորմանը, շուկայական տնտեսության հիմքերի ստեղծմանը: Փոփոխություններից, բնականաբար, անմասն չմնաց նաև կրթության համակարգը, ավելին՝ այս ոլորտում երբեմն առաջանում էր բացասական երևույթների այնպիսի հախճառն կուտակում, որի հետևանքով ձևավորվում էին նաև ճգնաժամային իրավիճակներ: Մակայն բացասական երևույթներին զուգահեռ կրթության ոլորտում նկատվում էին ազատության աստիճանի նորանոր դրսևորումներ, որոնցում ակնհայտ էին նախաձեռնողականության և ազատ ընտրության դաշտի ընդլայնման իրողությունը, կրթության բովանդակության, նպատակների և գործառույթների էական վերափոխումները, կրթության հեռանկարների ընդլայնումը:

Նշված գործընթացների համապատկերի վրա էականորեն ընդլայնվում և կերպափոխվում են կրթության՝ որպես սոցիալական կայունության, մշակույթի ժառանգորդության, երիտասարդության բարոյական, հոգեկան և ֆիզիկական առողջության պահպանման, ստեղծագործ, ազատ, ակտիվ և պատասխանատու անձի դաստիարակության կարևորագույն գործառույթները: Այս նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ է կրթության նոր բովանդակություն և նոր գործառույթների մշակում, առաջավոր տեխնոլոգիաների, կազմակերպչական նոր ձևերի փնտրտուք ու ներդրում, կրթության որոշակի սկզբունքների վերանայում, ուսուցման նկատմամբ անհատական և տարբերակված մոտեցումների առավել արդյունավետ միջոցների նախագծում:

Հայաստանի կրթական քաղաքականության գլխավոր խնդիրը ժամանակի պահանջներին համապատասխան որակյալ կրթության ապահովումն է: Այս հրամայականին համապատասխան անհրաժեշտ է ապահովել կրթության տարբերակվածությունը և անհատականացումը՝ պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխան, կրթական հաստատությունների տարակերպության և ծրագրերի վարկածայնության պահպանմամբ:

Հայաստանի Հանրապետությունում այսօր բարձրագույն մասնագիտական կրթության (այդ թվում՝ իրավաբանական՝ հաշվի առնելով միջազգային ասպարեզում հայկական պետության նորովի և առավել դերակատարելի ներկայության ռազմավարական ուղղությունը) գլխավոր խնդիրը համարվում է կրթական ոլորտում նորարարական գործընթացների իրականացումը, ինչը միտում ունի երկրի համար պատրաստելու այնպիսի քաղաքացիներ, որոնք ունակ կլինեն ապահովելու առավել արդյունավետ որոշումներ այն խնդիրների առնչությամբ, որոնց լուծման համար ուսուցման գործընթացում սոսկ մասնագիտական տեսական պատրաստականությունն այլևս բավարար չէ. անհրաժեշտ են նոր իրականության մեջ՝ տեղեկատվական հասարակությունում ծագող ամենատարբեր խնդիրների գործնական լուծման հմտություններ և կարողություններ, որոնք համահունչ են համաշխարհային հասարակական փոփոխություններին ու զարգացումներին, դրանց ընթացքի տրամաբանությանը: Բացի այդ՝ նոր որակի մասնագիտական կրթության հասնելու համար Հայաստանում իրականացվող կրթական քաղաքականությունը նախատեսում է կրթության տեղեկատվայնացում և ուսուցման մեթոդների արդիականացում, բաց կրթության տեխնոլոգիայի ակտիվ օգտագործում, ինչպես նաև բարձրագույն դպրոցում ներհյուսական և միջգիտակարգային ծրագրերի ընդլայնում ու խորացում՝ բարձր տեխնոլոգիաների հետ դրանց համադրմամբ:

Գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, որոնք ուսման ընթացքում ձեռք է բերում ապագա մասնագետը, հետագայում հաճախ պայմանավորում են հասարակության զարգացման ուղիները: Ընդամին, ինչպես ցույց է տալիս տնտեսապես զարգացած երկրների փորձի վերլուծությունը, բարձրագույն կրթության համակարգի տեղեկատվայնացումը այն հիմնական պայմաններից մեկն է, որը որոշում է տվյալ հասարակության մշակութային, գիտական և տնտեսական հետագա զարգացումների արագությունը: Կրթության տեղեկատվայնաց-

ման նպատակը ինտելեկտուալ գործունեության համընդհանուր ռացիոնալացումն է տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների օգտագործման ճանապարհով, մասնագետների պատրաստման արդյունավետության և որակի արմատական բարձրացումն այն մակարդակին, որին հասել են զարգացած երկրներում, այն է՝ նոր տեսակի մտածողությամբ կադրերի պատրաստում, որոնք համապատասխանում են տեղեկատվական հասարակության պահանջներին:

Թվարկված միտումները և հանգամանքները առանձնահատուկ հրատապություն են ձեռք բերում իրավաբանական բարձրագույն կրթության ոլորտի վերաբերմամբ: Ակնհայտ է, որ իրավաբանական կրթությունը բարձրագույն կրթության համակարգում առաջնային տեղ է զբաղեցնում: Եվ դա միանգամայն հասկանալի է, եթե նկատի ենք ունենում այն հանգամանքը, որ մեր կյանքում իրավունքին տրված է հատուկ դերակատարություն հասկապես հիմա, երբ երկրում կառուցվում է իրավական պետություն, և ձևավորվում է քաղաքացիական հասարակություն:

Կրթության նպատակը մարդն է, որն ընդունակ է միավորելու անցյալի փորձը ներկայի հետ և կանխատեսելու իր գործողությունների ու ուրիշների հետ հարաբերությունների հետևանքները, պարզելու իր դիտարկած երևույթների պատճառահետևանքային կապը և ստեղծագործաբար ինքնադրսևորվելու կյանքի բարդ իրավիճակներում: Կրթության բնորոշիչներն են երեք կարևորագույն որակներ՝ համընդհանրություն, ներդաշնակություն, ամբողջականություն: Բարձրագույն մասնագիտական կրթության նպատակը «ինտելեկտուալ (ամբողջական) ուղղվածության» մասնագետն է, որը տիրապետում է բազմակողմանի-համադրական գիտելիքների և ընդունակ է իրականացնելու բազմակողմանի գործառնության-մասնագիտական գործունեություն: Բարձրագույն մասնագիտական կրթության գլխավոր խնդիրն են դառնում մարդու հոգևոր, բարոյաէթիկական, մտավոր և հոգեբնախոսական ներուժի առավելագույն բացահայ-

տումն ու դրսևորումը, ոչ թե ապագա մասնագետի նեղ գործառությանը որակների ձևավորումը, երբ անհատական հարաչափերը (պարամետրերը) օժանդակ գործառույթ են իրականացնում հատուկ բնութագրիչների առնչությամբ, որոնք ձեռք են բերել համակարգաձևավորիչ գործոնի կարգավիճակ, երբ կրթության նպատակը՝ մարդը, ձևափոխվում է միջոցի՝ մրցունակ աշխատակցի:

Համապատասխանաբար, բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգը (այդ թվում՝ իրավաբանական կրթության) պետք է նպատակաուղղված լինի գիտակ անձին,

- ✓ որը տիրապետում է հոգևոր բանիմացության՝ իրեն ազգային և համամարդկային մշակույթների կրող գիտակցելու ունակությանը,
- ✓ որը կոչված է պատասխանատվություն կրելու սեփական ճակատագրի և մերձավորների, հայրենակիցների, սեփական երկրի ու ամբողջ մոլորակի ճակատագրի համար, սոցիալական բանիմացության,
- ✓ որը բնորոշվում է քաղաքացիական հասունությամբ և սոցիալական ակտիվությամբ, բարոյա-էթիկական բանիմացությամբ՝ սեփական մասնագիտական պարտականությունների բարեխիղճ և բարձրորակ կատարման հակվածությամբ, մասնագիտական բանիմացությամբ,
- ✓ որը ներկայանում է գիտելիքներով, ունակություններով, հմտություններով, որոնք թույլ են տալիս մասնագետին հաջողությամբ լուծել սեփական մասնագիտական գործունեության խնդիրները, հոգեբնախոսական բանիմացությամբ, որը մասնագետին թույլ է տալիս համարժեք կերպով արձագանքել տարաբնույթ անսովոր իրավիճակներին, որոնք առաջանում են սեփական մասնագիտական պարտականություններն իրականացնելու ընթացքում,
- ✓ որն օժտված է անհատական բանիմացությամբ՝ այն հատկանիշների ամբողջությամբ, որոնք ընկած են ան-

հատական ոճի և գործունեության ձևի հիմքում, դիմա-
միկ բանիմացությամբ՝ մասնագիտական ոլորտում փո-
փոխվող իրավիճակին համարժեք արձագանքելու ունա-
կությամբ:

Թվարկված իրավասությունները շատ դեպքերում կարող են
ծառայել որպես միասնական կողմնորոշիչ հիմք ինչպես բուհի
դասախոսների մանկավարժական գործունեության, այնպես էլ
սովորողների ուսումնական գործունեության համար:

Այսպիսով՝ կրթության արդյունավետ բարեփոխության
կարևորագույն գործոններ են համարժեք կազմակերպչական-
մանկավարժական պայմանների ստեղծումը և նրա նպատակ-
ների ճշտումը³:

Հայաստանի Հանրապետությունում ներկա պահին շարու-
նակվում են իրավական պետության կառուցման և քաղաքա-
ցիական հասարակության ձևավորման գործընթացները: Այդ
ամենին համահունչ երկրում շարունակվում են նաև իրավական
լայնածավալ բարեփոխումները: Դրանց դերը առանձնահատուկ
կարևորվում է այն առումով, որ եթե երկիրը չի անցնում իրա-
վական անհրաժեշտ բարեփոխումների ճանապարհով, ապա
մյուս բոլոր ոլորտներում իրականացող բարեփոխումները ոչ
միայն կարող են լինել անարդյունավետ, այլ նաև մեծապես
վտանգավոր:

21-րդ դարում հայ հասարակությունը միանգամայն օբյեկ-
տիվ պատճառներով բարձր որակավորմամբ իրավաբան մաս-
նագետների մեծ պահանջարկ ունի, որոնք ունակ կլինեն ար-
դյունավետորեն լուծելու պետության օրենսդրական և իրավա-
կան հիմքի ստեղծման ու ամրապնդման խնդիրը: Դա պահան-
ջում է նոր սերնդի իրավաբաններ, որոնք կունենան տեսական-
իրավական գիտելիքների բարձր մակարդակ, օժտված կլինեն
դրանց կիրառման պրոֆեսիոնալ հմտություններով և անձնա-
կան մասնագիտական էթիկայի բարձր հատկանիշներով:

³ А. М. Столяренко, Юридическая педагогика. Курс лекций, М., 2000, с. 127.

Բարձրագույն կրթության խնդիրն այն է, որ ուսանողները ոչ միայն տիրապետեն իրավաբանական խոր գիտելիքների, այլ նաև դառնան պրակտիկ իրավաբաններ՝ անձինք, որոնց բնորոշ կլինի ընդհանուր և մասնագիտական մշակույթը, իսկական մարդասիրությունը, և որոնք կկարողանան ստանձնել պատասխանատվություն իրենց գործողությունների և արարքների համար:

Իրավական համակարգի բարեփոխումները, նրա հետևողական վերակառուցումը, ծագելով անկայուն իրավական հիմքի վրա, *հանգեցնում են նրան*, որ ուսանողները և *իրավակիրառական* համակարգի աշխատակիցները չեն հասցնում հարմարվել օրենսդրության մեջ կատարվող բազմաթիվ փոփոխություններին ու նորամուծություններին:

Իրավաբանական կրթության հիմնախնդիրը մեծ չափով վերաբերում է ոչ միայն դատավորներին և իրավապահպան մարմինների աշխատողներին, այլև հավասարապես թե՛ պետական պաշտոնյաներին, թե՛ ձեռնարկատերերին, թե՛ զինվորականներին, միով բանիվ, հայ հասարակության բոլոր խավերին ու շերտերին, ՀՀ բոլոր քաղաքացիներին՝ առանց բացառության: Ահա թե ինչու խոսքը և՛ մասնագիտական իրավաբանական կրթության, և՛ համընդհանուր իրավական դաստիարակության մասին է:

Այսպիսով՝ իրավաբանական բարձրագույն կրթության համակարգում ուսանողների պատրաստման որակն այսօր դիտարկվում է որպես պետական կարևորության հիմնախնդիր, որն իր լուծման ընթացքում բխվում է այնպիսի խնդիրների մի ամբողջ շարքի, որոնք սրվել են մեր հասարակության զարգացման անցումային փուլում:

Այդպիսի հիմնական խնդիրներից կարելի է առանձնացնել հետևյալները:

1. Քաղաքական և սոցիալ-տնտեսական ինստիտուտների և հասարակական կյանքի վերակառուցման գործընթացն իր լիարժեք իրականացման համար պահանջում է բարձրակարգ իրավաբաններ:

2. Պետական իշխանության ամենաբարձր մակարդակներում և հասարակության մեջ այժմ իրականանում են իրավաբանական ոլորտի բարեփոխումներ իրավաբանների պատրաստման որակի բարձրացման նպատակով:

3. Գործատուները պահանջում են աշխատողներ աշխատանքային ստաժով: Մինչդեռ բուհերի իրավաբանական ֆակուլտետների շրջանավարտները հաճախ չեն տիրապետում իրենց մասնագիտությանն առնչվող գործնական հմտությունների, քանի որ մասնագիտական պատրաստման ընթացքում որպես ուսուցման կարևոր բաղադրիչ տեղ չի գտել մասնագիտությանը վերաբերող գործնական հմտություններով նրանց զինումը, նվազ ուշադրություն է դարձվել ուսման գործընթացում նրանց ինքնուրույնության, մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացման խնդիրներին:

4. Ժամանակակից աշխարհի մարտահրավերները և հարաճուտորեն փոփոխությունների ենթարկվող հասարակությունը իրավագիտության ոլորտի մասնագետներից պահանջում են արագընթաց փոփոխություններին նույն կերպ հարմարվելու ընդունակություններ, որին կարելի է հասնել բուհում սովորելու ընթացքում սովորողների վերլուծական կարողությունների զարգացման ճանապարհով:

5. Իրավաբանի պրակտիկ գործունեությունը ներկա պահին կրում է հարաշարժ և միջգիտական բնույթ: Այս հանգամանքը նրանցից պահանջում է բազմակողմանի գիտելիքների տիրապետում, այդ թվում՝ բուն իրավաբանության ամենատարբեր ոլորտներից, ինչպես նաև հարակից գիտություններից, որին կարելի է հասնել բուհում ուսուցումը միջգիտական-միջառարկայական կապերի հաշվառմամբ կազմակերպելու ճանապարհով:

6. Մեր երկրի զարգացման միջնաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակների իրականացումը պահանջում է քաղաքացիների բարձր մակարդակի իրավագիտակցություն:

7. Իրավաբանի մասնագիտության նկատմամբ ժամանակակից պահանջները ենթադրում են պրակտիկ գործունեության

մեջ բարձր պատասխանատվություն:

8. Ժամանակից հասարակությանը բնորոշ են տեղեկույթի փոխանակման բարձր արագությունը և ծավալները: Տեղեկույթը և նրա փոխանցման արագությունը դարձել են ժամանակակից հասարակության գերարժեքներից մեկը, առանց որոնց հասարակական զարգացումը հնարավոր չէ: Այս պայմաններում իրավաբանների մասնագիտական հաջող և արդյունավետ գործունեությունը հնարավոր է միայն նորագույն տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ, ինչն իր հերթին ենթադրում է իրավաբանական կրթության և ուսուցման բարձր տեխնոլոգիականացում:

9. Բարձրագույն իրավաբանական կրթության հնարավորությունների առանձնահատկությունները մեծ չափով որոշվում են հումանիտար գիտելիքի և մտածողության առանձնահատկություններով, հատկապես սովորողների՝ տեղեկատվության փոխանցման և ընդունման պատկերային-տեսողական եղանակի գերակշռությամբ խոսքային-բառային փոխանցման եղանակի հանդեպ:

Նշված խնդիրները բացահայտում են բարձրագույն իրավաբանական կրթության համակարգում մասնագետների պատրաստման որակի անբավարար մակարդակը, որը չի համապատասխանում հասարակության և պետության առջև կանգնած ժամանակակից մարտահրավերներին և պահանջներին: Այդ խնդիրների լուծումը և բարձրագույն իրավաբանական կրթության համակարգում իրավաբան մասնագետների պատրաստման որակի բարձրացումը հնարավոր է իրականացնել ուսուցման նորարարական եղանակների գործադրմամբ, որոնց տեխնոլոգիական ապահովումը հիմնվում է իրավաբանների կրթության բովանդակության մեջ հետազոտական և պրակտիկ գործունեության վերլուծական ապարատի ներդրման վրա, իսկ վերջինիս համար մեթոդաբանական հիմք են ծառայում մաթեմատիկայի, տրամաբանության և իրավագիտության սերտ միջառարկայական կապերը:

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брутян Вачик

Иджеванский филиал ЕГУ, Армения
Резюме

В системе высшего образования юридическое образование занимает ведущее место, а в системе высшего юридического образования качество подготовки студентов сегодня рассматривается как важнейшая государственная проблема, которая в процессе своего разрешения сталкивается с целым рядом противоречий, обострившихся в переходную эпоху развития нашего общества. В статье приводятся некоторые из этих противоречий, которые доказывают, что их урегулирование и повышение качества подготовки юристов-профессионалов возможны только при помощи осуществления инновационных методов образования.

CONTEMPORARY ISSUES OF IMPROVING THE QUALITY OF LEGAL EDUCATION

Vachik Brutyan

YSU Ijevan Branch, Armenia

Abstract

Legal education holds the priority place in the higher education system, while quality of training students in the legal higher education system today is viewed as the main issue of national importance, during its solution collides with a whole range of contradictions, which is aggravated by the transitional stage of development of our society. This article is an overview of some of these contradictions. The elimination and increase the quality of training of lawyers in higher legal education system is possible through the implementation of innovative teaching methods.

Գրականության ցանկ

1. Թորգոմյան Լ. Վ., Մանկավարժական արժեքանության հիմունքներ, Ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի համար, Եր., 2011:
2. Левитан К. М., Юридическая педагогика: учебник/ К. М. Левитан. М., 2008.
3. Столяренко А. М., Юридическая педагогика. Курс лекций. М., 2000.

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ**

Գյուլբուղայան Վաղարշակ
ԵՊՀ, Հայաստան

Անցյալ դարի 90-ական թվականների սկզբին, երբ Խորհրդային Միությունը փլուզվեց, Հայաստանի Հանրապետությունը հայտնվեց զարգացման նոր ճանապարհին: Երբեմնի հզոր խորհրդային պետությունը, որը նաև հսկայական սպառման շուկա էր և կառավարվում էր բացառապես կենտրոնից, այլևս չկար, իսկ նրա մասը կազմող հանրապետությունները, հատկապես փոքրերը, հայտնվեցին ծանր վիճակում: Ավելին՝ Հայաստանի վիճակը մյուսներից ավելի ծանր էր տեղի ունեցած Սպիտակի երկրաշարժի և Արցախյան պատերազմի պատճառով: Տնտեսության բոլոր ոլորտներում խորը անկում արձանագրվեց, և դա չէր կարող շրջանցել կրթության ոլորտը: Այս պայմաններում Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը շատ արագ և կտրուկ անցում կատարեց դեպի շուկայական հարաբերություններ՝ պայմանավորված արևմտյան կրթության զարգացման միտումներին համաքայլ ընթանալու ձգտումով:

Նկատի ունենալով բուհերի գոյատևման և հետագա զարգացման անհրաժեշտությունը՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը անցում կատարեց դեպի անվճար և վճարովի հիմունքներով կրթություն տրամադրելուն՝ դրանով իսկ լուծելով ավելի շատ ուսանողների ընդունելու ու կրթելու հասարակական պահանջը և բուհերի ֆինանսական խնդիրները: Դրան հաջորդեց բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգին (բակալավրիատ և մագիստրատուրա) անցումը, որը մեծ քայլ էր միջազգային կրթական համակարգին ինտեգրվելու ճանապարհին: Հետագայում արդեն օրենքով սահմանվեցին բակալավրի և մագիստրոսի որակավորման աստիճանները՝ պահպանելով

նան դիպլոմավորված մասնագետի որակավորումը¹: Այս առիթով մեծ ծավալի աշխատանք կատարվեց և դեռ շարունակվում է կատարվել՝ առարկայական ծրագրերի փոփոխության և խմբագրման իմաստով:

Տնտեսության ազատականացմանը զուգահեռ միաժամանակ ազատականացվեց նաև կրթության ոլորտը, և մի քանի տարվա ընթացքում բացվեցին մի քանի տասնյակ ոչ պետական բուհեր, ապա նաև՝ միջպետական համաձայնագրերով ստեղծված բուհեր: Արդյունքում ունեցանք բազմաթիվ բուհեր, որոնք, դեռևս չկայացած, սկսեցին փակվել՝ տարբեր պատճառաբանություններով:

Ժամանակի պահանջներին համապատասխան բուհական մասնագիտացումները համալրվեցին նոր ու առավել մրցունակ մասնագիտություններով, որը բնական երևույթ է շուկայական հարաբերություններում: Այս ընթացքում ամբողջապես ձևավորվեց նաև օրենսդրական դաշտը, 2004 թ. ընդունվեց ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական և հետբուհական կրթության մասին օրենքը՝ տալով շատ հարցերի առասխաններ: Տեղի ունեցավ նաև կառավարման ապակենտրոնացում, ստեղծվեցին բուհական խորհուրդներ, որոնք իրականացնում են բուհի ռեկտորի ընտրություն և վերահսկողություն նրա գործունեության նկատմամբ²: Բհարկե, կարելի էր կառավարման ավելի ազատական տարբերակ ընտրել՝ նկատի ունենալով, որ բուհական խորհրդի կեսը կառավարության անդամներն են, սակայն ընտրված տարբերակն էլ ինչ-որ չափով ապահովում է կառավարման ապակենտրոնացում: Այս ամենից գատ՝ Հայաստանը համաեվրոպական կրթական դաշտ մտնելու, նրան ինտեգրվելու կարևորագույն քայլ կատարեց՝ ստորագրելով Բոլոնիայի հռչակագիրը և դառնալով այն ստորագրած մի քանի տասնյակ երկրներից

¹ ՀՀ օրենքը բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, 2004 թ., հոդված 9:

² ՀՀ օրենքը բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, 2004 թ., հոդված 15:

մեկը: Վերը նշված հիմնական փոփոխությունները բարձրագույն կրթության ոլորտը հասցրին մի մակարդակի, երբ բարեփոխումների հիմնական մասն արդեն կատարված է, բովանդակային և հատկապես արտաքին համապատասխանություն կա արևմտյան երկրների բարձրագույն կրթության հետ, և հնարավոր է քայլեր կատարել ավելի խորը և համապարփակ ինտեգրման համար:

Ինտեգրման գործընթացը շարունակական է, և ներկայումս արդեն նկատելի են զարգացման միտումներ, որոնք համահունչ են բարձրագույն կրթության միջազգային զարգացման միտումներին: Փորձենք առանձնացնել զարգացման այդ միտումների հիմնական մասը:

Անկախության շրջանում, մասնավորապես 21-րդ դարի սկզբից, Հայաստանը՝ իբրև առանձին միավոր, մեկը մյուսի ետևից կնքեց միջպետական համաձայնագրեր՝ կրթության ոլորտում համագործակցության վերաբերյալ, ըստ որում, ինչպես արևմտյան, այնպես էլ արևելյան երկրների հետ:

Ներկայումս արդեն զգացվում է, որ միջպետական համաձայնագրերը տալիս են իրենց առաջին պտուղները բարձրագույն կրթության ոլորտում: Բազմաթիվ երիտասարդ կադրեր պատրաստվել ու վերապատրաստվել են արտերկրում, իսկ Հայաստանն էլ իր հերթին ընդունում և կադրեր է պատրաստում դրսի համար: Մեզանում միջպետական համաձայնագրերով բացվել են մի շարք համալսարաններ, որոնք ակտիվ դերակատարություն ունեն Հայաստանի բարձրագույն կրթության ասպարեզում՝ բերելով նոր շունչ, նոր մտածողություն, նոր մեթոդներ:

Իբրև ասվածի շարունակություն՝ կուզենայինք ներկայացնել Հայաստանի բարձրագույն կրթության ասպարեզում մի երևույթ ևս: Վերը նշված զարգացման միտումները ապահովում են առաջընթացի որոշակի մակարդակ, սակայն դրանց մի մասը բերում է ճգնաժամային իրավիճակի, որն առկա է նաև համաշ-

խարհային կրթության ասպարեզում¹: Հայաստանում գործող բարձրագույն կրթություն տվող հաստատությունները ինքնաֆինանսավորվող կառույցներ են և պետությունից չնչին օժանդակություն են ստանում: Սա հանգեցնում է նրան, որ բուհը ցանկանում է ավելի շատ ուսանող ունենալ, հետևաբար առաջանում է մրցակցություն բուհերի միջև: Ըստ շուկայական հարաբերությունների տրամաբանության՝ բուհերի միջև մրցակցությունը պետք է բերեր կրթության որակի բարձրացման, սակայն այդպես չեղավ իրական կյանքում, և մասնագետները արձանագրում են որակի որոշակի անկում: Մեր խորին համոզմամբ՝ պատճառը բուհերի քանակի և մասնագիտական կրթություն ստանալու ցանկություն ունեցողների քանակի խիստ անհամամասնությունն է՝ պահանջարկի և առաջարկի համամասնության խախտումը: Բուհերը ստիպված ընդունում են բոլոր դիմողներին: Նրանք իջեցնում են ընդունվելու համար պահանջվող գիտելիքների նվազագույն շեմը, քանի որ մասնագիտությունների մի մասի համար մրցակցություն չկա, մյուս մասն էլ ընդհանրապես փակվելու վտանգի տակ է: Այս ամբողջը բերում է ապագա մասնագետների մասնագիտական որակների իջեցման, որի դեմ ինչ-որ կերպ պետք է պայքարել:

Զարգացման հաջորդ միտումը բարձրագույն կրթության համակարգչայնացումն է, ուսուցման ընթացքում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառումը: Տեղեկատվության ակտիվ փոխանակումները, համացանցի առկայությունը թույլ են տալիս զարգացում ապահովել ոչ միայն տեղական մակարդակում, այլև դուրս գալ միջազգային ասպարեզ: Հայաստանի Հանրապետությունը տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտն ընդունել է իբրև տնտեսության զարգացման գերակա ճյուղ և դրանով իսկ քաղաքական ու տնտեսական հիմքեր է ստեղծել այդ ոլորտի զարգացման համար: Տարեցտարի մեր երկրում ավելանում է ՏՏ ոլորտի տեսակարար կշիռն ընդհանուր տնտե-

¹Ю. В. Сорокопуд, Педагогика высшей школы, 2011, с. 15.

սության մեջ, հետևաբար բարձրագույն կրթություն ստացողների մեջ գնալով ավելանում է այս ոլորտի մասնագետների թիվը, քանի որ աշխատատեղեր կան, և այդ ոլորտի աշխատողները բարձր են վարձատրվում¹: Սակայն, եթե մենք կարող ենք արձանագրել SS ոլորտի հաջողությունները Հայաստանում, ապա ընդհանուր ուսուցման համակարգչայնացումը դեռևս հեռու է բավարար լինելուց: Արդարության համար ընդգծենք նաև, որ այս ուղղությամբ կատարվում է ակտիվ աշխատանք, պարզապես ժամանակ է պետք, և արդյունքը չի ուշանա:

Հայաստանում SS ոլորտի զարգացման հետ է կապվում նաև գիտատեսական արտադրական համալիրների ստեղծումը, որը նաև բարձրագույն կրթության միջազգային զարգացման ուղղություններից է: Սրա նախատիպը Հայաստանում կար դեռևս խորհրդային տարիներին՝ ի դեմս քիմիական արդյունաբերության հսկաների: Վերջին տարիներին ձևավորվել են նոր մոտեցումներ այս հարցում. տեղեկատվական տեխնոլոգիաների միջազգային ընկերությունները, որոնք գործունեություն են ծավալել նաև Հայաստանում, հաջողությամբ կիրառում են այս՝ գիտություն-կրթություն-արտադրություն արդյունավետ մոդելը: Մասնավորապես «Մայքրոսոֆթ» և «Սինոփսիս» ընկերությունները, համաձայնության գալով Հայաստանի առաջատար բուհերի հետ, մասնակցում են SS ոլորտի ուսանողների կրթության գործընթացին, կազմակերպում են այդ ուսանողների ուսումնական պրակտիկան, ապա նաև լավագույն կադրերին տեղավորում են աշխատանքի իրենց մոտ: Արդյունքում ունենում ենք մի իրավիճակ, երբ գործընթացին մասնակցող բոլոր կողմերը գոհ են, և աշխատանքն էլ ավելի որակյալ է կատարվում: Արդարացիորեն համարվում է, որ SS ոլորտը Հայաստանում զարգացնելու համար կան անհրաժեշտ բոլոր պայմանները, իսկ գիտության, արտադրության ու կրթության ոլորտների համատեղումը կարող է ապահովել շատ բարձր արդյունք:

¹ Նույն տեղում, էջ 7:

Վերջին տարիներին Հայաստանի կրթության ոլորտում որդեգրվել է «կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում» (կամ ցկյանս կրթություն) կարգախոսը, որով առաջնորդվում է հենց բարձրագույն կրթությունը: Լինելով միջազգային կարգախոս՝ այն հատկապես հարմար է հայաստանյան իրականությանը: Քաղաքական կուրսի և տնտեսավարման կտրուկ փոփոխությունը երկրում ստեղծեցին այնպիսի իրավիճակ, երբ շատ մասնագիտություններ կորցրին աշխատաշուկայում իրենց արդիականությունը, և դրա փոխարեն առաջացավ այլ մասնագիտությունների պահանջարկ: Պահանջ զգացվեց վերապատրաստման կամ վերաորակավորման միջոցով արագ տիրապետելու նոր մասնագիտությունների: Հետևաբար, անհրաժեշտություն առաջացավ նորից կրթություն ստանալու և արդեն բարձրագույն կրթության համակարգում ևս փոփոխություններ կատարելու, նորամուծություններ մտցնելու: Բարձրագույն կրթությունը, կատարելով սոցիալական պատվեր, այսօր պարտավոր է պատրաստել այնպիսի կադրեր, որոնք ձգտում են մասնագիտական և անձնային որակների անընդհատ կատարելագործման, հակառակ դեպքում դրանք կարող են դուրս մղվել աշխատաշուկայից:

Բարձրագույն կրթության ժողովրդավարացումը (դեմոկրատացումը) անմիջականորեն առնչվում է ընդհանուր հասարակության դեմոկրատացմանը: Դա առաջին հերթին բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստանալու հնարավորությունն է երկրի բոլոր քաղաքացիների համար, մասնագիտության և կրթության ձևի ընտրության հնարավորությունը, բուհի կառավարման վարչահրամայական մոդելից հրաժարվելը, ուսանողների ինքնավարությունը և բուհի կառավարման վերահսկողության գործընթացին նրանց մասնակցության ապահովումը: Բարձրագույն կրթության ժողովրդավարացման կարևորագույն բաղադրիչներից է ոչ պետական բուհերի առկայությունը և նրանց համար հավասարազոր մրցակցային դաշտ մտնելու հնարավորության ստեղծումը: Բարձրագույն կրթության հասա-

նելիությունն ապահովելու ձևերից մեկը ուսանողական վարկերի տրամադրումն է ցածր տոկոսներով, երբեմն էլ՝ անտոկոս: Մեզանում ևս ստեղծվել են համապատասխան վարկեր, որոնց պայմանները դեռևս պետք է մեղմացվեն, որպեսզի հասանելի լինեն հասարակության բոլոր խավերին:

Նկատելի վերջին միտումը բարձրագույն կրթության հումանիտարացումն է, որը նախնառաջ բարձրագույն կրթության մեջ մարդու ու մարդկայինի առաջնահերթության ընդգծումն է, ինչը ենթադրում է կրթության մեջ հումանիտար բաղադրիչի ավելացում: Հստ որում՝ դա վերաբերում է բոլոր մասնագիտություններին՝ թե՛ հումանիտար, թե՛ բնագիտական, թե՛ ճշգրիտ: Կրթական դաշտի ընդհանուր պատկերը դիտարկելիս այս միտումը նկատելի է, սակայն որոշ տեղերում այն թույլ է արտահայտվում:

Բարձրագույն կրթության զարգացման հիմնական ուղղությունների ամբողջական պատկերը արտահայտվում է ներքոհիշյալ գծապատկերում:



Գծապատկեր 1.

Գծապատկերում երևում են բարձրագույն կրթության զարգացման այն հիմնական ուղղությունները, որոնք տանում են դեպի զարգացում և ինտեգրում հատկապես դեպի եվրոպական դաշտ:

Այսպիսով՝ Հայաստանում բարձրագույն կրթությունը վերջին 20-25 տարիների ընթացքում կրել է լուրջ ու արմատական փոփոխություններ, որոնք հանգեցրել են եվրոպական կրթական դաշտի հետ ինտեգրման:

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Гюлбудагян Вагаршак
ЕГУ, Армения

Резюме

В статье рассматриваются особенности развития системы высшего образования Армении в годы независимости и основные тенденции ведущие к интеграции с европейской системой высшего образования.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT TENDENCIES IN ARMENIA

Vagharshak Gyulbudaghyan
YSU, Armenia

Abstract

The article discusses peculiarities of the development of the system of higher education in Armenia during the years of independence and focuses on the main tendencies which lead to the integration with the European system of higher education.

Գրականության ցանկ

1. ՀՀ օրենքը բարձրագույն մասնագիտական և հետբուհական կրթության մասին, Երևան, 2004:
2. ՀՀ օրենքը կրթության մասին, Երևան, 1999:
3. Ю. В. Сорокопуд, Педагогика высшей школы, Ростов-на-Дону, 2011.

**ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆՆ
ԱՃՈՂ ՄԵՐՆԴԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ
(ԸՍՏ Հ. ՏԵՐ-ՄԻՐԱՔՅԱՆԻ)**

Իսկանդարյան Ռուզաննա
ԵՊՀ, Հայաստան

Կրտսեր սերնդի դաստիարակության հարցերը մշտապես եղել են գիտնական-մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում, հատկապես ուսումնական գործընթացում ձեռք բերած գիտելիքների դաստիարակչական արժեքն ու նշանակությունը չեն վրիպել հոգեբան-մանկավարժների ուսումնասիրության տեսադաշտից: Այս առումով բացառություն չէր նաև 19-րդ դարի վերջի և 20-րդ դարասկզբի նշանավոր մանկավարժ Հովհաննես Տեր-Միրաքյանը:

Լինելով իր ժամանակի գերմանական առաջավոր մանկավարժական դպրոցի հետևորդ՝ Հ. Տեր-Միրաքյանն իր աշխատություններում և հոդվածներում բազմիցս մեջբերում է հայտնի գիտնական-մանկավարժներ Ի. Հերբարտի, Ի. Պեստալոցու, Ա. Դիստերվեգի և ուրիշների արժեքավոր մտքերը կրթության ու դաստիարակության մասին՝ մեկ անգամ ևս հաստատելով, որ բոլոր ժամանակաշրջաններում կրթության միջոցով աճող սերնդի դաստիարակության և ձևավորման հարցերը չեն կորցնում իրենց արդիականությունը: Այս առումով տեղին է հիշատակել Ի. Հերբարտի այն գաղափարը, թե դեռահաս սերնդի ապագան չպետք է պատահականության թողնել, որովհետև վատության ճանապարհները շատ են, իսկ բարությանը՝ որոշակի և ընտրյալ: Այս նպատակով կրթությունը բոլոր միջոցներով ձգտում է գտնել դեպի իր գլխավոր նպատակը տանող այդ ճանապարհը:

Իր «Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գործիքները» ծավալուն հոդվածում մանկավարժը քննում է այն հարցը, թե ուսումնական հաստատությունում ստացած

գիտելիքներն ինչպես կարող են նպաստել դաստիարակչական հարցերի լուծմանը, բարոյական բնավորության կերտմանը, և որն է գիտելիքի հաղորդման միջոցով հիշյալ նպատակին հասնելու ամենակարճ և բնական ճանապարհը:

Վերոնշյալ խնդրի բացահայտման համար հեղինակը, գիտելիքների դաստիարակող հնարավորությունից բացի, առանձնացնում է նաև «ուսումնարանական անմիջական դաստիարակությունը, ուսումնարանական կյանքը և ընտանեկան դաստիարակությունը»: Այս չորս տարրերից Հ. Տեր-Միրաքյանն ամենագորավորը համարում է ուսուցումը՝ նկատի ունենալով իր ժամանակի ընտանեկան և հասարակական ոչ նպաստավոր պայմաններն ու հանգամանքները՝ նշելով, որ «գիտելիքներս մարդուս կեանքում և՛ բարոյականութեան տեսակետից... հրաշքներ են գործում»¹:

Հ. Տեր-Միրաքյանը քննում է բարոյական բնավորության ձևավորման գործում երեք հիմնական տարրերի² անմիջական դաստիարակության, կառավարման ու ուսուցման ունեցած դերը և դրանց փոխհարաբերությունները: Հեղինակն անդրադառնում է բարոյական բնավորության զարգացմանը՝ նշելով, որ կյանքի տարբեր շրջաններում այն ձևավորվածության տարբեր աստիճանի է լինում՝ հորդորելով դաստիարակ-ուսուցչին աշակերտի բնավորությունը զարգացնելու գործում հաշվի առնել վերջինիս տարիքային առանձնահատկությունները:

Հեղինակն այն համոզմունքն է հայտնում, որ դաստիարակող ուսուցումը մատակարարում է բնավորության տարրերը, իսկ անմիջական դաստիարակությունը դեռ չձևավորված բնավորությանը որոշ սկզբունքների համապատասխան գործելու հնարավորություն է տալիս³ օրինակի միջոցով հիմնավորելով իր տեսակետը և ծանրակշիռ դեր հատկացնելով դաստիարակի խոսքին:

¹ Հ. Տեր-Միրաքյան, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գործիւնը, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 9, էջ 1413:

Հ. Տեր-Միրաքյանը տարբերակում է ուսումնական հաստատությունում տրվող դաստիարակությունը և կարգապահությունը, որը նա անվանում է «կառավարություն» կամ «դիսցիպլին»: Ըստ հեղինակի՝ կառավարության (կարգապահության) գոյությունը ուսուցման և անմիջական դաստիարակության հարցերում ենթադրելի է և սրանց առաջընթաց պայմանն է:

«Անմիջական դաստիարակութիւնը,- գրում է Հ. Տեր-Միրաքյանը,- կամենում է նորատի հոգու մէջ իրաւունք և արդարադատութիւն, բարեացականութիւն և մաքուր բարութիւն, մեղմ խաղաղասիրութիւն, ամենքի վերաբերութեամբ անաչառութիւն, եռանդուն և համոզմունքի հաւատարիմ ձգտումն սերմանել և խղճմտանք, այս ներքին պահապանը, որ հսկում է մեր պարտականութիւնների վերայ, զարթեցնել ու հզորացնել»¹:

Հեղինակն ինքնատիպ համեմատություն է կատարում բարոյական որոշ սովորությունների վարժեցնելու հարցում՝ ասելով, թե կարգապահությանը, մաքրասիրությանը, ճշտասիրությանը, ջանասիրությանը, պատշաճ վարվելաձևին, հնազանդությանը աշակերտն ընտելանում է, ինչպես զինվորը դրոշակին: «... Խորանով պատրաստում է բարոյականութեան հողը միայն,- նշում է հեղինակը,- բայց նա այսպիսով դեռ չի տնկել և խնամիլ: Անմիջական դաստիարակութիւնը գլխաւորապէս ներքին կազմութեանը, դիսցիպլինը՝ արտաքինի, առաջինը ներքին, իսկ երկրորդն արտաքին կրթութիւն է. ուստի և առաջինը ներգործում է աւելի սիրոյ զօրութեամբ, երկրորդը՝ հակիրճ հրամանի և խստութեան միջոցով»²:

Հ. Տեր-Միրաքյանը, անդրադառնալով բնավորության ձևավորմանը, նշում է, որ այն շատ դանդաղ է զարգանում և հասունանում է առնական տարիքին մոտ՝ մեջբերելով Գյոթեի խոսքերը, թե ազնիվ մարդն իր բնավորության ձևավորմամբ շնորհապարտ չէ մի նեղ շրջանի. նրա վրա պետք է ազդեն նաև հայ-

¹Նույն տեղում, էջ 1414:

²Հ. Տեր-Միրաքյան, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գործիւնը, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 9, էջ 1415:

րենիքը և աշխարհը: Հեղինակը գրում է, որ, այնուամենայնիվ, նախքան վերոհիշյալ աստիճանին հասնելը մարդն արդեն ունի կամք արտաքին երևույթների հանդեպ: Բնավորության այս կողմը նա անվանում է առարկայական կամ օբյեկտիվ բնավորություն, քանի որ այն՝ իբրև զգացման առարկա, ենթակա է լինում մեր «ես»-ին: Բնավորության մյուս կողմը, ըստ Հ. Տեր-Միրաքյանի, սուբյեկտիվ բնավորությունն է, որին բնորոշ են ներքին դիտողությունը, կշռադատությունը, ինքնադատությունը, ինքնավարությունը և ինքնաքննությունը: Օբյեկտիվ բնավորության մեջ Հ. Տեր-Միրաքյանն առանձնացնում է ցանկալու և կամենալու աստիճանները¹ օրինակ բերելով մի մանկան, որը ձեռքը մեկնում է լուսնին² գտնվելով ցանկալու աստիճանի վրա, և մեկին, ով կամենում է իր հիվանդ հարևանին այցելել³ լինելով ավելի բարձր աստիճանի վրա:

Հ. Տեր-Միրաքյանը տարբերակում է սուբյեկտիվ կամքի որոշակի աստիճաններ: «Սուբյեկտիվ կամքը,- գրում է հեղինակը,- անցնում է հետևյալ ձևական աստիճանները. ա) մի դատողութիւնից առաջացած ընտրութիւնը, բ) դիտաւորութեան աստիճանը, որ ընդհանուր բնաւորութիւն ունի, որ ներփակում է մի ամբողջ շարք ապագայ դէպքերի և հաւանականութիւնների, գ) մաքսիմի, այսինքն՝ կեանքի կանոնի, օրինակ, վարւողութեան, ազնւութեան և դ) սկզբունքների, այսինքն⁴ գործելու համար ընդհանուր նօրմաների աստիճանը, գործօրինակ՝ միշտ կատարի՛ր բարոյականութեան օրէնքի պատւերները. հետևի՞ր միշտ խղճի ձայնին...»¹:

Մարդն իր գործունեության ընթացքում ընտրություն անելիս երեք հայեցակետերով է առաջնորդվում, ըստ որի էլ բնավորությունը երեք աստիճան է ստանում: Ըստ Հ. Տեր-Միրաքյանի² առաջին՝ վայելչության աստիճանում մարդը միայն զգայական հաճությանն է բավականություն տալիս, երկրորդ³ նպատակահարմարության կամ խելացիության աստիճանում մարդը

¹ Նույն տեղում, էջ 1416:

հետամուտ է լինում միայն օգտակարին և նպատակահարմարին, իսկ երրորդ աստիճանում, որը հեղինակն անվանում է բարոյականության աստիճան, մարդը ձգտում է իրագործել բարին և արդարացին: Հեղինակը նշում է, որ այս բոլոր երեք աստիճաններումն էլ կարող է կամքի հաստատություն և հետևողականություն լինել, սակայն բարոյական բնավորություն՝ միայն երրորդ աստիճանում, քանի որ առաջին երկու աստիճանները դեռ եսականությունով են պաշարված լինում: Հոգեբանական նման վերլուծությունից հետո հեղինակը եզրակացնում է, որ բնավորություն ձևավորելը, բնավորության տեր մարդ պատրաստելը դյուրին չէ, և որ ամեն մի ուսուցիչ պետք է լավ իմանա, թե իր սաներից յուրաքանչյուրն այս աստիճաններից որի վրա է կանգնած՝ մաքսիմի կամ սկզբունքի աստիճանը թողնելով պատանիներին, միջին դասարանների աշակերտներին տեսնելով մեծ մասամբ ընտրության աստիճանի վրա, իսկ ստորին դասարանցիներին համարելով միայն օբյեկտիվ բնավորության տեր կամ բոլորովին գուրկ բնավորությունից: Ըստ բնավորության այս երեք աստիճանների էլ որոշվում են նրանց գործառության երեք ուղղությունները՝ հաճություն, նպատակահարմարություն և բարոյականություն: Այս ամենից հեղինակը եզրակացնում է, որ սխալ և հակամանկավարժական է երեխաներին ուսման առաջին տարիներին որոշակի սկզբունքներ, կանոններ անգիր սովորեցնելը: Նա կարևորում է նաև յուրաքանչյուր դասարանում փոփոխվող ուսուցիչների միասնական մոտեցումը այս խնդրին՝ գրելով, թե ինչպիսի վատ դրության մեջ կարող է գտնվել մի ուսումնական հաստատության բարոյական կյանքը, «որի ուսուցչական խումբն իրաքանչիւր տարի փոփոխւելով և չհասկանալով կամ անտես առնելով իրաքանչիւր դասարանի բարոյական կեանքի աստիճանը՝ կամ այս գործը միշտ նորից է սկսում և կամ աւելի քան հարկաւոր է յառաջ է անցնում: Այսպիսով իւր խօսքը միշտ «ձայն բարբառոյ յանապատի» է

մնում, որովհետև ոչ ուսուցիչն է աշակերտներին հասկանում և ոչ սրանք՝ նորան»¹:

Անդրադառնալով բուն խնդրին՝ Հ. Տեր-Միրաքյանը պարզաբանում է, թե ինչու կրթական գործում ուսումնարանական գիտելիքը կամ միջական դաստիարակությունն է համարվում ամենագլխավոր ուժը, այլ ոչ, ասենք, անմիջականը, որը ամենակարճ ճանապարհով է ներգործում աշակերտի մտավոր աշխարհի վրա և ամենանպատակահարմարը պետք է լինի: Այս նպատակով հեղինակը հոգեբանական վերլուծության է դիմում: Հայտնի է, որ անմիջական դաստիարակությունը խրախուսանքի և պարսավանքի միջոցով է ներգործում՝ հիմնվելով բարոյական սկզբունքների վրա: Եթե դասարանի կամ աշակերտի մեջ պատրաստ են ուսուցչի արտահայտած բարոյագիտական գաղափարներն ու իդեալները յուրացնելու համար անհրաժեշտ հոգեկան տարրերը, ապա խրատողի, դաստիարակողի խոսքը ավելի խորն է թափանցում: Եվ ընդհակառակը, դրանց բացակայության կամ անպատրաստ լինելու պայմաններում, եթե դաստիարակն իր ազդեցիկ խոսքով անգամ ստիպի լաց լինել մեղավորին, մտապատկերների անհավասարակշռությունից առաջացած այս հոգեկան դրությունն անհետանում է, հենց որ հոգին կրկին հավասարակշռության մեջ է մտնում: Լինելով ցիլլերյան ուսմունքի կողմնակից՝ Հ. Տեր-Միրաքյանն այս առթիվ մեջբերում է Ցիլլերի հետևյալ միտքը. «Ուսուցումն ամենահզոր մանկավարժական ոյժն է: ...Առաքինությունն և հաւատը^a մանկավարժական դասաւանդութեան և ամբողջ կրթութեան վերջին նպատակը, մնայուն հոգեկան դրութիւնն է: Նրանց մէջ անձնական կամքը տևողաբար ստորադրւած է իդէալական գիտելիքներին: Ուրեմն, եթէ կրթութեան միջոցով մենք (աշակերտին) դէպի առաքինութիւն և հաւատ պէտք է առաջնորդենք, այն ժամանակ պէտք է ուսուցումը գերակշռէ, այսինքն^a նա պէտք է

¹ Հ. Տեր-Միրաքյան, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գործիւնը, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 9, էջ 1417:

զլիաւորապէս միջնորդական ճանապարհով *մտաւոր* շրջանի զարգացնելու միջոցով՝ առաջանալ, որովհետև միայն այս ճանապարհով հաստատուն և մնայուն հետևանքների կարելի է հասնել, ինչպէս առաքինութիւնն ու հաւատը պահանջում են, որովհետև միայն այս միջոցով կարելի է այնպէս ներգործել, որ սիրտը հաստատ լինի»¹:

Այս վերլուծությունից հետո Հ. Տեր-Միքայանն անդրադառնում է դասավանդվող առարկաների միջոցով կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցական տարիքի սովորողների ձևավորման վրա ունեցած դաստիարակչական ազդեցությանը, որոնցից կցանկանայինք անդրադառնալ դեռահասության տարիքում գիտելիքների բարոյակրթական և դաստիարակող նշանակությանը:

Անդրադառնալով կրոնագիտության բարոյա-դաստիարակչական ազդեցությանը՝ Հ. Տեր-Միքայանը գրում է, թե այս առարկայի կանոնավոր դասավանդման դեպքում երեխաները Քրիստոսի հարուստ և բեղմնավոր կյանքն ուսումնասիրելիս կզգան իրենց նոր մտավոր աշխարհում այնպէս, ինչպէս Քրիստոսի ունկնդիրները լսեցին նրա խոսքը և սթափվեցին խավարից: Ստացած նոր գիտելիքներից առաջացած զգացմունքներն աստիճանաբար երեխայի դիտավորություններն ու ձգտումները կապակցում են նրան ոգևորող բարոյական գաղափարներին:

Կրոնագիտությանը զուգահեռ կարևորվում է ընդհանուր և ազգային պատմությունը, որի նշանակությունը, ըստ Հ. Տեր-Միքայանի, պետք է ոչ այնքան փիլիսոփայական-պատմական, որքան բարոյակրթական միտում ունենա: Հեղինակն իրավացիորեն նշում է, որ այս տարիքում երեխաներին այլևս այնքան չեն գրավում հեքիաթի և դյուցազներգության մտացածին պատմությունները, քանի որ նրանց մեջ արդեն բուռն ձգտում է առաջանում ծանոթանալու իրական կյանքում գործող հերոսների հետ: Նրանք ավելի շատ են սկսում փնտրել իրենց ոգևորող

¹ Հ. Տեր-Միքայան, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ զօրութիւնը, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 9, էջ 1421:

ազնիվ գաղափարների տեր հերոսների, որոնք մարմնավորում են նրանց իդեերն ու երազանքները: Այսպիսով՝ ոգևորված լինելով բարոյական գաղափարներով և լցված լինելով դրանք իրագործելու ձգտումով՝ առանձին գաղափարներից երեխաների համար կյանքի կանոններ են ձևավորվում:

Հ. Տեր-Միրաքյանը կարևորում էր նաև բնական գիտություններից ձեռք բերած գիտելիքների բարոյակրթական նշանակությունը: Նա գրում է, թե երբ մարդը սիրում է բնությունը ոչ թե շահադիտական տեսանկյունից, այլ իրական հետաքրքրասիրությունից ելնելով, նա այլևս ընդունակ չէ «ստորակարգ հակումների և ձգտումների»: Այդպես և բնական գիտությունների կանոնավոր ուսուցումն աստիճանաբար կենտրոնացնում է աշակերտների մտապատկերները, հակումները, ձգտումները և դրանցից ձևավորված զգացմունքները բարձր, վեհ գաղափարների շուրջ: Այդ գաղափարներն էլ դառնում են «կենդրոնական կայարաններ», որոնցից կամքը հրահանգներ է ստանում: Հ. Տեր-Միրաքյանն իրավացիորեն գրում է, որ եթե բնական գիտելիքները՝ սկսած հայրենագիտությունից, որոշակիորեն ընտրված մեթոդներով և կանոնավոր են ավանդվում, ապա դեռ մանկության տարիներից մարդն ընտելանում է բնությանը և այն տեսնում բնախույզի աչքով ու ըմբռնում սուր մտքով, և բնական գիտությունները նույնպես կարող են երեխաների մեջ կրոնաբարոյական զգացմունքներ առաջացնել:

Անդրադառնալով աշխարհագրության բովանդակությանը՝ Հ. Տեր-Միրաքյանը հետաքրքիր համեմատություն է կատարում. «...Մեր պատմական, բնագիտական և մաթեմատիկական գիտությունները գեղարվեստականի հետ իսկույն օդը կը ցնդեին, եթե նրանց զրկեինք ոտքի տակի հողից: Աշխարհագրությունը ոչ միայն մատակարարում է այդ գիտելիքների հիմնական մտապատկերներն, այլև նա կապակցում է նրանց միմեանց հետ...»¹:

¹ **Հ. Տեր-Միրաքյան**, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գորուծիւնը, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 10, էջ 1584:

Այնուհետև հեղինակն իրավացիորեն նշում է, թե աշխարհագրությունը չոր ու ցամաք թվերն ու անունները թղթի վրա ցույց տալն ու նկարելը չէ, ինչը տաղտկալի է երեխաների համար: Այն մարդու մտավոր հորիզոնն ընդարձակելու միջոցով կարող է հաճույք պատճառել, երբ աշակերտն աշխարհագրական տեղեկությունները ճանապարհորդի նման է ընդունում: Հեղինակը նշում է, որ երևակայությամբ ճանապարհորդել կարողանալու համար երեխայի երևակայությունը պետք է բազմակողմանի տեղեկություններ ունենա հայրենի քաղաքի կամ գյուղի, դրանց շրջակայքի աշխարհագրական երևույթների մասին: Միայն հայրենի աշխարհից ստացած մտապատկերներով ու գաղափարներով միտքը հարստացնելուց հետո հնարավոր կլինի օտար երկրների մասին նկարագրության միջոցով գաղափար կազմել:

Միջին դպրոցում ավանդվող առարկաներից Հ. Տեր-Միրաքյանն անդրադառնում է նաև մաթեմատիկայի, մայրենի և օտար լեզուների, գեղարվեստների բարոյակրթական ազդեցությանը: Հեղինակը գրում է, որ եթե մաթեմատիկական ճշմարտությունները գտնվել են աշակերտների սեփական ջանքերով, որոնց միջոցով վերջիններս գիտակից են եղել բնական իրերի և երևույթների հարաբերություններին, ուրեմն մաթեմատիկայի դասավանդումը հասել է իր կրթական նպատակին՝ դաստիարակելով ու զարգացնելով տոկուն կամք և բնության սքանչելիքների գիտակցություն:

Ինչ վերաբերում է մայրենի և օտար լեզուներին, հեղինակը նշում է, որ այդ ուսումնական նյութերը բարոյական տեսանկյունից առավել լուրջ և կրթող հարաբերություններ են պարունակում: Այդ գիտելիքներն օգնում են, որ երեխան երևակայությամբ կյանքի հոսանքը մտնի և «տեսականապես փորձառնութիւններ անի», երևակայությամբ հանդիպի զանազան զուգադիպությունների, «որոնց բարոյական տեսակետից ընտրողութիւնը կազմա-

կերպում է նորա մէջ մտապատկերների դիւրասահ շարքեր»¹: Ապա հեղինակն ընդգծում է հոգեբանության այն կարևոր դրույթը, թե մտապատկերների շարքերը որքան հաճախ են վերարտադրվում, այնքան դրանք ավելի են սերտանում: Վերջում Հ. Տեր-Միրաքյանը հանգում է այն գաղափարին, որ եթե սաների ստացած գաղափարները «մեռած գանձ» չպետք է մնան, ուրեմն նրանց պետք է առիթներ տալ՝ զանազան ուղղություններով վերարտադրելու և միշտ կենդանի մնալու:

Խոսելով գեղարվեստի բարոյակրթական ազդեցության մասին՝ հեղինակը շեշտում է այդ հարցում նկարչության և երեգեցողության դերը: Նկարչությամբ զբաղվելը, որի հանդեպ հետաքրքրությունը մանկան կյանքի առաջին տարիներից է զարգանում, չի կարող թույլ տալ «ստոր ու լայիրշ» առարկաների ու երևույթների հանդեպ հակումների ձևավորում: Ինչ վերաբերում է երգեցողությանը, Հ. Տեր-Միրաքյանը գրում է, թե այն ձայնագրական համաչափությունների միջոցով «մի առանձին դիւթիչ դեր է խաղում»: Երգի մեղեդին իմաստի հետ բազմաթիվ մտապատկերների շարքեր ու գաղափարներ է առաջացնում, և որևէ տրամադրության ժամանակ երգված որևէ երգի կրկնությունը շատ տարիներ անց մի ակնթարթում վերարտադրում է նախկինում ունեցած բազմաթիվ մտքերն ու զգացմունքները:

Այսպիսով՝ ամփոփելով նշենք, որ ինչպես մեկ դար առաջ, այնպես էլ 21-րդ դարում դպրոցում ստացած գիտելիքների միջոցով սերնդի կրթության, դաստիարակության և ձևավորման հարցերը չեն կորցրել իրենց նշանակությունը, և Հ. Տեր-Միրաքյանի բազմաթիվ գաղափարներ ու հայացքներ այժմ էլ արդիական են ու կիրառելի:

¹ **Հ. Տեր-Միրաքյան**, Ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական յեղափոխիչ գորուխներ, «Մուրճ», Թիֆլիս, 1889, N 10, էջ 1586:

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЗНАНИЙ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ (ПО
ВЗГЛЯДАМ О.ТЕР-МИРАКЯНА)**

Искандарян Рузанна
ЕГУ, Армения

Резюме

В статье говорится о том, как знания, преподаваемые в образовательных учреждениях, могут оказать влияние на воспитание и формирование подрастающего поколения.

**THE EDUCATIVE IMPACT OF THE KNOWLEDGE ON THE
FORMATION OF THE YOUNG GENERATION (ACCORDING TO H.
TER-MIRAKYAN).**

Ruzanna Iskandaryan
YSU, Armenia

Abstract

The article is about how the knowledge gained in the educational institutions may impact on the upbringing and the formation of the young generation.

Գրականության ցանկ

1. Հայ մանկավարժներ, Ա. Շավարշյանի խմբ., մաս 2, Եր., 1961:
2. Հարությունյան Ն., Առաքել Բահաթրյան, Եր., 1992:
3. «Մուրճ», ամսագիր, Թիֆլիս, 1889, N 9-10:

**ՁԱԽԼԻԿ ԵՐԵՄԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

Խրոպուզյան Անահիտ
ԵՊՀ, Հայաստան

Մարդկության զարգացման և առաջընթացի գլխավոր խթաններից մեկը սոցիալական հարմարումն է: Երևույթ, որը առանցքային դեր ունի ձախլիկ երեխայի անձի ձևավորման և

զարգացման վրա: Սոցիալական հարմարումն ենթադրում է, որ ձախլիկ երեխան ոչ միայն դպրոցում, այլև կյանքի յուրաքանչյուր փուլում պիտի հարմարվի միջավայրի փոփոխվող պայմաններին և պահանջներին: Հարմարման գործընթացը նախ և առաջ պիտի հիմնված լինի հաղորդակցման վրա, որը կընդլայնի անձի մտահորիզոնը, կավելացնի տարբեր որակներ, կտա դրսևորման հնարավորություն և փորձի փոխանակում: Հարմարումն ունի իր բարոյահոգեբանական ազդեցության կողմը՝ ձախլիկ երեխային զերծ է պահում օտարացումից, որը կարող է ճնշել, լռեցնել մարդկային, մասնագիտական և այլ բազում որակներ:

Ձախլիկ երեխաների սոցիալ-մանկավարժական հարմարումը բավականին բարդ սոցիալական խնդիր է, որը պահանջում է խորացված ուսումնասիրություններ: Արդի կրթական համակարգը չի ներառում հատուկ կետեր ձախլիկ երեխաների ուսուցման գործընթացի կազմակերպման, և նրանց հարմարման համար:

Հարմարում եզրույթը մինչ կօգտագործվեր մանկավարժության մեջ, լայնորեն կիրառվել է կենսաբանական գիտության կողմից 20-րդ դարի 30-ական թվականներից: Այն ենթադրում է օրգանիզմի հարմարում՝ արտաքին միջավայրի փոփոխվող պայմաններին: Մանկավարժության մեջ հարմարում եզրույթը կիրառելի է հասարակության, սովորողների, սոցիալական խմբերի նկատմամբ: Իսկ ձախլիկ երեխաների հարմարումը ենթադրում է անընդհատ գործընթաց, որի միջոցով տեղի է ունենում ակտիվ հարմարողականություն սոցիալական միջավայրում: Հարմարմամբ ուղեկցվող սոցիալականացման գործընթացը տևում է մարդու կյանքի ամբողջ ընթացքում: Դա նշանակում է, որ հարմարումը նրա կյանքի անբաժան ուղեկիցն է:

Մարդու զարգացմանը զուգահեռ փոփոխվել է նաև այն միջավայրը, որտեղ տեղի է ունենում հարմարումը: Հոգեբանական տեսանկյունից սոցիալական հարմարումը նշանակում է անձի ակտիվ հարմարում սոցիալական միջավայրին և նրա փոփոխ-

վող պայմաններին: Այսինքն հարմարումը հասկացվում է որպես նոր միջավայրի պայմաններին օրգանիզմի հարմարվելու գործընթաց: Սոցիալական հարմարումը՝ որպես սոցիոլոգիական տերմին, իր կիրառությունը ստացավ Գաբրիել Տարդի աշխատություններում: 19-րդ դարի վերջերին Տարդն առանձնացրեց սոցիալական հարմարումը՝ որպես սոցիոլոգիական տեսությունների կարևորագույն գործոններից մեկը:¹ Իսկ 1897թ. Ֆ.Խ. Գիդդինսը իր «Սոցիալականացման տեսություն» գրքում օգտագործեց սոցիալական հարմարում եզրույթը, բացատրելով այն որպես անձի բնավորության ձևավորման մեջ կարևորագույն գործոն:

Հարմարվողականությունը՝ հարմարման ունակությունն է, որի ժամանակ մարդը հարմարվում է շրջակա միջավայրի պահանջներին, ընդունում է այն՝ ինչը համարվում է նորմ և կրում է սովյալ սոցիալական միջավայրի արժեքները:² Այսինքն ձախլիկի հարմարվողականությունը կրում է ավելի սոցիալական բնույթ, քան կենսաֆիզիոլոգիական: Ձախլիկ երեխայի սոցիալական հարմարումը հասարակության հետ իր բնույթով կայուն է. նա իրականում մնում է նույնը՝ փոփոխվելով միայն այնքանով, որքանով հասարակությունն ուժեղացնում է ճնշումն իր բնական հակումների վրա, կամ էլ հակառակը՝ հարմարման գործընթացում կորցնում է իր տեսակը: Ձախլիկ երեխաները դպրոցում հանդիպում են խնդիրների սոցիալական հարմարման ժամանակ: Այդ խնդիրները հիմնականում պայմանավորված են նրանով, որ ձախլիկները պետք է ներառվեն համընդհանուր ուսուցման գործընթացին՝ չնայած այն հանգամանքին, որ ունեն առանձնահատուկ պայմանների կարիք:

Ձախլիկների ուսումնառության արդյունավետությունը բարձրացնելու համար՝ անհրաժեշտ է խորապես ուսումնասի-

¹ **Ромм, М.В.** Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект: монография, Новосибирск 2002. с. 24.

² Реан А.А., А.Н. Кудашев, А.А. Баранов, Психология адаптации личности. — М., 2008. с. 480

րել այդ երեխաների առանձնահատկությունները, որոնք առաջանում են ձախլիկ լինելուց և աջ կիսագնդի գործունեությունից: Պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ թեև նույն տարիքային խմբի երեխաները ֆիզիոլոգիապես ունեն գրեթե նույն պահանջմունքները և խնդիրները, սակայն չպետք է անտեսել այն փաստը, որ ձախլիկները տարբերվում են աջլիկներից և նրանց մոտ առաջատար է աջ կիսագունդը: Այս առումով էլ անհրաժեշտ է ուսուցման գործընթացում ներառել այնպիսի մեթոդներ, որոնք կակտիվացնեն ձախլիկ երեխայի աջ կիսագնդի գործունեությունը:

Ձախլիկ երեխայի սոցիալ-մանկավարժական հարմարման գործընթացում հնարավոր է առաջանան բարդություններ, ինչի արդյունքում տեղի է ունենում ապահարմարում: Ապահարմարումն ուսուցման գործընթացում տեղի է ունենում հետևյալ պատճառով. նախ այն, որ ձախլիկը դժվարությամբ է յուրացնում ուսումնական նյութը, այս դեպքում երեխան կա՛մ դուրս է մնում ուսուցման գործընթացից, կա՛մ ուսուցիչը ստիպում է գործադրել մեծ ջանքեր և ժամանակ՝ հանձնարարությունների կատարման համար՝ չթողնելով երեխայի համար հանգստի և խաղի ժամանակ:¹

Նմանատիպ մոտեցումները շատ սխալ են, քանի որ դրա հետևանքով ձախլիկ երեխայի օրգանիզմը սկսում է թուլանալ, ինչը կարող է քրոնիկական հոգնածության պատճառ դառնալ:

Մինչև ժամանակ պետք է նշել, որ եթե երեխան երկար մնա նմանատիպ վիճակում, կարող է կորցնել հետաքրքրությունն ուսման հանդեպ և շահագրգռված չլինի սովորել: Ձախլիկ երեխան հեշտությամբ կարող է ներառվել ուսուցման գործընթացում միայն մի պայմանով, երբ նրա հնարավորությունները համընկնեն նոր սոցիալական միջավայրի զարգացման պայմանների հետ: Այս դեպքում նա կստանա բավականու-

¹ Безруких М.М. Ступеньки к школе: Кн. Для педагогов и родителей. М.: Дрофа, 2001. с. 256.

թյուն՝ ուսուցման գործընթացի հանդեպ և անկաշկանդ կներառ-
վի սոցիալական նոր միջավայր: Այս ամենը ցույց է տալիս երե-
խայի սոցիալ-մանկավարժական հարմարման հիմնախնդիրը,
որը պահանջում է համապատասխան պայմաններ: Մյուս կող-
մից ձախլիկ երեխայի հնարավորությունները չեն համընկնում
դպրոցում ուսուցման իրականացման պայմաններին, և նրա
մոտ առաջ է գալիս ներհոգեբանական կոնֆիկտ՝ ցանկության և
կարողությունների միջև:

Դպրոցում ձախլիկ երեխայի սոցիալ-մանկավարժական
հարմարման համար կարևոր դեր ունի մանկավարժը: Եթե նա
չունի հոգեբանա-մանկավարժական պատրաստվածություն,
կարող է միայն վերահսկել երեխայի վարքը և հարմարման
խնդիրները, սակայն ախտորոշել ապահարմարման առաջաց-
ման պատճառները չի կարող: Ձախլիկ երեխան ուղղակի
գտնվելով ապահարմարման փուլի մեջ կարող է հաղորդակց-
ման համար փակ լինել և դրանով իսկ արգելք հանդիսանալ ու-
սուցչի գործունեության համար: Այս դեպքում, թե՛ մանկա-
վարժը, թե՛ երեխան ուսուցման գործընթացում ունենում են
խնդիրներ, որոնք ծնում են մանկավարժական անհարգութոյա-
կանություն:

Սոցիալ-մանկավարժական հարմարման գործընթացում
ձախլիկների և աջլիկների մոտ գոյություն ունեն բավականին
շատ տարբերություններ: Ձախլիկ երեխայի հարմարման գործ-
ընթացում առաջնային դեր է խաղում դպրոցի նկատմամբ մո-
տեցումը, ուսուցման շարժառիթը, ինքնուրույնությունը, իսկ աջ-
լիկ երեխայի մոտ այդ ամենն առավել ռացիոնալացված է: Սո-
ցիալական հարմարման և ինքնագնահատականի ձևավորման
խնդիրը երեխաների մոտ գրեթե նույնն է:

Հանրակրթական դպրոցում ձախլիկ երեխաների սոցիալ-
մանկավարժական հարմարման արդյունավետությունը պայ-
մանավորված է նրանց համար մշակված ուսումնական ծրա-
գրերի, ինչպես նաև արդյունավետ առողջ միջավայրի ստեղծ-
մամբ: Միննույն ժամանակ պետք է հաշվի առնել այն փաստը,

որ ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը պետք իրակա-
նացվի համապատասխան սոցիալական միջավայրում՝ առողջ
բարոյահոգեբանական մթնոլորտում:

Դպրոցում ձախլիկ երեխայի հարմարման խնդիրներից գերծ
մնալու համար անհրաժեշտ է դասարանում հատուկ նստարան
հատկացնել՝ մոտորիկայի վարժեցման և տեսողության կոորդի-
նացիայի համար: Միննույն ժամանակ հարմարման արդյունա-
վետության համար անհրաժեշտ է երեխա-ուսուցիչ-հոգեբան-
ծնող համագործակցությունը: Ձախ ձեռքի կիրառումը հիմնա-
կանում նշանակում է ձախլիկություն, երբ ուսուցման գործըն-
թացում բացառապես կիրառվում է ձախ ձեռքը, և զարգանում է
ձախ ձեռքի մոտորիկան:¹

Ներկայիս կրթական համակարգը թույլ չի տալիս ձախլիկ
երեխաներին վարժեցնել աջ ձեռքով գրելուն, քանի որ այն միա-
նշանակ ազդում է երեխայի ուսումնական կրթական գործունեու-
թյան ձևավորման վրա, սակայն կան շատ մանկավարժներ, ով-
քեր կարծում են, որ ձախլիկների և աջլիկների տարբերությունը
միայն ձեռքերի մեջ է, և՛ ուսումնառությունը, և՛ հարմարումը
բնավ կապ չունեն ձախլիկ լինելու հետ: Նման դեպքեր հնա-
րավոր է միայն ձեռքբերովի ձախլիկության ժամանակ, երբ
գլխուղեղի կիսագնդերի ֆունկցիաները պահպանված են:
Հետևաբար սոցիալ-մանկավարժական հարմարումը հնարավոր
է այլ կերպ դրսևորվի:

Սոցիալ-մանկավարժական հարմարումն իրենից ներկա-
յացնում է անցումային երևույթ, հետևաբար, թե՛ հոգեբանական,
թե՛ ֆիզիոլոգիական զգայունությունը երեխայի համար հնարա-
վոր է լինի ճգնաժամային և սրացած: Սոցիալ-մանկավարժա-
կան հարմարումը դպրոցում իրականանում է հիմնականում
ուսուցչի և երեխայի փոխհամաձայնեցված գործունեություն-
ների շնորհիվ, երբ կիրառվում են համապատասխան մեթոդներ,

¹ Доброхотова Т.А., Брагина, Н.Н Левши/ Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М.: Книга, 1994. — с 25

հնարավորություններ և տեխնոլոգիաներ: Այդ գործընթացն էականորեն պայմանավորված է նրանով թե ինչպես է այն ընթանում:

Սոցիալ-մանկավարժական հարմարումը կարող է արդյունավետ իրականանալ միայն համագործակցային աշխատանքի արդյունքում, մասնավորպես՝ սոցիալական մանկավարժի, շտկողական մանկավարժի և ծնողի: Ծնողների ստվար զանգվածը չի տիրապետում կամ լիարժեք չի տիրապետում այն հմտություններին, որոնք անհրաժեշտ են ձախլիկ երեխաների զարգացման, կրթման և դաստիարակման գործընթացում: Ձախլիկ երեխաների սոցիալ-մանկավարժական հարմարման խնդիրը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մեծապես պայմանավորված է, թե ինչ չափով է արդյունավետ կազմակերպված ուսուցման գործընթացը, և ինչ չափով է իրականացվում համագործակցային աշխատանքը: Մանկավարժների, հոգեբանների և բժիշկների համագործակցային և շտկողական աշխատանքը միտված է սոցիալ-մանկավարժական հարմարմանը:

Ձախլիկ երեխաների համար կարևորագույն խնդիրներից մեկը կարողությունն է գտնել և զբաղեցնել իր տեղը հանրակրթական հաստատությունում, կյանքում, մասնագիտության մեջ: Դպրոցում ձախլիկ երեխաների ինքնաիրացումը և հարմարումը պահանջում է նպատակաուղղվածություն և հարմարվողական վարք: «Սոցիալական հարմարում» հասկացությունը բարդ և ոչ միանշանակ է մեկնաբանվում, քանի որ հարմարման գործընթացի առանձին տարրեր ձեռք են բերում տարբեր նշանակություններ՝ կախված սոցիալական կոնտեքստից և ժամանակային պահանջներից: Ներկա ժամանակներում ձախլիկների սոցիալական հարմարումն ընդունված է սահմանել որպես փոփոխվող սոցիալական միջավայրերում անձի հարմարման արդյունք և այդ միջավայրում ներագրում այնպես, որ հնարավորության դեպքում հարմարեցնի այն իրեն: Այստեղ ներգործությունը հանդիսանում է երկկողմանի, սակայն հարմարման

գործընթացի սկիզբը պահանջում է համագործակցության հարմարում:

Ձախլիկ երեխաների սոցիալ-մանկավարժական հարմարվելու խնդիրը դպրոցներում հանդիսանում է շարունակական գործընթաց՝ դպրոց ընդունվելու պահից մինչև վերջին օրը: Ամեն մի տարիքային փուլ ուժեղացնում է ապահարմարման գործընթացը հաջորդ տարիքային փուլում: Ուսուցիչները երբեմն մոռանում են և հաշվի չեն առնում, որ երեխայի դաստիարակության և ուսուցման գործընթացները շարունակվում են ամբողջ կյանքի ընթացքումը, այդ իսկ պատճառով սխալ է համարել, որ սոցիալ-մանկավարժական հարմարման խնդիրը առկա է միայն դպրոցներում:

Ձախլիկ երեխաների հարմարման խնդիրը կարելի է սահմանել որպես մանկավարժական գործունեության մաս, որը միտված է օգնելու ձախլիկ երեխային հաղթահարելու և լուծելու այն խնդիրները, որոնք առաջանում են դպրոցում և ընտանիքում, ինչպես նաև կանխարգելում՝ ապահարմարումը: Այլ կերպ ասած, այն կարելի է մեկնաբանել որպես համալիր, համակարգային փոխգործակցություն ուսումնա-դաստիարակչական գործընթացի մասնակիցների միջև (ձախլիկ երեխան, մանկավարժը, հոգեբանը, սոցիալական մանկավարժը, ծնողը): Մանկավարժական այս մոտեցումները նպաստում են ձախլիկ երեխայի արդյունավետ սոցիալականացմանը և ինտեգրմանը հասարակություն:

Հանրակրթական դպրոցներում հարմարման համար արդյունավետ պայմանների ստեղծումը նպաստում է ձախլիկ երեխայի ինքնորոշման, ինքնության և ինքնաիրացման բարձրացմանը, նրա հոգևոր-բարոյական, ինտելեկտուալ և ստեղծագործական ներուժի ձևավորմանը, ինչպես նաև ինքնակառավարման և սեփական ունակությունները բացահայտելուն և համարժեք գնահատելուն:

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Хлопузян Анаит
ЕГУ, Армения

Резюме

Социально-педагогическая адаптация леворукого к школе является переходным, а, следовательно, психологическая и физиологическая чувствительность ребенка ко всему, что с ним происходит, чрезвычайно обострена. Социальная адаптация ребенка в школе осуществляется в ходе взаимодействия педагога с ребенком, использования всего арсенала средств, возможностей, применения целого комплекса методик и технологий.

SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF LEFT-HANDED CHILDREN IN A SECONDARY SCHOOL

Khlopuzyan Anahit
YSU, Armenia

Abstract

The social adaptation of left-hand children is currently considered to be one of important topic for the science. Throughout the course of person development, left-hand children have caused great interest, especially their adaptation problems. Socio-pedagogical adaptation of left-hand children is a rather complex social issue requiring advanced studies. The modern educational system does not include special points for the organization of the left-hand children's learning process and their adaptation.

Գրականության ցանկ

1. Безруких М.М. Ступеньки к школе: Кн. Для педагогов и родителей. М.: Дрофа, 2001. с. 256.
2. Доброхотова Т.А., Брагина, Н.Н Левши/ Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М.: Книга, 1994. — с 25
3. Реан А.А., А.Н. Кудашев, А.А. Баранов, Психология адаптации личности. — М., 2008. с . 480
4. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме : теоретико-методологический аспект : монография, Новосибирск 2002. с. 24.

**ԿՈՄՊԵՏԵՆՏԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴԱՍԱԽՈՍԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՑԹԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ**

Կիրակոսյան Գայանե
ԵՊՀ, Հայաստան

Ժամանակակից կրթության բարեփոխումները թելադրում են դասախոսների մանկավարժական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, ինչպես նաև նրա անձի անընդհատ զարգացման, նորարարական մտածողության ձևավորման անհրաժեշտություն: Դասախոսական կազմի զարգացմանն ուղղված ծրագրերի հաջող նախագծումից ու իրականացումից են կախված բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից կրթական ծառայությունների, ուսուցման գործընթացի, կրթական ծրագրերի իրագործման արդյունավետությունը, շրջանավարտների մրցունակությունը աշխատաշուկայում: Դրանք անհրաժեշտ պայման են դիմորդների թվաքանակի ավելացման ու աշխատաշուկայում նրանց պահանջարկի ձևավորման համար:

Շուկայական տնտեսության և բուհերի ապակենտրոնացման պայմաններում դասախոսի մրցունակությունն այսօր կախված է ոչ միայն ուսանողներին հաղորդվող գիտելիքների, տեղեկատվության ծավալով, այլ նաև դրանց որակով, որը պայմանավորված է դասախոսի ստեղծագործական, հետազոտական, ինչպես նաև նորագույն տեխնոլոգիաների տիրապետման ու գիտամանկավարժական գործունեության ոլորտում դրանց կիրառման կարողություններով: Այդ է պատճառը, որ ՀՀ-ում բուհական կրթության արդի բարեփոխումները թելադրում են նորարարական ու ստեղծագործական մտածողությամբ դասախոսի անձնային, մասնագիտական և մանկավարժական զարգացմանն ուղղված ծրագրերի բովանդակային ու կառուցվածքային վերանայման անհրաժեշտություն, որի համար բուհը և պետությունը պետք է ապահովեն դասավանդողների շարժունություն:

նը, շարունակական զարգացման պայմաններն ու դրդապատճառները:

Դասախոսի մասնագիտական յուրահատկությունը նրա՝ որպես մասնագետի և մանկավարժի բազմաֆունկցիոնալ ամբողջականությունն է, իսկ մասնագետի մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի բարձր մակարդակը բնութագրվում է մասնագիտական զարգացած մտածողությամբ, գիտակցականությամբ, գործունեության որակով ու արդյունավետությամբ: Այդ իսկ պատճառով դասախոսի պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացի կազմակերպչական ձևերի և բովանդակության մշակման հիմքում պետք է դրվեն մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի արդի նկարագիրը, դրա ձևավորման հայեցակարգը, իսկ մասնագիտական մանկավարժական զարգացումը պետք է դիտվի որպես նպատակ:

Դասախոսի մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի առանձնահատկությունները պայմանավորված են անհատական ստեղծագործական, հոգեֆիզիոլոգիական և տարիքային բնութագրերով, որոնք ձևավորվում են անձի սոցիալ-մանկավարժական փորձով, որի հիման վրա Ն. Ն. Ալովան ամբողջացրել է մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի մոդելի արժեքանական, տեխնոլոգիական, էվրիստիկ, անհատական, ստեղծագործական բաղադրիչները:

1. Արժեքանական բաղադրիչը ամբողջացնում է դասավանդողի մշակութահամապատասխան գործունեության ընթացքում արժեքանական գաղափարների և հայեցակարգերի տիրապետման մակարդակը, այդ ոլորտում ձեռք բերված գիտելիքներն ու կարողությունները:

2. Էվրիստիկ բաղադրիչը ներառում է մանկավարժական գործունեության նպատակի ու իմաստի գիտակցումը, էվրիստիկ գործունեության կազմակերպման ձևերի ու մեթոդների տիրապետումը, սովորողների ինքնավերլուծության և ինքնագնահատականի հասանելի ձևերի կիրառումը:

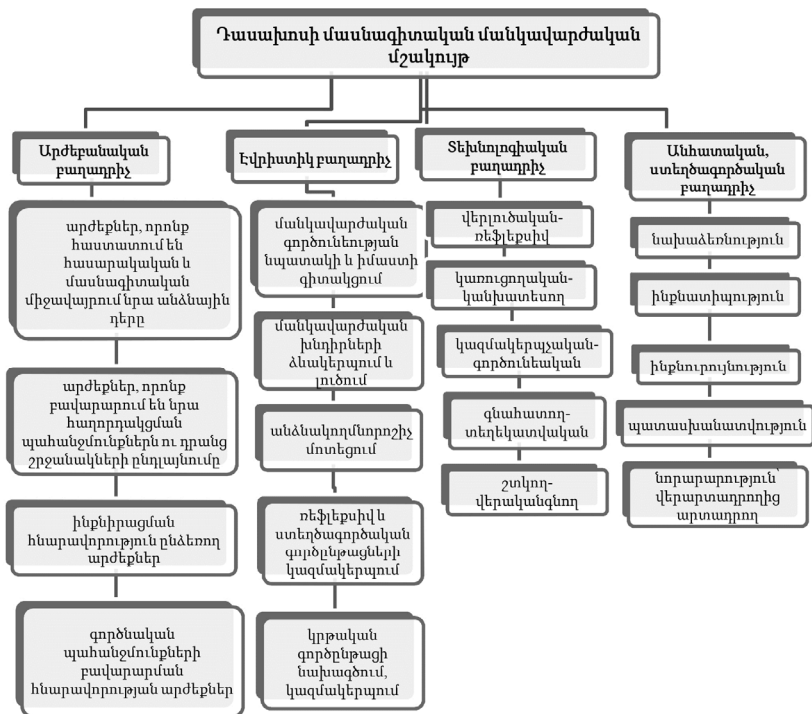
3. Մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի տեխնոլոգիական բաղադրիչը ներառում է մանկավարժական խնդիր-

ների լուծման գործընթացում դասավանդողի վերլուծական, ռեֆլեքսիվ, կառուցողական, կանխատեսող, կազմակերպչական, գործունեական, գնահատող, շտկող, կարգավորող գործառնությունների իրականացման կարողությունները բազմազան աղբյուրներից ստացված տեղեկությունների միջոցով:

4. Անհատական ստեղծագործական բաղադրիչը ենթադրում է մանկավարժի ստեղծագործական կարողությունների անընդհատ զարգացում և կատարելագործում, ինչպես նաև մանկավարժական գործընթացի նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցման դրսևորում:

Վերոնշյալ խնդիրների լուծման համատեքստում այսօր առաջատար է համարվում կոմպետենտային մոտեցումը:

Գծապատկեր 1. Դասախոսի մասնագիտական մանկավարժական մշակույթի մոդելի կառուցվածքը՝ ըստ Ն. Ն. Ալոլայի:



Կրթության կոմպետենտային մոդելը նկարագրում է, թե ինչ կոմպետենտությունների պետք է տիրապետի կրթական հաստատության, այդ թվում՝ նաև բուհի շրջանավարտը, ինչ գործառույթներ նա կարող է իրականացնել, աշխատանքային շուկայի փոփոխվող պայմաններում և որքանով պատրաստ կլինի կոնկրետ մասնագիտական պարտականությունների կատարմանը: Այս մոտեցումը բարձրագույն կրթության յուրաքանչյուր շրջափուլի (մակարդակի) համար կրթական ծրագրերը վերակառուցելու, մշակելու, գործարկելու և գնահատելու յուրօրինակ մի մեթոդաբանություն է: Այդ կոդմնորոշիչները ձևակերպվում են կրթական վերջնարդյունքների և կոմպետենտությունների տեսքով¹:

Կոմպետենտությունը (լատ. *competo* - հասնել, համապատասխանել, համընկնել) կիրառվում է հետևյալ նշանակություններով.

1) օրենքով, կանոնակարգով կամ այլ փաստաթղթով սահմանված, կոնկրետ մարմնին կամ պաշտոնատար անձին ներկայացվող իրավասությունների շրջանակ,

2) այս կամ այն ոլորտի գիտելիքներ կամ փորձ²:

Համաշխարհային կրթական ծրագրերում «կոմպետենտությունը» առանցքային հասկացություն է: Այն ինտելեկտի և ունակությունների կրթական բաղադրիչ է, նաև կրթության բովանդակության մեկնաբանության գաղափարաբանություն՝ ձևավորված կրթության արդյունքից, ունի վճռական ինտեգրատիվ բնույթ, քանի որ ամբողջացնում է իրար հետ շատ մոտ ունակություններ ու գիտելիքներ, որոնք բնորոշ են մշակույթի և գործունեության լայն ոլորտներին՝ տեղեկատվական, իրավական և

¹Ս. Ս. Բուդաղյան, Ս. Բ. Կարաբեկյան, Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում: Մեթոդական ուղեցույց, Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., 2010, էջ 7:

²Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык, под ред. А. Г. Спиркина. 14-е изд., 1987, с. 241.

այլն:¹

«Կոմպետենտություն» հասկացության ծագումը ընդունված է վերագրել հայտնի ամերիկացի լեզվաբան Ն. Հոմսկուն: Վերջինս կոմպետենտությունը կիրառել է լեզվաբանության ոլորտում²: 1959 թ. Բ. Ուայտի «Motivation reconsidered: the concept of competence» աշխատության մեջ կոմպետենտությունը բովանդակալիորեն լրացվում է անձնական բաղկացուցիչներով, ներառյալ մոտիվացիոն:

Կրթության հանդեպ կոմպետենտային մոտեցման հիմքերը դրվել են ամերիկացի հետազոտողներ Դ. Մակ-Կլեյլանդի, Բ. Բոյացիսի, Լ. և Ս. Սփենսերների կողմից, որոնց աշխատությունները նվիրված են կոմպետենտությունների նկարագրման և զարգացման հիմնախնդիրներին: Դ. Մակ-Կլեյլանդն առաջ է քաշել այն տեսակետը, որ աշխատակցի բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական կրթության դիպլոմի առկայությունը դեռ բնավ չի նշանակում նրա համապատասխանությունն իր գործող պաշտոնին և առհասարակ քաղաքական կամ տեղական ոլորտներում աշխատելու պահանջներին: Նա մշակել է վարքագծային հարցազրույց (Behavior Event Interview- BEI), որի հիմքում ընկած է այն ենթադրությունը, որ ավելի հեշտ է որոշել, թե ով է կոմպետենտ, քան այն, թե ինչն է նրան այդպիսին դարձնում:

Լ. և Ս. Սփենսերները³ գտնում են, որ կոմպետենտային զարգացումը կոնկրետ ծառայողի արդյունավետ մասնագիտական

¹Модернизация российского образования: Документы и материалы , под ред. Э. Д. Днепров, М., 2002.

²**И. А. Зимняя**, Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия, М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004; **В. И. Байденко** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие, М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. Цит. по: **Зимняя И. А.**, Указ. соч., с. 13.

³**Л. Спенсер, С. Спенсер**, Компетенции на работе, М., 2010.

գործունեության հիմնարար գործոնն է: Ըստ նրանց՝ օգտագործվող անձնական և ինտելեկտի (IQ) թեստերը վատ են հաղթահարում հարցվողի հաջողականության կանխատեսման խնդիրները իրական մասնագիտական գործունեության մեջ, և որ դրա փոխարեն որպես այլընտրանքային տարբերակ պետք է մշակվեն կոմպետենտությունները ստուգող և գնահատող թեստեր:

Ջ. Ռավենը տվել է կոմպետենտության ծավալուն բացատրությունը: Նա գտնում է, որ կոմպետենտությունը ունի կումուլյատիվ՝ բաղադրիչների փոխադարձաբար իրար ուժեղացնող, լրացնող հատկություն. «կոմպետենտությունը բաղկացած է բաղադրիչների մեծ քանակից, որոնցից մի քանիսը համեմատաբար անկախ են մեկը մյուսից, ... որոշ բաղադրիչներ դասվում են ընկալման ոլորտին, իսկ մյուսները՝ հուզական, ... այդ բաղադրիչները կարող են փոխարինել մեկմեկու՝ որպես արդյունավետ վարքագծային բաղկացուցիչներ»: Նա կոմպետենտությունը համարում է մոտիվացված ընդունակություններ:

Վերոնշյալի հիման վրա, դասախոսի մասնագիտական մանկավարժական կոմպետենտությունների նկարագրում կարևորվում է մանկավարժական ընդունակությունների դիտարկումը: Ընդունակությունները չեն հանգում հմտությունների և կարողություններին և տարբերում են մարդկանց իրենց գործունեության իրականացման հաջողության հարաբերությամբ: Ըստ Ռուբինշտեյնի՝ մտավոր ընդունակությունների զարգացումը գիտելիքների յուրացման նախադրյալ է: Ըստ Տեպլովի՝ հենց բնածին անատոմաֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններն են հանդես գալիս որպես ընդունակությունների զարգացման նախադրյալ: Բ. Մ. Տեպլովի¹ կողմից ընդունակությունները մեկնաբանվում են որպես անձի անհատական հատկություններ, որոնք գործունեության հաջող իրականացման պայման են:

¹ **Б. М.Теплов**, Избранные труды: В 2 т., М., 1985, <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/13.html> .

Մասնագիտական ընդունակությունները անձի հոգեբանական առանձնահատկություններն են, որոնցով նա տարբերվում է մյուսներից, և որոնք բավարարում են տվյալ մասնագիտական գործունեության պահանջներին ու համարվում են դրա հաջող իրականացման պայման¹:

Դասախոսի գործունեության կոմպետենտային նկարագրերում պետք է արտացոլվեն այն ընդունակությունները, որոնք կարևոր են մանկավարժական գործունեության հաջող իրականացման համար: Այս պարագայում հատկապես կարևոր է մասնագետի անձնային գործոնը, իսկ նրա մանկավարժական ընդունակությունների դրսևորումները կարևոր և առանցքային նշանակություն ունեն ուսուցման դաստիարակության գործընթացի հաջող կազմակերպման համար:

Ընդհանուր առմամբ, Ի. Ա. Զիմնյայան առանձնացնում է «հատուկ մանկավարժական ընդունակություններ», որոնց ենթատարր են դիտարկում մանկավարժի ակադեմիական պատրաստվածությունն ու մանկավարժական տաղանդը²:

Այսպիսով՝ կոմպետենտային մոտեցումը սահմանվում է որպես կրթության նպատակների, ընդհանուր սկզբունքների, կրթության բովանդակության ընտրության, կրթական գործընթացի կազմակերպման և կրթական արդյունքների գնահատման ամբողջություն:

Կրթական բարեփոխումների փաստաթղթերում բարձրագույն դպրոցում դասավանդողների մասնագիտական կոմպետենտությունները ներառում են մանկավարժական և հոգեբանական այնպիսի գիտելիքների, հմտությունների համակարգ, որոնք խիստ անհրաժեշտ են ուսումնական գործընթացը առա-

¹ **В. В. Сорочан**, Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций, М., 2005.

² **И. А. Зимняя**, Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб., М., 2000, с. 133-159 [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>].

վել արդյունավետ կազմակերպելու համար: Դրանցից կարևորները դասակարգվում են հինգ հիմնական խմբերում.

- **համընդհանուր գիտական կոմպետենտություններ.** բնության հիմնական օրենքները, հասարակության և մարդու գործունեական գիտելիքները,
- **սոցիալ-տնտեսական.** տնտեսության հիմունքների և կազմակերպչական վարքի իմացություն,
- **քաղաքացիաիրավական.** քաղաքացիական, իրավական նորմերի իմացություն,
- **տեղեկատվական, հաղորդակցական.** տեղեկատվության և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հիմունքների իմացություն,
- **պոլիտեխնիկական.** տեխնիկայի և տեխնոլոգիայի բնագիտական հիմունքների իմացություն,
- **հատուկ կոմպետենտություններ.** համընդհանուր մասնագիտական գիտելիքներն ամբողջական մասնագիտական գործունեության ոլորտում¹:

Պետք է նկատենք, որ այստեղ արտացոլված չեն անձի ինքնազարգացման, ինքնաքննման, ինքնավերլուծության և այլ «ինքնա-» բաղադրիչներ, որոնք ընդունված է անվանել «անձի աուտոհոգեբանական կարողություններ»: Նշենք, որ մանկավարժի անձնային աուտոհոգեբանական կոմպետենտության հասկացություններն առաջին անգամ ներկայացվել են ռուս հետազոտողներ Ն. Վ. Կուզմինայի և Գ. Ի. Մետելսկիի աշխատանքներում: **Մանկավարժի աուտոհոգեբանական** կոմպետենտությունը սահմանվում է որպես գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համակարգ, որն ապահովում է ոչ միայն նրա ընդհանուր հոգեբանական գիտելիքները, այլև մասնագիտական բարձր մակարդակի ինքնագիտակցության և սե-

¹ Модернизация российского образования: Документы и материалы, под ред. Э. Д. Днепровы, М., 2002.

փական հոգեբանական վիճակը կառավարելու հնարավորություն¹:

Վերոնշյալ հայեցակարգային մոտեցումների հիման վրա կարելի է առանձնացնել մասնագիտական և մանկավարժական այն բազային կոմպետենտությունները, որոնք հնարավորություն կտան որոշակի ամբողջականությամբ նկարագրելու դասախոսի մասնագիտական մանկավարժական պրոֆեսիոնալիզմի մակարդակը:

Ընդհանուր մասնագիտական կոմպետենտություններն են՝ համընդհանուր գիտական, սոցիալ-տնտեսական կամ սոցիալ-դերային, քաղաքացիաիրավական, տեղեկատվական, հաղորդակցական, պոլիտեխնիկական, կազմակերպակառավարչական, անձնային աուտոհոգեբանական և մանկավարժական:

Մանկավարժական կոմպետենտություններից կարելի է դիտարկել՝

- **հաստուկ կոմպետենտություն** (դասավանդվող գիտաճյուղի ոլորտում),
- **մեթոդական կոմպետենտություն** գիտելիքի, կարողության, հմտության ձևավորման ոլորտում,
- **սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտություն հաղորդակցական գործընթացում,**
- **դիֆերենցիալ հոգեբանական կոմպետենտություն** ընդունակությունների, դրդապատճառների զարգացման ոլորտներում,
- **աուտոհոգեբանական կոմպետենտություն** անհատականության ձևավորման ոլորտում:

Դրանցից յուրաքանչյուրն իր հերթին ներառում է առանձին ենթաբաղադրիչներ, որոնց առկայությամբ և դրսևորման մակարդակով է պայմանավորված դասախոսի ընդհանուր մասնագիտական մանկավարժական գործունեության արդյունավետությունը:

¹ Н. В. Кузьмина, Способность, одаренность, талант учителя, Л., 1985.

Այսպիսով՝ կոմպետենտային մոտեցումը հնարավորություն է տալիս վերաիմաստավորելու դասախոսների մասնագիտական զարգացման ծրագրերը և գնահատելու դրանց ելքային արդյունքները: Յուրաքանչյուր կոմպետենտության նկարագիր պետք է ներառի դրա դրսևորման համար անհրաժեշտ ընդունակությունների, պահանջմունքների և զարգացման ձգտումների նկարագիրը, որպեսզի ամբողջականորեն ամփոփվի դասախոսի մասնագիտական մանկավարժական մշակույթը:

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Киракосян Гаяне
ЕГУ, Армения

Резюме

Проблема формирования профессиональной педагогической культуры занимает важное место в современных вопросах реформирования высшего образования. Уже в середине прошлого века в этой сфере формировался компетентностный подход, который дает возможность охарактеризовать профессионалов более разносторонне. В процессе профессионально-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя вуза, внедрения компетентностного подхода становится возможным формирование личностных и профессиональных качеств преподавателя, что является важной характеристикой его профессионально-педагогической культуры.

**COMPETENCE METHOD AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE
CONTEMPORARY HIGH EDUCATION INSTITUTION**

Gayane Kirakosyan
YSU, Armenia

Abstract

The problem of formation of the professional pedagogical culture has an important place in the contemporary issues of reformation of high education. The competence method has been formed in this area since the middle of the previous century. The method gives an opportunity to characterize the professionals with more diversified approach. With the implementation of the competence method it will be possible to shape personal and professional

qualities of the lecturer in the procethe university lecturer, which is an important characteristic of his/her professional pedagogical culture.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Բուդաղյան Ա. Ս., Կարաբեկյան Ս. Բ., Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում: Մեթոդական ուղեցույց, Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., 2010:
2. Байденко В. И., Компетентностный подход к проектированию государственных образова-тельных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие, М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Зимняя И. А., Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия, М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Зимняя И. А., Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб., М., 2000 [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>].
5. Кузьмина Н. В., Способность, одаренность, талант учителя, Л., 1985.
6. Модернизация российского образования: Документы и материалы, под ред. Э. Д. Днепров, М., 2002.
7. Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык под ред. А. Г. Спиркина. 14-е изд., 1987.
8. Спенсер Л., Спенсер С., Компетенции на работе, М., 2010.
9. Теплов Б. М., Избранные труды: В 2 т. М., 1985., <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/13.html>.
10. Сорочан В. В., Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций, М., 2005.

**ԿՈՄՊԵՏԵՆՏԱՑԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՇԽԱՐՀՈՒՄ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹՈՒԹՅՈՒՆ**

Հակոբյան Գրետա
ՀՊՄՀ, Հայաստան

Ժամանակակից աշխարհում կրթության առջև ծառացել են նոր մարտահրավերներ՝ արդիական դարձնելով կրթության զարգացման առաջնահերթությունների մեթոդաբանական հիմնավորման հրամայականը: Քաղաքակրթությունը՝ իր գիտամշակութային և կառուցվածքային փոխակերպումներով, թելադրում է կրթության նոր փիլիսոփայություն, որի առանցքային հիմնահարցերն են զանգվածային տեղեկատվության մատչելիության, միջմշակութային երկխոսության, համաշխարհային կրթական տարածքում շարժունության, տեղեկատվական և հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաների հարաճուն ներդրման, մեդիակրթության գաղափարների գերակայության պայմաններում հիմնարար և կիրառական գիտելիքների արդյունավետ համադրումը, արագ փոփոխվող աշխարհում կրթության նպատակների և վերջնարդյունքի համապատասխանության համընդհանուր ընդունելի մոդելների մշակումը: Բնականաբար, այս խնդիրներից է բխում ժամանակակից աշխարհում կրթության նպատակի, բովանդակության, ուսումնական գործընթացի սուբյեկտների փոխհարաբերությունների բնույթի ու սկզբունքների, կրթական միջավայրի ձևավորման, սովորողների ուսումնական գործունեության վերջնարդյունքների չափման ու գնահատման, կրթության յուրաքանչյուր աստիճանում սովորողների առանցքային կոմպետենցիաների սահմանման համընդհանուր ընդունելի ընթացակարգերի որոշումը:

Կրթության տեսականը՝ հասարակության զարգացման գերակայությունների մակարդակով, պետք է հաշվի առնի աշխարհընկալման նոր կողմնորոշիչները, մարդու հոգեմտավոր

առաջընթացի հարափոփոխ չափանիշները համամարդկային արժեքների նորովի իմաստավորման համատեքստում: Այս պարագայում հստակեցման կարիք ունեն ժամանակակից գիտության զարգացման մակարդակին և աշխարհաքաղաքական նոր իրողություններին համարժեք կրթության համակարգի կայացման մեթոդաբանական, բովանդակային և կազմակերպական տեսանկյունները:

Կողմնորոշումը դեպի սովորողի պահանջմունքները, մտավոր, ստեղծագործական, ռեֆլեքսիվ կարողությունների զարգացումը, գիտելիքների կիրառական կողմի կարևորումը նախանշում են կրթության զարգացման նոր առաջնահերթություններ, որոնց թվում ներկայումս լայնորեն շրջանառվում է կրթության նկատմամբ կոմպետենտային մոտեցման գաղափարը:

Կոմպետենտությունն անձի որակական բնութագրիչ է և ներառում է առանձին կոմպետենցիաներ: Առանցքային են այն կոմպետենցիաները, որոնք կարևոր են ժամանակակից աշխարհում ապրելու և գործելու համար: Կոմպետենտային մոտեցման վրա հիմնված կրթությունը միտված է առանցքային կոմպետենցիաների ձևավորմանը՝ որպես կրթության գործընթացի վերջնարդյունք:

Կոմպետենտային մոտեցման հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ *դպրոցն աշակերտին պետք է պատրաստի կյանքի համար*, որպեսզի նա կարողանա ապրել բազմամշակութային աշխարհում, իր առջև նպատակներ դնել և հասնել դրանց իրականացմանը, գիտակցված ընտրություն կատարել, հիմնախնդիրներ լուծել, կառավարել, վերահսկել իր գործունեությունն ու պատասխանատվություն կրել դրա համար:

«Կոմպետենտությունն» առավել լայն հասկացություն է, քան գիտելիքները. այն ներառում է ուսումնաճանաչողական, հաղորդակցական, հանրամշակութային, տեղեկատվական, ստեղծագործական ընդհանրացված կարողություններն ու հմտությունները, սոցիալական փորձն ու արժեքային կողմնորոշումները, որոնք անհրաժեշտ են փոխակերպվող հասարակության

արդի փուլում գլոբալ մակարդակով մտածող և գործող անձի ձևավորման համար: Կոմպետենտային մոտեցման համատեքստում որպես կրթության վերջնարդյունք դիտարկվում են ոչ միայն անձի կողմից յուրացված տեղեկատվության ծավալը, այլև տարբեր իրավիճակներում գործելու կարողությունը, պատասխանատվությունը և ինքնավարությունը: Այսինքն՝ կոմպետենցիան այնպիսի բնութագրիչ հատկանիշ է, որը տրվում է մարդուն կենսական իրավիճակներում տարաբնույթ խնդիրների արդյունավետ լուծման համար նշանակալի որակների առկայության արդյունքում:

Լայն իմաստով կոմպետենտությունը՝ որպես բովանդակային և գործընթացային բաղադրիչների միասնական դրսևորում, գիտելիքների տիրապետումն է և դրանց կիրառման կարողությունների դրսևորումը:

Կոմպետենտային մոտեցման արդյունքում սովորողը կենտրոնական տեղ է գրավում՝ ոչ թե պասիվ կերպով ստանալով գիտելիք, այլ դառնալով հարաշարժուն գործընթացի ակտիվ մասնակից՝ ձևավորելով և կառուցելով իր ինքնությունը: Արդի ընկալմամբ՝ կոմպետենցիան «իրագործվում» է տարբեր իրավիճակներում և գործողության մեջ՝ իր էական դերն ունենալով սովորողի շարունակական զարգացման մեջ¹:

Ըստ Օ. Ե. Լեբեդևի՝ կոմպետենտային մոտեցումը կրթության նպատակների սահմանման ընդհանուր սկզբունքների, կրթության բովանդակության ընտրության, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման և կրթության արդյունքների գնահատման ամբողջությունն է: Կրթության բովանդակությունը պետք է արտացոլի սոցիալական փորձը՝ նպատակաուղղված ճանաչողական, աշխարհայացքային, բարոյամշակութային, քաղաքական և այլ հիմնախնդիրների լուծմանը: Կոմպետենտային մոտեցումն իր բնույթով սոսկ գիտելիքակենտրոն չէ, այլ կեն-

¹ P. Jonnaert et al. (2007), Curriculum change and competency-based approaches: A worldwide perspective. *Prospects*, vol. XXXVII, N 2, 187-203. Retrieved from <http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/fulltext.pdf>.

սական հիմնախնդիրների լուծման փորձ՝ սոցիալական դերերի և հասարակական գործառնությունների իրականացման համար²:

Կոմպետենցիաների բնույթին, զարգացմանը, գնահատմանը նվիրված իր հետազոտություններում անգլիացի հոգեբան Ջ. Ռավենը դիտարկում է մոտ 37 կոմպետենցիաներ, որոնցից նշենք անձի կողմից կոնկրետ նպատակին հասնելու համար արժեքների և կողմնորոշիչների հստակ գիտակցումը, իր գործունեությունը վերահսկելու ձգտումը, ինքնուրույն սովորելու կարողությունն ու պատրաստակամությունը, կողմնորոշումը դեպի լայն հեռանկարները, գործունեության նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը, ինքնահսկողությունը, հարմարողականությունը, վերացարկման կարողությունը, կենտրոնացումն այն հիմնախնդիրներին, որոնք կապված են առաջադրված նպատակների իրականացման հետ, քննադատական մտածողությունը, նպատակին հասնելու համար նոր գաղափարների և նորարարությունների կիրառման, ինչպես նաև վիճելի հարցերի շուրջ աշխատելու պատրաստակամությունը, կայունությունը, համագործակցությունը, հանդուրժողականությունը: Շեշտադրվում են նաև լսելու, որոշումներ ընդունելու, բախումները հաղթահարելու, տարաձայնությունները մեղմելու կարողությունը, անհատական պատասխանատվությունը, համատեղ աշխատանքի պատրաստակամությունը³:

Եվրոպական հանձնաժողովը կարևորում է առանցքային այնպիսի կոմպետենցիաների ձևավորումը, որոնք սովորողներին կօգնեն ինքնակայացման, հասարակության մեջ կարևոր դեր ունենալու գործում: Դրանց թվում են՝ «ավանդական»՝ հաղորդակցում մայրենի և օտար լեզուներով, գրագիտություն, գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտում հմտություններ, և «հորիզոնական»՝ կոմպետենցիաներ՝ սովորել սովորել, քաղա-

² **О. Е. Лебедев**, Компетентностный подход в образовании, «Школьные технологии», 2004, №5, с. 3-12.

³ **J. Raven** (1984). Competence in modern society: Its identification, development and release, London, H. K. Lewis.

քացիական և սոցիալական պատասխանատվություն, ձեռնարկատիրական և նախաձեռնողական կարողություններ, մշակութային իրազեկություն և ստեղծագործականություն⁴:

Եվրախորհուրդը կարևորում է այն հինգ առանցքային կոմպետենցիաները, որոնք արտահայտում են կրթության նպատակը, և որոնցով դպրոցները պետք է «զինեն երիտասարդ եվրոպացիներին»: Դրանք են՝

- սոցիալական և քաղաքական կոմպետենցիաներ՝ կարողանալ պատասխանատվություն կրել, մասնակցել խմբային որոշումների ընդունմանը, լուծել կոնֆլիկտներ, մասնակցել ժողովրդավարական ինստիտուտների գործունեությանը,
- կոմպետենցիաներ՝ կապված բազմամշակութային հասարակության մեջ կենսագործունեության հետ, կամ միջմշակութային հաղորդակցման կոմպետենցիաներ՝ հանդուրժողականություն, հարգանք ուրիշների նկատմամբ, համակեցություն այլ մշակութային, լեզվի, կրոնի ներկայացուցիչների հետ,
- կոմպետենցիաներ, որոնք վերաբերում են սոցիալական կյանքում հատկապես կարևորվող բանավոր և գրավոր հաղորդակցման տիրապետմանը,
- կոմպետենցիաներ՝ կապված հասարակության մեջ տեղեկատվության աճի հետ՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տիրապետում, զանգվածային լրատվամիջոցների և գովազդի միջոցով տարածվող տեղեկատվության նկատմամբ քննադատական դատողություններ անելու կարողություն,
- ամբողջ կյանքում սովորելու կարողություն՝ որպես շարունակական կրթության հիմք ոչ միայն մասնագիտական գործունեության մեջ, այլև սոցիալական կյանքում⁵:

⁴ European Commission (2017). *Key competences*. Education and Training. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.

Հանրակրթության ոլորտում կոմպետենտային մոտեցումը նպատակաուղղված է նրան, որ սովորողը տիրապետի ոչ միայն փաստերին, այլև դրանց ստացման միջոցներին, եղանակներին և տեխնոլոգիաներին: Ակնհայտ է, որ կրթության արդյունքը միայն դասագրքային գիտելիքները չեն, այլև դրանց նպատակային, ստեղծագործաբար կիրառման գործընթացը՝ որպես կրթության նպատակ և վերջնարդյունք: Կրթության նկատմամբ կոմպետենտային մոտեցման ռազմավարությունների մշակումը և կրթական առանցքային կոմպետենցիաների սահմանումը՝ հիմնված այդ ոլորտում համաշխարհային փորձի վրա, հնարավորություն կտան նաև սահմանելու կրթության վերջնարդյունքների չափման գործիքակազմը՝ ապահովելով սովորողների շարժունությունը գլոբալ կրթական տարածքում՝ տարբեր երկրների կրթության համակարգերի միջև հասկանալի և փոխընդունելի գործընթացների իրականացման արդյունքում:

Կոմպետենտային մոտեցումը պահանջում է կրթության նկատմամբ նոր վերաբերմունք՝ համապատասխան փոփոխություններ թելադրելով նաև հանրակրթության պետական չափորոշիչում՝ որպես դպրոցի և հարափոփոխ կյանքի կապի արժևորման ու նորովի իմաստավորման հրամայական: Մասնավորապես հարկ է ըստ կրթական աստիճանների շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներում, ի թիվս գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների՝ հստակեցնել առանցքային կոմպետենցիաների համախումբը՝ կրթության նպատակների, բովանդակության ու ակնկալվող արդյունքների տրամաբանական ամբողջության և համապատասխանության մեջ:

Կոմպետենտային մոտեցումն ըստ էության պահանջում է մանկավարժական նոր մտածողություն ունեցող ֆասիլիտատոր

⁵ **W. Hutmacher** (1996, 27–30 March). General Report. Symposium on *Key competencies for Europe*. A Secondary Education for Europe Council for Cultural Cooperation (CDCC). Berne, Switzerland, Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.

ուսուցիչ, որը պետք է պատրաստ լինի լուծելու կոմպետենցիաների ձևավորման վրա հիմնված կրթության հիմնադրույթներից բխող մի շարք հիմնահարցեր:

Աշակերտներին սովորեցնել սովորել. ըստ ուսուցման ավանդական կամ գիտելիքակենտրոն մոտեցման՝ ուսուցիչն աշակերտներին տալիս է պատրաստի գիտելիք, ըստ կոմպետենտային մոտեցման՝ աշակերտը դառնում է գիտելիքի յուրացման ակտիվ մասնակից, *սովորում է սովորել*, պատրաստ է ինքնակրթության: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հարաճուն ներդրումները ներկայումս լայն հնարավորություններ են ընձեռում գիտելիքի ինքնուրույն ձեռքբերման և տիրապետման համար: Կարևոր է սովորեցնել արժանահավատ աղբյուրներից ընտրել հավաստի տեղեկատվություն, ընկալել, վերլուծել, մշակել, համակարգել, կիրառել ըստ անհրաժեշտության, ներկայացնել և մեկնաբանել՝ դրսևորելով սեփական մոտեցումը:

Աշակերտներին սովորեցնել առաջադրել խնդիրներ. ըստ ավանդական ուսուցման՝ ուսուցիչն աշակերտներին սովորեցնում է լուծել խնդիրներ, մինչդեռ 21-րդ դարում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների շնորհիվ պատասխաններ կամ լուծումներ գտնելը բույաների հարց է: Կարևոր է զարգացնել աշակերտների ստեղծագործական և քննադատական մտածողությունը խնդիրներ, հարցեր, պրոբլեմային իրավիճակներ առաջադրելու միջոցով:

Աշակերտներին սովորեցնել համագործակցել, խմբային աշխատանքներ իրականացնել, խմբում աշխատանքի բաժանում կատարել և ունենալ իրենց ներդրումը, պատասխանատվություն ստանձնել խմբի հաջողության և արդյունքների համար, որոշումներ ընդունել և հարթել տարաձայնությունները բախումնային իրավիճակներում, ներկայացնել կատարված աշխատանքը, գնահատել արդյունքները՝ դրսևորելով ինքնագնահատման և խմբային աշխատանքի գնահատման կարողություններ:

Աշակերտներին սովորեցնել բանավիճել, արտահայտել սեփական տեսակետը, հարգել և հաշվի առնել դիմացինի կարծիքը, ընդունել նրա ճշմարտացիությունը, տրամաբանել և մտքերը ճիշտ արտահայտել, հիմնավորել և շարադրել առարկայի, երևույթի առավելություններն ու թերությունները՝ խուսափելով փաստերի պարզ թվարկումից, հնարավորինս ակնառու ներկայացնել գաղափարները նկարների, աղյուսակների, գծապատկերների, սահիկների միջոցով, օգտագործել հաղորդակցման լեզվական, ոչլեզվական և հարալեզվական այնպիսի միջոցներ, որոնք վստահություն կներշնչեն ասելիքի նկատմամբ:

Աշակերտներին սովորեցնել գիտակցել իրենց դերն ուսումնական գործընթացում. կարևոր է, որ աշակերտը պատկերացնի իր անելիքը դասի տարբեր փուլերում: Հարմարվելը, ինտեգրվելը, համագործակցելը, ստեղծագործելը և մտահորիզոնն ընդլայնելն առաջնային են դառնում: Հարցեր տալը, նախաձեռնելը, երևույթների համակողմանի քննարկումը, ստեղծագործական մոտեցումն ու երևակայությունն այս գործընթացի կարևոր տարրերն են:

Ուսումնական նյութի շուրջ աշխատանքում փոխել կիրառվող ավանդական մոտեցումները, իրական կյանքին, սոցիալ-քաղաքական, տնտեսական, մշակութային, էկոլոգիական արդի երևույթներին և հիմնախնդիրներին առնչվող առաջադրանքները, նախագծերը, որոնք անմիջականորեն առնչվում են սովորողների կենսափորձին, կարող են նրանց մեջ աշխատանքներում ներգրավվելու դրդապատճառներ ձևավորել՝ մղելով գործնական իրավիճակներում դրսևորելու գիտելիքները և սոցիալական փորձը:

Աշակերտներին սովորեցնել գնահատել իրենց ուսումնական գործունեության արդյունքները, ձևավորել ինքնաստուգման և ինքնագնահատման կարողություններ. աշակերտը պետք է ուսումնական յուրաքանչյուր թեմայի շրջանակներում հստակորեն գիտակցի, թե ինչ է ակնկալվում իրենից՝ կազմելով գնահատման ռուբրիկներ/սանդղակներ և սահմանելով չափանիշ-

ներ: Այդ չափանիշները՝ համապատասխան նկարագրիչներով, ըստ էության, բնութագրում են առարկայական և առանցքային այն անհրաժեշտ կոմպետենցիաների որակական նկարագրությունը, որոնք պետք է ձեռք բերվեն: Կոմպետենտային մոտեցման վրա հիմնված կրթության առաջնահերթությունն է *կարողանալ անելը*, և գնահատման նպատակը պետք է լինի գործնականում դրսևորվող օբյեկտիվ, տեսանելի այնպիսի արդյունքներ ունենալը, որոնք կարելի է չափել հստակ սահմանված չափանիշներով: Անհրաժեշտ է բավականաչափ ժամանակ տրամադրել աշակերտների ինքնագնահատման կարողությունների ձևավորման և անհատական խորհրդատվության համար:

Տեխնոլոգիական հեղաշրջումների արդի դարաշրջանում կոմպետենտային մոտեցման վրա հիմնված կրթության առաջնահերթությունների սահմանումը հնարավորություն կտա ձևավորելու աշխարհաքաղաքական նոր իրողությունների ու տեղաշարժերի պայմաններում համարժեք մտածող ու գործող անձ, որը որոնումների ու բացահայտումների ճանապարհով կկարողանա ինքնիրացվել իմացական, հուզական, բարոյականային և դրդապատճառային ոլորտների ներդաշնակ դրսևորմամբ:

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Акопян Грета
АГПУ, Армения

Резюме

В статье рассмотрены вопросы компетентного подхода в образовании в контексте современных глобальных перемен во всех сферах жизни. Систематизированы различные подходы к определению понятий компетентность и компетенция. Характеризованы методологические, содержательные и организационные вопросы компетентного подхода в образовании, даны методические рекомендации для учителей. Обоснована необходимость определения ключевых компетенций учащихся по целям и содержанию в каждой ступени образования.

COMPETENCY-BASED APPROACH AS AN EDUCATION PRIORITY IN THE MODERN WORLD

Greta Hakobyan
ASPU, Armenia

Abstract

The article discusses issues related to competency-based education in the context of contemporary global shifts in all spheres of life. Various approaches to the definition of the constructs of *competence* and *competency* as well as to the classification of learners' key competences have been presented. Methodological, content-related, and organisational issues related to competency-based education have been characterised, and methodological recommendations have been given. The necessity of distinguishing learners' key competences in each learning phase according to their aims and content has been substantiated.

Գրականության ցանկ

1. Лебедев О. Е., Компетентностный подход в образовании, «Школьные технологии», 2004, N 5, с. 3–12.
2. European Commission (2017). *Key competences*. Education and Training. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.
3. Hutmacher, W. (1996, 27–30 March). General Report. Symposium on *Key competencies for Europe*. A Secondary Education for Europe Council for Cultural Co-operation (CDCC). Berne, Switzerland. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
4. Jonnaert, P. et al. (2007). Curriculum change and competency-based approaches: A worldwide perspective. *Prospects*, vol. XXXVII, no. 2, 187–203. Retrieved from <http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/fulltext.pdf>.
5. Raven, J. (1984). *Competence in modern society: Its identification, development and release*. London: H. K. Lewis.

**ՌՈՒՄԻՆԱՀԱՅ ԳԱՂԹՕՋԱԽԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ
19-ՐԴ ԴԱՐԱՎԵՐՁԻ ԵՎ 20-ՐԴ ԴԱՐԻ ԱՌԱՋԻՆ
ԿԵՍԵՐԻՆ**

*Հայրապետյան Լուսինե
ԵՊՀ, Հայաստան*

Պատմական բոլոր ժամանակներում արտագաղթը լուրջ խնդիր է եղել հայերի համար: Դրան մղող դրդապատճառները նույնքան տարբեր են եղել, որքան արտագաղթի ուղղությունները: Սակայն հայկական գաղութների ձևավորման պատմության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ պատմական շարժառիթների վրա հիմնվելով՝ հայկական գաղութների առաջացումը գրեթե ցանկացած երկրում կարելի է բաժանել երկու փուլի՝ մինչև Մեծ եղեռնը և դրանից հետո:

Հայերի մուտքը օտար երկրներ, հայկական գաղթօջախների ստեղծումն ու դրանց պատմությունը վկայություն են այն մեծ ներդրման, որ ունեցել են հայերը տվյալ երկրների տնտեսական, կրթական, մշակութային կյանքում: Սակայն դրանք հետաքրքրական են նաև հայկական արմատի վերընձյուղվելու և պահպանման տեսանկյունից:

Ռումինահայ գաղթօջախի ձևավորման վրա պատմական նշանակություն ունեցան համիդյան ջարդերը: Դեռևս Բագրատունիների թագավորության անկումից հետո այստեղ գաղթած անեցիներից կազմված գաղթօջախը փոխեց իր դիմագիծը 19-րդ դարի երկրորդ և 20-րդ դարի առաջին կեսերին՝ համալրվելով եղեռնի կոտորածներից մազապուրծ եղած հայերով:

Ինչպես նշում է Ա. Աբրահամյանը, Ռումինիայի տարածքում առաջին գաղթօջախը, որտեղ դպրոցի հարմարավետ շենք է կառուցվել, եղել է Սուչավան: Դպրոցը կառուցվել է 1824 թ.-ին: Սուչավայում հայկական դպրոցաշինության մասին հիշատակություններ կան դեռևս 15-րդ դարից. Ջամկա վանքին կից գործել է վանական դպրոց, որը հետագայում վերափոխվել, իսկ այնուհետ փակվել է:

Ռումինիայի մյուս հայ գաղթօջախում դպրոցաշինության հիշատակությունները ևս քիչ չեն, չնայած որ դրանցից և ոչ մեկը երկարատև կյանք չի ունեցել: Թերես դա է պատճառը, որ 1913 թ.-ին Վ. Գալեմբարյանի կողմից կազմած «Տեղեկագրում» Ռումինիայում հայկական 14 գաղթօջախներ են առանձնացվում, որոնցից միայն երեքում են եղել

գործող դպրոցներ՝ Բուխարեստի «Մեսրոպյան» վարժարանը, Կոնստանդայի «Հայկազյան» վարժարանը, Ֆոքշանի «Ղևոնդյանց» վարժարանը:

19-րդ դարի առաջին կեսից հայ մանուկներին կրթության տալու նպատակով դպրոցներ են բացվում Ֆոկշանում, Պոթոշանում, Տրկո-Օկնայում, Բակլուում: «...ԺԹ դարում գրեթե ամեն հայ եկեղեցական համայնք ուներ նաև հայկական վարժարան: Հայտնի եղած են Յաշի «Գարագաշ» վարժարանը, Ռոմանի «Սողոմոնյան» վարժարանը, Ֆոքշանի, Սուչավայի, Պոթոշանի, Թրկու-Օքնայի, Պուքրեշի և այլ դպրոցները, որոնց շենքերը այսօր ալ տակավին կը մնան», - կարդում ենք «Էջմիածին» ամսագրի 1948 թ.-ի 7-8 համարում:

19-րդ դարի երկրորդ կեսին Ռումինիայի հայկական լավագույն դպրոցներից մեկն է համարվել Յասիում գործող դպրոցը, որի ծրագիրը կազմել է Հակոբ Բըլկըլյանը 1841 թ.-ին: Ծրագիրը հավանության է արժանացել և հաստատվել է տեղի կառավարության կողմից՝ որպես առավելություն հնարավորություն տալով հայկական վարժարանն ավարտածներին կրթություն ստանալ Ռումինիայի բարձրագույն կրթօջախներում:

19-րդ դարի երկրորդ կեսին գործող դպրոցների համար հիմք են հանդիսացել դեռևս 15-րդ դարից Ռումինիայում հայկական եկեղեցիներին կից բացված դպրոցները: Դրանց մասին հիշատակություններում նշվում են տարբեր տարեթվեր: Օրինակ՝ Յասիում գործել է Եկեղեցապատկան դպրոց 1646 թ.-ից: Դպրոցներ են բացվել Գեռլայում (1658թ.), Դումբրվենիում (1685 թ., նաև՝ օրիորդաց դպրոցը՝ 1724 թ.), 1841 թ.-ից Հակոբ Պըլըզյանի ջանքերով և Ռումինիայի իշխան Միհայ Սուրգայի հրովարտակով հայկական դպրոցներն անցել են պետական հովանավորության տակ: Այդ շրջանում նոր դպրոցներ են բացվել Յասիում (Հայկազյան), Ֆոկշանում (Ղևոնդյանց և Հռիփսիմյանց), Ռոմանում (Սողոմոնյան), Գալացում (Մահակ-Մեսրոպ), Բագարջիկում (Մամիկոնյան), Կոստանդայում (Լուսավորչական, ապա՝ Հայկազյան):

Անկախ գաղութահայերի լավ դպրոց ունենալու ջանքերից՝ օտար միջավայրի ազդեցությունը իր դրոշմն է դնում ազգային մտածելակերպ ձևավորող դպրոցների վրա: 19-րդ դարի երկրորդ կեսին ռումինահայոց կրթօջախներում կրթության բովանդակության, դրա կազմակերպման ձևերի, ուսումնադաստիարակչական այլ հիմնահարցերի մասին Խրիմյան Հայրիկին պատմելով՝ Պետրոս քահանա Մամիկոնյանը

տագնապած գրում է. «Աշակերտք 7-8 տարեկան մանկունքն, երբ առաջին անգամ վարժարան կուզան՝ գիտեն միայն ռումաներէն խօսիլ. հայերէն ոչ մի բառ չեն հասկնար»¹:

Քահանայի ահագանգը տեղին էր. հովվից զուրկ հոտը բնագդային գոյատևմամբ էր զբաղված, ինքնահոսի էին մատնված այնպիսի արժեքներ, ինչպիսին էին լեզուն, հավատը, իսկ դրանք պահպանելու առաքելությունն ունեն թե՛ եկեղեցին, թե՛ ազգային դպրոցը: Պետք է նշել, որ տեղական ուսումնական հաստատություններն անվճար էին, իսկ այլալեզու դպրոց բացելու համար խոչընդոտները՝ շատ: Նախևառաջ պետք էր լուծել դպրոցի կազմակերպման հարցերը, իսկ այնուհետև գտնել ուսյալ անձ՝ դասավանդելու համար: 1895 թ.-ին ռումինահայ գաղթօջախներում դասավանդող ուսուցիչների մասին գրելիս Պետրոս քահ. Մամիկոնյանը նկատում է, որ դրանք «գիտնական մարդ» համարվող եկեղեցու տիրացուներն էին, որոնք միմիայն «Նարեկ» կարդալ էին սովորեցնում երեխաներին. ««Նարեկ» կարդացող աշակերտը արդէն ուսումն ավարտած կը սեպուէր, մաքուր գրելը առաջին տեղ կը բռնէր, հաշիւն ու թուաբանութիւնը գրեթէ անօգուտ բան համարուած էր, տիրացուները միայն եկեղեցին սպասավորութիւն ընելու դպիրներ կը պատրաստէին: Ժամանակի երեւելիք ազգայինք տեսնելով թէ այսպիսի ընթացքով դպրոց մը յառաջադիմութիւն չ'կրնար ընել եւ արդիւնք բերել, մտածեցին ուսեալ անձ մը գտնել ու դպրոցը բարեկարգել»²:

Դպրոցի բարեփոխող առաջին պատասխանատուն «ուսյալ անձն էր», որը պետք է կարողանար խորությամբ հասկանալ մանկավարժական գործընթացի բուն էությունը:

Փնտրված «ուսյալ անձը» հազվագյուտ երևույթ էր նաև Մայր հայրենիքում: Բաֆֆին, «Կայծեր» վեպում կերտելով իր ժամանակի «ուսյալ անձի»՝ Տեր Թողիկի կերպարը, փորձում է բացահայտել ժամանակի դպրոցում գործող դիդակտոգենիկ երկու գլխավոր ուժերը՝ «մեկը՝ ֆիզիկական կոպիտ ուժը՝ ծեծը, իսկ մյուսը՝ բարոյական ուժը, որ արտահայտվում է երկյուղի և խոստման մեջ: ...Դաստիարակության այդ բթացնող սպանիչ եղանակն այն հետևանքն է ունենում, որ ոչ միայն խլում է մանուկից նրա ինքնություն, ազատ զարգացումը, և ոչ միայն

¹ Պ. Մամիկոնեան, Ռումինահայոց ներկայն եւ ապագայն, Կալաց, 1895, էջ 88:

² Պ. Մամիկոնեան, Ռումինահայոց ներկայն եւ ապագայն, Կալաց, 1895, էջ 124-125:

բարոյապէս մեռցնում նրան, այլ նա իր ամբողջ կյանքում մնում է երկ-
շոտ, թուլասիրտ, խոնարհվող և գլուխը ծռող ամեն գործության առջև»¹:

Մանկության տարիներին բարդու ծառի թարմ ճղիկներով զարկ-
վող Պ. Պռոշյանը հիշատակություն է թողել ծեծի արժանանալու պատ-
ճառների մասին. «Տասնավոր ճղիկներ ամեն աստծու տված օր,
փշրվում էին ազդրերիս փափուկ մսերի վրա: Խոստովանում եմ, ոչ մեկ
պատիժը դաս չիմանալուս համար չի եղած...»²:

Մանկական անմեղ աշխուժություն, տգեղ ձեռագիր, ոչ սահուն ըն-
թերցանություն. ահա այն հիմնական պատճառները, որոնց համար
երեխան կարող էր ենթարկվել մինչև ուշագնացության, երբեմն էլ՝
հաշմանդամության աստիճանի հասցնող ծեծի:

Ժամանակի ուսուցիչների աշխատանքային մեթոդների մասին
խոսելիս Դ. Աղայանը ևս ցավով արձանագրում էր, որ նման ծեծի և դա-
ժանության պայմաններում ուսուցիչները միայն սերտողական ընթեր-
ցանություն են սովորեցնում, իսկ ուշիմ աշակերտների համար «հնա-
րում բարբարոսական դասատվություն», այն է՝ երեխայից պահանջել
դասը անգիր արտասանել «ոչ թե սկզբից դեպի վերջը՝ ինչպես անգիր
էի արել, այլ վերջից դեպի սկիզբը...»³:

Բաֆֆին գտնում էր, որ վարժապետներից ամեն մեկը «իր էջը իր
եղանակովն է քշում...»⁴:

Ահա նման հիշատակությունների փունջը թույլ է տալիս եզրա-
հանգելու մանկավարժական մտքի պատմության մեջ մանկավարժի
կողմից սաների նկատմամբ հումանիստական մոտեցման բացակայու-
թյան մասին: Ուստի բացահայտելով Պետրոս քահ. Մամիկոնյանի՝
«ուսյալ անձ» գտնելու միտքը՝ նախևառաջ պետք է պայմանավորել
հումանիստ մանկավարժ գտնելու կարիքով ու պահանջով ոչ միայն
հայրենական դպրոցներում, այլև Սփյուռքում գործող հայկական
կրթօջախներում: Ռումինահայ գաղթօջախներից հատկապես Թուրքու-
հինում (տեղական բարբառով նախկինում՝ Պազարճըզ) 1870-ականնե-

¹ Բաֆֆի, Երկերի ժողովածու, հ. 11 (հրապարակախոսական և գրական-քննա-
դատական հոդվածներ), Եր., 1990, էջ 201:

² Պ. Պռոշյան, Երկերի ժողովածու, հ. 7, Եր., 1964, էջ 44:

³ Դ. Աղայան, Երկերի ժողովածու, հ. 4, Եր., 1963, էջ 339:

⁴ Բաֆֆի, Երկերի ժողովածու, հ. 11 (հրապարակախոսական և գրական-քննա-
դատական հոդվածներ), Եր., 1990, էջ 31:

րին կար տերթոդիկյան համակարգով գործող դպրոց, որտեղ երեխաների կրթության հարցով զբաղվում էր պատվելի Ալեքսանը: Նա սովորեցնում էր հեզել կարդացածը և անգիր ասել տառանվանումները: Սակայն նման բնույթի դպրոցը, պարզ էր, որ երկար կյանք ունենալ չէր կարող: Այսուամենայնիվ, հանգամանքները ևս նպաստեցին դրան. 1877 թ.-ին եկեղեցին և դպրոցը այրվեցին հրդեհի ժամանակ: Առանց եկեղեցի համայնքի համար աղոթատեղի և դպրոց ունենալը անհրաժեշտություն էր: Ուստի 1894 թ.-ին նորոգվեց եկեղեցին, իսկ մեկ տարի հետո նորոգվեց նաև դպրոցը: Սակայն ռումինահայերի համար իր առանձնահատուկ նշանակությունն ունեցավ Բուխարեստում գործող ազգային վարժարանը, որտեղ, ի թիվս տեղի մշակութային կյանքի վրա իրենց անուրանալի ազդեցությունը թողած մտավորական-ուսուցիչների, հավաքվել էին նաև Հայաստանի առաջին հանրապետության անկումից հետո մտավորականների երևելի սերույցը, որն օգնեց տեղի համայնքի կազմակերպման, դպրոցի բարեփոխման հարցերում: 1922 թ.-ին մեծ դժվարությամբ կազմակերպվում էր ռումինահայ թեմը, որի խորհրդին կից բացվում է Կրթական մարմին: Այստեղ են որոշվում կրթական ծրագրերը՝ զաղութի համայնքի բոլոր դպրոցների համար: Բացի հայերենից, հայոց պատմությունից, հայոց աշխարհագրությունից՝ նախատեսված էր ուսուցանել նաև կրոն և ռումինական պետության վարժարանների հատուկ ծրագրերը: Այս ծրագիրը գործեց մինչև 1950 թ.-ը, որից շուրջ մեկ տասնամյակ հետո ռումինահայ գաղթօջախներում գործող բոլոր հայկական դպրոցներին սպասվում էր ռումինական կրթօջախներին ձուլվելու ճակատագիրը:

Դեռևս 1911-1915 թթ.՝ Բուխարեստի հայկական եկեղեցու կառուցումից մի քանի տարի անց՝ 1922 թ.-ին, երբ պաշտոնապես ձևավորված Ռումինիայի կրթական մարմինը ուսումնական ծրագրեր է մշակում ազգային փոքրամասնությունների դպրոցների համար, «Միսաքյան» ազգային վարժարանը սկսում է գործել որպես յոթնամյա դպրոց՝ վեց ուսուցիչներով, սակայն շենքային ոչ պատշաճ պայմանների պատճառով շուտով այն փակվում է: 1923 թ.-ին Հոգաբարձուների խորհրդի նիստում որոշվում է կառուցել այս դպրոցի շենքը, որը տևում է շուրջ 5 տարի: Կրթօջախը վերագալթոնք է ապրում միայն 1926 թ.-ին՝ ռումինահայ մեծահարուստ Մարիամ Քեսիմյանի նվիրատվությունից հետո, երբ «Մուրբ Հրեշտակապետք» եկեղեցու բակում կառուցվում է նոր, երկհարկանի «Միսաքյան-Քեսիմյան» ազգային վարժարանի

շենքը: Վերականգնելով իր մանկության տարիների հիշողությունները՝ Ազգային վարժարանի նախկին սանը՝ ԽՍՀՄ և Հայաստանի ժողովրդական դերասանուհի Վարդուհի Վարդերեսյանը, պատմում է, որ հայկական վարժարանները ռումինական պետության հովանավորությունը չէին վայելում, գոյատևում էին միայն համայնքի հանգանակած գումարներով, որոնք ծախսվում էին ուսուցիչներին աշխատավարձ տալու, դպրոցական շենքի և այլ կարիքների վրա: Վաստակավոր դերասանուհին հիշում է, որ Բուխարեստի ազգային վարժարան ընդունված սաների սննդի հարցը ևս հոգում էին դպրոցի հոգաբարձուները. «Մեր ընտանիքը նույնպես չէր վրիպել եկեղեցու ուշադրությունից, գրանցված էր ծայր աղքատների ցուցակում: Հաշվի առնելով մեր ընտանիքի կացությունը՝ ինձ ընդունեցին անվճար: Դա փրկության նման մի բան էր մեզ համար, եթե նկատի առնենք և այն, որ դպրոցում աշակերտները կերակրվում էին ի հաշիվ ունևոր ծնողների մոծած գումարների»¹:

Վերոնշյալ վավերագիրը հետաքրքիր մանրամասներ է հաղորդում Բուխարեստի «Միսաքյան-Քեսիմյան» ազգային վարժարանի գործունեության մասին, որից կարելի է եզրակացնել, թե կրթօջախը շատ ավելի մեծ պարտավորություն էր ստանձնել, քան զուտ գաղթօջախի երեխաների համար կրթության գործի կազմակերպումը: Դպրոցին հարկավոր էին ոչ միայն բանիմաց, այլև սրտացավ ուսուցիչներ, որոնք քննադատելու փոխարեն սեփական գործով որևէ դրական փոփոխություն կմտցնեին վարժարանի կյանքում: Այստեղ 19 տարեկանից որպես ռումիներենի ուսուցիչ իր մանկավարժական գործունեությունն է ծավալել Լևոն-Կարապետ Պալճյանը՝ Հայոց ապագա 130-րդ կաթողիկոս Վազգեն Առաջինը, որի ազգանպաստ ու հայրենանվեր մանկավարժական գործունեության մասին հիշարժան պատմություններ կան պահպանված:

1960 թ.-ից ռումինահայ գաղթօջախների դպրոցները տարրալուծվեցին ռումինական դպրոցների մեջ: Այսօր էլ Ռումինիայի հայերի միությունը պահպանում է Միսաքյան-Քեսիմյան երկօրյա դպրոցը (կիրակնօրյա դպրոց), ուր 6-16 տարեկան աշակերտները կրթարան են հաճախում շաբաթ և կիրակի օրերին: Դպրոցն ունի երկու ուսուցիչներ՝ Արշալույս Պարոնյան, Նարինե Բոգդան-Քըուշ: Նրանք դասերը

¹ Վ. Վարդերեսյան, Իմ կյանքի հեքիաթը, Եր., 2003, էջ 15:

վարում են և՛ արևմտահայերեն, և՛ արևելահայերեն: Գործում է պարային խմբակ:

Խորհրդային Միության փլուզումից հետո՝ 1990-ականներին, երբ Ռումինիան ձեռք բերեց լիակատար ինքնիշխանություն, էլ ավելի կտրուկ փոխվեց հայկական գաղթօջախի դիմապատկերը. Երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչները սկսեցին տեղափոխվել, ցավոք, ոչ թե Մայր հայրենիք, այլ Արևմտյան Եվրոպայի երկրներ՝ առավել նուրագնեղով գաղթօջախի հայերի թիվը:

Ներկայումս Ռումինիայի հայկական գաղթօջախում բնակվում է շուրջ 2500 հայ, հիմնականում՝ Բուխարեստում և Կոնստանցայում: 1994 թ.-ից Բուխարեստում, Կոնստանցայում, Պիտեշտիում գործում են շաբաթօրյա դասընթացներ մայրենի լեզու սովորել ցանկացողների համար: Ռումինահայ գաղթօջախներից միայն Բուխարեստի եկեղեցու բակում է գործում կիրակնօրյա դպրոց՝ երեսուն աշակերտով:

АРМЯНСКИЕ ШКОЛЫ РУМЫНО-АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЫ В КОНЦЕ 19-ГО И В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 20-ГО ВЕКА

Այրապետյան Լուսինե
ЕГУ, Армения

Резюме

На формирование румыно-армянской диаспоры историческое значение имела гаимидовская резня. Еще со времен падения царства Багратуни здесь существовала диаспора из иммигрантов Ани, которая изменила свой облик после второй половины 19-го и первой половины 20-го века, объединившись с выжившими после геноцида армянами. Для армян-мигрантов всегда имело большое значение создание школ и церквей в принимающей стране, как важнейших центров для их самосохранения. В данной статье представлена история ряда армянских школ румыно-армянской диаспоры, которые действовали в конце 19-го и в начале 20-го века.

ARMENIAN COLONY'S SCHOOLS IN ROMANIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Lusine Hayrapetyan
YSU, Armenia

Abstract

Hamid's massacre had a great influence on creating Armenian colony in Romania. When Bagratuni Kingdom fell, the people migrated from Ani

established their colony, which was changed in the second half of the 19th and first half of the 20th century. It was completed with the Armenians, who had fled from Western Armenia during the Genocide. For Armenian emigrants, it was very important to establish schools and churches as a source of their national sources. The article describes several Armenian schools' history in Romania, which worked during 19th and 20th century.

Գրականության ցանկ

1. Աղայան Ղ., Երկերի ժողովածու, հ. 4, Եր., 1963:
2. Մամիկոնեան Պ., Ռումինահայոց ներկայն եւ ապագայն, Կալաց, 1895:
3. Պռոշյան Պ., Երկերի ժողովածու, հ. 7, Եր., 1964:
4. Բաֆֆի, Երկերի ժողովածու, հ. 11 (հրապարակախոսական և գրական-քննադատական հոդվածներ), Եր., 1990:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԱՐԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՑԹՆԵՐԸ

Ղազարյան Արևիկ
ԵՊՀ, Հայաստան

Մանկավարժական մարդաբանության գիտաճյուղի ձևավորումը պայմանավորված է մանկավարժական և մարդաբանական գիտելիքների, օրինաչափությունների համադրման անհրաժեշտությամբ, որոնք բացահայտում են միջգիտական աղերսները: Մանկավարժական մարդաբանությունը բնութագրվում է տարբեր դիրքորոշումներով՝ 1. ինտեգրված գիտություն, 2. մեթոդաբանական հիմք, 3. կիրառական փիլիսոփայություն, 4. գիտություն, որը մարդուն դիտարկում է որպես մշակութային ֆենոմեն: Տրամաբանորեն տարբեր դիրքորոշումները կարելի է հիմնավորել նրանով, որ թվարկածներից յուրաքանչյուրը փորձում է մանկավարժական մարդաբանական հիմնա-

խնդիրները դիտարկել համապատասխան կտրվածքով, որտեղ հստակորեն սահմանվում են մանկավարժական մադաբանության (անտրոպոլոգիայի) նպատակն ու խնդիրները, ուսումնասիրության օբյեկտն ու առարկան, հասկացությունների համակարգը, կապն այլ գիտությունների հետ: Կարծում ենք, որ նման դասակարգումները պայմանական են, քանի որ սահմանափակում են մանկավարժական մարդաբանության բազմընդգրկուն հնարավորությունները, և առաջարկում ենք մանկավարժական մարդաբանությունը դիտարկել որպես *ինտեգրալ գիտաճյուղ*, որը համակարգում է և՛ տարբեր գիտությունների ձեռքբերումները, և՛ մեթոդաբանական հիմք է, և՛ կիրառական փիլիսոփայություն և՛ մարդուն դիտարկում է որպես մշակութային ֆենոմեն: Հարկ է նկատել, որ մանկավարժական մարդաբանության ցանկացած հիմնախնդիր պետք է համադրել սոցիալական մանկավարժության համատեքստում, քանի որ սոցիալականացման գործընթացում լիարժեք բացահայտվում է ուսումնասիրվող հիմնախնդրի իրական պատկերը՝ բնություն-մարդ-կրթություն-մշակույթ գործառական համակարգում:

Մանկավարժական մարդաբանության գերակա, առանցքային հիմնախնդիրներից մեկը կենսաբանական, սոցիալ-մշակութային ծրագրերի համադրությունն է: Այդ ծրագրերի բացահայտումը հնարավոր է, եթե համապատասխանաբար կիրառվում են մանկավարժական մարդաբանության գործառությունները: Կրթական միջավայրում երեխայի զարգացման որ փուլն էլ առանձին դիտարկենք, մեթոդաբանական հիմք ենք ընդունում, որ զարգացումը հնարավոր է բնություն-մարդ-կրթություն բազմամակարդակ համակարգում, որտեղ մարդը դիտարկվում է որպես կատարյալ, բացարձակ ֆենոմեն, աշխատում է անտրոպոգենետիկ մոտեցումը, և դրսևորվում են կենսաբանական, սոցիալական, նշանամշակութային ծրագրերը, որոնք ապահովում են ինչպես պատմական, այնպես էլ անհատական զարգացման ընթացքը: Հիմք ընդունելով մանկավարժական մարդաբանության մեթոդաբանությունն ու սկզբունքները՝ առաջարկում

ենք տարբերակել հետևյալ հիմնական գործառնությունները՝ **1. համակարգող, 2. ճանաչողական-արժեքային, 3. ախտորոշիչ, 4. իրավական և 5. կանխատեսող:**

1. Համակարգող գործառնությոնը հնարավորություն է տալիս համակարգելու և միջգիտական տրամաբանական աղերսներ ձևավորելու մանկավարժության և մարդաբանական գիտությունների ամբողջական համակարգում: Հիմք ընդունելով ամբողջական ուսումնասիրությունների սկզբունքը՝ այս գործառնության կիրառությունը հնարավորություն է տալիս որպես մեթոդաբանական հիմք դիտարկելու մանկավարժական մարդաբանության ձեռքբերումները, որն իր հերթին նույնպես համակարգում է տարբեր գիտությունների գիտելիքները, նորարարություններն ու նորամուծությունները՝ բնություն-մարդ-կրթություն համակարգում:

Մարդու զարգացմանը, նրա կրթական, սոցիալական միջավայրին հարմարվելու, հաղորդակցական մոդելների ձևավորման, արժեքային համակարգերի վերաիմաստավորման բազմաթիվ հարցադրումներ չեն կարող պարզաբանվել և լուծումներ ստանալ՝ չկիրառելով այս գործառնությոնը: Կարծում ենք, որ ոչ միայն մանկավարժական մարդաբանության, այլև ցանկացած միջգիտական նոր գիտաճյուղի դեպքում այս գործառնության կիրառությունը պարտադիր է:

2. Ճանաչողական-արժեքային գործառնությոնը հնարավորություն է տալիս քննարկելու «բնություն-մարդ» ենթահամակարգը: Այն դիտարկում ենք երկու մոտեցմամբ՝ **պատմական զարգացման (ֆիլոգենեզ)** և **անհատական զարգացման (օնտոգենեզ)**: Առաջին մոտեցման դեպքում հիմք ենք ընդունում կենսաբանական ծրագրի վերլուծության արդյունքում գենետիկական այն կողավորումը, որն ապահովել է «բանական մարդ» տեսակի սոցիալական և նշանամշակութային ծրագրերի, սոցիալականացման արդյունքում դրսևորելու համամարդկային հատկանիշներ: Բնության բարդ, դինամիկ և եզակի համակարգի մասնիկ կազմելով, ենթարկվելով բնության զարգացման

օրինաչափություններին՝ մարդը ստորակարգ պահանջմունքների բավարարումից անցել է բարձրակարգ պահանջմունքների բավարարմանը: Այս ընթացքում առավել լայն հնարավորություններ են ստեղծվում սոցիալական ծրագրերի արտահայտման ու փոփոխությունների համար, որի հիմքում նշանամշակութային ծրագիրն է, արժեքային համակարգը, արժեքների սահմանման հիերարխիան:

Երկրորդ՝ **անհատական զարգացման (օնտոգենեզ)** մոտեցմամբ ախտորոշվում է մարդու անհատական կենսաբանական, գենետիկական կողը, որը հնարավորություն է տալիս սոցիալականացման ընթացքում դրսևորելու անհատական առանձնահատկություններ, սոցիալական ծրագրի համապատասխան դրսևորում՝ կախված տարիքային, հոգեբանական, սեռային առանձնահատկություններից: Ժամանակաշրջանին համահունչ մարդը քաղաքակրթության ներգործությամբ որքան հեռանում է բնությունից, այնքան արտահայտված էական փոփոխություններ են ախտորոշվում նրա կենսաբանական ծրագրում, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է սոցիալական ծրագրերի էական փոփոխությունների, քանի որ սոցիալական ծրագրերը կարող են հարմարվել սոցիալական, կրթական միջավայրում: Սակայն միշտ չէ, որ հարմարման մեխանիզմները հանգեցնում են դրական տեղաշարժերի: Առաջացող հակասությունները, որոնք միգուցե անհրաժեշտ են մարդկության գոյը ապահովելու համար, կարծես թե փոխարացվում են ամբողջական համակարգի այլ ենթամակարդակում՝ «մարդ-կրթություն-մշակույթ»: Կրթությունն այս մակարդակում, կախված մանկավարժական մարդաբանական հիմնախնդիրների առանձնահատկություններից, կարելի է դիտարկել բազմամակարդակ ընկալմամբ.

1. կրթությունը՝ որպես սոցիալական ինստիտուտ, որը հնարավորություն է տալիս անձին ինտեգրվելու հասարակություն,
2. կրթությունը որպես վերջնարդյունք,
3. կրթությունը՝ որպես միջնորդավորված մեխանիզմ՝ սոցիալական ծրագրի արտահայտման համար,

4. կրթությունը՝ որպես երևույթ,

5. կրթությունը՝ որպես համակարգ:

Յուրաքանչյուր ընկալման դեպքում մարդ «բացարձակ» արժեքը դիտարկվում է համապատասխան համակարգում, սակայն կա մեկ ընդհանրություն, որը փաստում է Պ. Գուրկիչը. կրթությունը, մշակույթը նախ պետք է դիտարկել որպես անտրոպոլոգիական ֆենոմեն, ապա նոր՝ սոցիալական¹: Քանի որ ինչպես մարդու բնությունը բաց համակարգ է, այնպես էլ կրթությունն ու մշակույթը վերջնականապես ձևավորված չեն:

3. Ախտորոշիչ գործառույթ. Մարդ-կրթություն-մշակույթ համակարգում անընդհատ երկուստեք փոխներգործություններ են դրսևորվում. մի կողմից մարդը ձևավորում է մշակույթ, մյուս կողմից մշակույթը ձևավորում է մարդուն: Ախտորոշող գործառույթը նախնական ընթացիկ և վերջնական փուլերում այսպիսի փոխլրացնող համակարգում կարող է ախտորոշել և բացահայտել մարդու մշտական որոնումները գոյի, կեցության, հավերժության, երջանկության: Երբ մենք ախտորոշում ենք անձի զարգացման կենսաբանական, սոցիալական ծրագրերը, առաջին հերթին կարևորում ենք սոցիալական դաստիարակությունն ու կրթությունը, որոնք մանկավարժական համակարգի հենասյուներն են, իսկ դրանց ձևավորման առանձնահատկություններն ու էությունը պայմանավորված են մշակույթով²: Մարդու նշանամշակութային ծրագրի համընդհանուր դրսևորումից բացի՝ մշակույթի բազմագործոնության ու բազմամակարդակության արդյունքում ընկալման, դրսևորման առանձնահատկությունները տարբեր են, որոնք փոփոխվում են սոցիալական ծրագրին համահունչ: Կրթական համակարգում սոցիալականացման արդյունքում կեսաբանական մարդուց սոցիալական մարդ տրամաբանական անցում է կատարվում. երկուսն էլ

¹ **И. А. Грешилова**, Филосовский образ мира в педагогической антропологии, М., 2013, с. 35.

² **В. А. Вишневский**, Педагогическая диагностика управления, Чебоксары, 2000, с. 56

արտահայտում են մարդու մարդաբանական նախադրյալները և աստիճանական անցում են ապահովում մշակութային մարդու դրսևորման համար: Այս անցման տրամաբանական զարգացման ընթացքը Ի. Գրեշիլովան առաջարկում է ախտորոշել փիլիսոփայական-անտրոպոլոգիական մոտեցմամբ³, որտեղ մարդը դիտարկվում է եռահամակարգի մեջ՝ միտք-մարմին-հոգի: Թվարկվածներից յուրաքանչյուրն ունի համապատասխան փիլիսոփայական, մարդաբանական հիմքերը: Մարդու սոցիալ-պատմական զարգացման օրինաչափությունների հիմքի վրա փոփոխվող համակարգերում ախտորոշվում են անհատական, սեռային, տարիքային, հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնք այնքան բազմազան են, որքան եզակի և բազմազան են մարդաբանական նախադրյալները, մշակութային հիմքերը: Ախտորոշիչ գործառույթը նպատակային և արդյունավետ է այն դեպքում, երբ մեթոդաբանական հիմք են ընդունվում մանկավարժական մարդաբանության և մանկավարժական ախտորոշման սկզբունքները: Տարբեր իրավիճակների ախտորոշման դեպքում անհրաժեշտ են բազմակողմանի ուսումնասիրություններ: Որքան խորությամբ, արտաքին և ներքին էությունը բացահայտող ընթացքով է դիտարկվում իրավիճակը, այնքան ախտորոշման նպատակը տրոհվում է ենթանպատակների, առաջադրվում են լուծումներ պահանջող խնդիրներ, որոնք ենթադրում են ախտորոշողի կողմից կոնկրետ մեթոդների կիրառում: Երևույթների միջև դրսևորվող և չդրսևորվող տրամաբանական կապերի բացահայտումը, պատճառահետևանքային վերլուծությունները հնարավորություն են տալիս առավել ճշգրտորեն ընտրելու գերակայող մեթոդը: Ախտորոշման ընթացքում մեթոդները կիրառելիս հնարավորինս պետք է բացառել պատահականությունների դրսևորումները, քանի որ դրանք փոխում են ուսումնասիրությունների ընթացքը, առաջ բերում սխալվելու

³ Воспитание как антропологический феномен, под ред. Н. В. Микляевой, М., 2014, с. 214.

հավանականություն: Անհրաժեշտ է միևնույն փաստը, երևույթը, իրավիճակը դիտարկել մի քանի անգամ՝ կիրառելով ախտորոշման գործառույթը տարբեր մեթոդների ընտրությամբ՝ վերլուծելով փիլիսոփայական, մարդաբանական, մանկավարժա-հոգեբանական հիմքերը:

4. **Իրավական** գործառույթի կիրառությունը հնարավորություն է տալիս կրթամշակութային միջավայրում կանոնակարգելու և հստակեցնելու կրթող-կրթվող, դաստիարակող-դաստիարակվող զույգի իրավունքներն ու պարտականությունները՝ տարբեր իրավիճակներում հստակեցնելու նրանց լիազորությունները, վարքագծային դրսևորումները, լուծելու ծագող և գոյություն ունեցող կոնֆլիկտները: Իրավական գործառույթի կիրառության հիմքում ընկած է սովորողների կրթվածության, դաստիարակվածության միասնականության ուսումնասիրման սկզբունքը: Իրավական գործառույթի կիրառությունն արդյունավետ է, եթե համամասնության մեջ են դիտարկվում զարգացման, սոցիալականացման և մանկավարժական գործընթացները՝ կարևորելով սովորողների մարդաբանական առանձնահատկությունները: Սովորողների կրթվածության, դաստիարակվածության միասնականության ուսումնասիրման սկզբունքը հնարավորություն է տալիս դաստիարակությունը դիտարկելու որպես անտրոպոլոգիական ֆենոմեն⁴:

5. Մանկավարժական արդարանության **կանխատեսող գործառույթն** ուղենիշ է ապագային, երբ ախտորոշելով դաստիարակվողների մարդաբանական առանձնահատկությունները, կանխատեսվում են սոցիալական ծրագրերի իրացման հնարավորությունները սոցիումում, կանխարգելվում հնարավոր բացթողումներն ու վրիպումները: Կանխատեսող գործառույթի կիրառության հիմքում անձի և կոլեկտիվի համատեղ ուսումնասիրության սկզբունքն է: Այն հիմք է ընդունում մանկավարժական

⁴ Воспитание как антропологический феномен, под ред. Н. В. Микляевой, М., 2014, с. 21.

մարդաբանության ուսումնասիրության օբյեկտը՝ «մարդ-մարդ» հարաբերակցությունը, որը դիտարկվում է կրթական համակարգում⁵։ Անձ-կոլեկտիվ համագործակցությունը միշտ ունի երկու կողմ՝ դրսևորումներ, որոնք անձը ցուցաբերում է կոլեկտիվում ինքնափրացվելու համար, և մյուս կողմը, որն ուղղված է ինքն իրեն։ Այն դեպքում, երբ ախտորոշող մանկավարժը անձի անհատական առանձնահատկությունները գերադրելի է դարձնում կոլեկտիվից, անձին դիտարկում է սոցիալական առանձին միջավայրում, սխալման հավանականությունը մեծանում է։ Մեկ այլ ծայրահեղություն է, երբ կոլեկտիվի ներգործությունն է անձի սոցիալականացման վրա բացարձականացվում։ Իրական արդյունքներ կարելի է ակնկալել այն դեպքում, երբ երկուստեք ախտորոշվեն և կանխատեսվեն անձ-կոլեկտիվ համագործակցության եզրերը։ Կանխատեսող գործառույթի կիրառությունն արդունավետ է, եթե հաշվի է առնվում զարգացման ընթացքում փոփոխությունների գրանցման և պարբերաբար վերլուծության սկզբունքը։ Զարգացումը հանգեցնում է քանակական և որակական փոփոխությունների՝ տարիքային, անհատական, հոգեբանական, սեռային առանձնահատկություններին համապատասխան, որոնք արտահայտվում են սոցիալականացման ընթացքում։ Եթե այս սկզբունքը կանխատեսման ընթացքում չի հաշվառվում, խախտվում են մանկավարժական մարդաբանության հիմքերը, քանի որ այդ փոփոխություններով են պայմանավորված ինչպես մարդ տեսակի, այնպես էլ անհատական զարգացման գոյի էվոլյուցիան։

Այսպիսով՝ մանկավարժական մարդաբանության **համակարգող, ճանաչողական-արժեքային, ախտորոշիչ, իրավական, կանխատեսող** գործառույթների կիրառությունը հնարավորություն է տալիս կրթամշակութային միջավայրում իրացնելու մարդու կենսաբանական և սոցիալական ծրագրերը՝ մարդաբա-

⁵ Б. С. Гершунский, Педагогическая прогностика, Киев, 1986, с. 41.

նական օրինաչափություններին, առանձնահատկություններին համապատասխան:

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Казарян Аревик
ЕГУ, Армения

Резюме

В данной статье представлены функции педагогической антропологии. В ней рассматриваются комплексные, познавательные, ценностные, диагностические, юридические и прогностические функции, применение которых дает возможность в культурно-образовательной среде осуществлять биологические и социальные программы человека.

THE FUNCTIONS OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Arevik Ghazaryan
YSU, Armenia

Abstract

In the article are discussed the functions of pedagogical anthropology – systematic, cognitive, diagnostic, juristically, forecasting. Analyzing each function, in the article is discussed those principles, which are the base for the effective application of certain function. There is also presented the anthropological programs.

Գրականության ցանկ

1. Вишневский В. А., Педагогическая диагностика управления, Чебоксары, 2000.
2. Воспитание как антропологический феномен, под ред. Н. В. Микляевой, М., 2014.
3. Гершунский Б. С., Педагогическая прогностика, Киев, 1986.
4. Грешилова И. А., Филосовский образ мира в педагогической антропологии, М., 2013.

ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԴԵՐԸ ԸՆՏԱՆԻՔԻ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Ղուկասյան Լուսիկ
ՇՊՀ, Հայաստան

Ժամանակակից աշխարհում հասարակության սոցիալական կառուցվածքում ընտանիքն առանձնանում է որպես կարևորագույն սոցիալական ինստիտուտ, որն իրագործում է մի շարք գործառնություններ և ապահովում է ընտանիքի անդամների սոցիալականացումը, զարգացումը, իմացական համաձայնությունը, փոխօգնությունն ու պաշտպանությունը, ապահովությունն ու համագործակցությունը: Այսօր հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում ընթացող փոփոխությունների, ճգնաժամային զարգացումների պարագայում շատ հաճախ է փոփոխվում ընտանիքի կարգավիճակը, փլուզվում են ընտանիքի կենսագործունեության արդյունավետ ձևերը, չեն գործում հարմարման մեխանիզմները, տեղի են ունենում բախումներ, անխուսափելի են դառնում դերային համակարգում փոփոխությունները, խնդիրներն ու դժվարությունները: Խափանվում է ընտանիքի կենսագործունեության բնականոն ընթացքը, մեծանում է վնասը երեխաների կյանքում, ինչպես նաև սոցիալմանկավարժական խնդիրների առաջացման հավանականությունը երեխաների մոտ, ընտանիքում, դպրոցում և այլ սոցիալական ինստիտուտներում: Այսպիսի պայմաններում ընտանիքին աջակցության ցուցաբերման հիմնախնդիրը դառնում է հրատապ և արդիական սոցիալ-մանկավարժական հնարավոր ծառայությունների կազմակերպման, պարզաբանման, տարբեր տեխնոլոգիաների կիրառման հիմնավորման տեսանկյունից:

Ընտանիքը հասարակության ամենատարածված և կարևորագույն սոցիալական ինստիտուտն է, որը հասարակության պատմության ողջ ընթացքում անընդհատ զարգացել և փոփոխվել է: Այդ փոփոխությունները պայմանավորված են տվյալ

երկրի քաղաքական, պատմաաշխարհագրական, մշակութային, տնտեսավարման առանձնահատկություններով, հասարակական հարաբերություններով: Ընտանիքը փոփոխվում է ի պատասխան հասարակության մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների և ձգտում է հարմարվել իրական պայմաններին, արդիականացնել իր գործառույթները, փոխազդեցության ձևերը: Սակայն հասարակությունում ընթացող փոփոխություններն առանց ցնցումների կարգավորող հնարավորություններն ու մեխանիզմները, միջոցները միշտ չէ, որ առկա են: Ավելին, այն ամենը, ինչ տեղի է ունենում վերջին տարիներին մեր հասարակությունում, մեծ մասամբ բնութագրվում է ընդգրկուն ճգնաժամային զարգացումներով: Խորանում են հասարակության, ընտանիքի առողջ կենսագործունեությունը վնասող երևույթները՝ հասարակության բևեռացում, աղքատություն, արտագաղթ, գործազրկություն, անառողջ մրցակցություն, տարաբնույթ սթրեսածին, քրեածին իրավիճակներ, տարածում են ստանում ալկոհոլամոլությունն ու թմրամոլությունը և այլն: Խախտվել են հասարակություն-ընտանիք, անհատ-ընտանիք, անհատ-հասարակություն փոխհարաբերությունների հավասարակշռությունը, գործառական ներդաշնակությունը, վնասվում են փոխգործողությունները (ինտերակցիաները), ինչը բացասաբար է ներգործում մարդկանց կենսական խնդիրները լուծելու, ձգտումներն ու կենսագործունեությունն իրականացնելու ունակությունների վրա: Նկատելիորեն դժվարանում են երեխաների աղեկվատ սոցիալականացման գործընթացը, սոցիալական դերերի իրականացումն ընտանիքում, որոնք կարող են բերել հուզական լարումների ու վարքային դժվարությունների, խանգարումների: Ստեղծվում են չափազանց անբարենպաստ պայմաններ երեխայի՝ հասունացող անձի կրթության, արդյունավետ հարմարողական, վարքային հակազդեցությունների ձևավորման, զարգացման համար: Անընդհատ մեծանում է անբարենպաստ ընտանիքների, կյանքի դժվարին իրավիճակներում հայտնված, տարբեր անբարենպաստ գործոնների ազդեցության

ներքո ապրող երեխաների թիվը: Լրջագույն դժվարություններ են առաջանում ծնողների, մանկավարժների, նույնիսկ փորձառու մանկավարժների համար, քանի որ սովորական միջոցները, ներգործության ձևերը բավարար չեն վերը նշված հիմնախնդիրների հաղթահարման, շտկման և կանխարգելման համար: Ըստ հայտնի մանկավարժ Պ. Ֆ. Լեսգաֆտի՝ դաստիարակությունն ունի սոցիալական բնույթ և սոցիալական միջավայրի հետ վճռական դեր է խաղում երեխայի անձի ձևավորման գործում: Ըստ Պ. Լեսգաֆտի՝ «երեխաների մոտ երբեմն հանդիպող փչացածությունը ընտանեկան և դպրոցական դաստիարակության թերությունների արդյունք է»¹: Բնական է, որ երեխան զգում և ընկալում է սոցիալական միջավայրում ստեղծված իրավիճակների առանձնահատկությունները, կրում է ազդեցությունները, ավելին, նա յուրահաստուկ ձևով է մեկնաբանում դրանք, որոնք հաջորդաբար զարգանում են և հանգեցնում նրա նորմալ զարգացման համար անհրաժեշտ պայմանների խափանման կամ բացակայության: Այդպիսի իրավիճակներին բնութագրական են ինչպես երեխաների, այնպես էլ նրա ընտանիքի անդամների ոչ ադեկվատ սոցիալական վարքը, անկանոն գործողությունները, ընթացիկ գործունեության խանգարումները, նպատակների անորոշությունը կամ բացակայությունը, նրանց ներկայացվող նոր պահանջներն ու պարտավորությունները: «Դաստիարակչական միջավայրի ազդեցությունը, դաստիարակչական ներգործությունների թուլացումը կամ բացակայությունը հանգեցնում են տարերային միջավայրի՝ փողոցի ազդեցության ամրապնդմանը»²: Առաջադրվում են կրթադաստիարակչական, ադեկվատ սոցիալականացման հետ կապված հիմնախնդիրներ, ի հայտ են գալիս տարբեր ձևախախտումներ, շեղումներ: Տարա-

¹ Ն. Ա. Կոնստանտինով, Ե. Ն. Մեդինսկի, Մ. Ֆ. Շաբաևա, Մանկավարժության պատմություն, դասագիրք մանկավարժական ինստիտուտների համար, 1972, էջ 377:

² А. И. Кочетов, Актуальные проблемы педагогики Спецкурс для студентов-выпускников педагогических институтов, Рязань, 1971, с. 158.

բնույթ ազդեցությունների արդյունքում շատ հաճախ դժվարանում, նույնիսկ խափանվում է ընտանիքի հարմարվողականությունը, չեն բավարարվում ընտանիքի անդամների պահանջմունքները, չեն իրացվում նրանց ձգտումները և այլն: Այսպիսի դեպքերում երեխաներն ու նրանց ընտանիքներն օբյեկտիվորեն դառնում են սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի շահառուներ:

Ընտանիքին ուղղված աջակցությունը սոցիալ-մանկավարժական ծառայությունների շրջանակում, ըստ էության, խորհրդատվության, միջնորդության և սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի այլ ձևերի ու միջոցների կիրառումն է ընտանիքի հետ: Այն իրականացվում է ընտանիքի կարգավիճակի բարձրացման համար, ընտանիքի միջոցով և ընտանիքի ներգրավմամբ: Սա բխում է մարդկային զարգացման հայեցակարգային այն մոտեցումից, որ «մարդկային հանրության զարգացումը մարդու համար, մարդու միջոցով և մարդկանց շնորհիվ է, որտեղ խոսքը գնում է մարդու բոլոր իրավունքների իրացման, յուրաքանչյուրի դրսևորման և պաշտպանության մասին: Սա ենթադրում է մարդու պաշտպանությանն ու զարգացմանն ուղղված հնարավորությունների ոչ միայն ստեղծում, այլև ընդլայնում»⁴:

Այսպիսով՝ ընտանիքին աջակցության տրամադրումը սոցիալ-մանկավարժական ծառայությունների միջոցով նպատակ ունի պարզաբանելու ընտանիքի հնարավորություններն ու դժվարությունները, հիմնախնդիրների հաղթահարման ուղիներն ու ձևերը, օգնել նրանց լուծելու առաջադրված հիմնախնդիրները՝ օգտագործելով ընտանիքի ներուժն և հասարակության մեջ առկա ռեսուրսները, ընթացքում բացահայտելով նոր ռեսուրսներ և հնարավորություններ:

⁴ Մարդկային զարգացման հիմունքներ, ուսումնական ձեռնարկ մագիստրանտների համար, Եր., 2004, էջ 12:

Սոցիալ-մանկավարժական ուղղվածությամբ ծառայությունների շարքում կարելի է առանձնացնել հետևյալ խնդիրները.

1. ստեղծել ընտանիքին աջակցող համալիր օգնության համակարգ, որտեղ կտրամադրվեն նյութական օգնություն, սոցիալ-իրավական, սոցիալ-բժշկական, սոցիալ-կենցաղային ծառայություններ,

2. իրականացնել սոցիալ-մանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանական խորհրդատվական աշխատանքներ,

3. իրականացնել անհատական, խմբային, սոցիալ-կրթական աշխատանքներ, շտկողական միջամտություններ:

4. մատուցել ծառայություններ ցերեկային և տնային խնամքի շրջանակներում (երեխաներին, ընտանիքին, նրա առանձին անդամներին) և այլն:

Իրականացվող աշխատանքներում կարևոր նշանակություն ունեն կանխարգելիչ ուղղվածություն ունեցող միջոցառումներն ու առանձին գործընթացները:

Ընտանիքին տրամադրվող սոցիալ-մանկավարժական ծառայությունները հիմնականում կարելի է իրականացնել երբ.

1. պարզաբանված է իրականության մեջ գոյություն ունեցող հակասությունների համախմբությունը, որը վնասում է ընտանիքի, նրա անդամների նորմալ կենսագործունեությանը:

2. օբյեկտիվորեն ծագող խնդիրների համախմբությունը՝ կապված կրթության և դաստիարակության գործընթացների հետ:

Այս ամենը անհանգստության պատճառ է դառնում՝ առաջացնելով միջամտության, աջակցության անհրաժեշտություն: Այդ ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքները ներառում են այս կամ այն հիմնախնդրի, գործընթացի վերլուծությունը, մեկնաբանությունն ու գնահատումը, տեղեկատվության տրամադրումը, խորհրդատվության մատուցումը՝ հնարավոր զարգացումների ու արդյունավետ ելքերի, վարքի անհրաժեշտ ձևերի

վերաբերյալ, ինչպես նաև որոշումների կայացման և իրագործման ընթացքում ընտանիքին աջակցումն ու սատարումը:

Մեր կողմից կատարված իրավիճակների վերլուծությունները թույլ են տալիս հիմնավորել, որ ընտանիքում առկա տարբեր հիմնախնդիրները նպաստում են երեխաների մոտ կրթադաստիարակչական, սոցիալականացման հետ կապված հիմնախնդիրների ձևավորմանը, և, հակառակը, ընտանիքի նորմալ կենսագործունեությունը, ընտանիքում առկա բարոյահոգեբանական բարենպաստ մթնոլորտը կարող են հենարան հանդիսանալ երեխաների ունեցած սոցիալ-մանկավարժական տարբեր հիմնախնդիրների լուծման, դժվարությունների հաղթահարման համար:

Կարծում ենք, որ հաշվի առնելով Հայաստանում սոցիալապես անապահով, ռիսկի խմբի և դժվարին իրավիճակներում հայտնված ընտանիքների համար գոյություն ունեցող ծառայությունների առկայությունը՝ անհրաժեշտ է այնպիսի բարեփոխումներ իրականացնել, որոնց հիմքը լինի երեխաների և ընտանիքի պաշտպանությունը: Այս առումով պետք է ստեղծել կառույցներ, ենթակառույցներ, որոնք դեռևս չեն գործել մեր երկրում: Կարելի է կազմավորել ոլորտային կառուցվածքներ և նպատակային գործող ծառայություններ, որոնք կգործեն մշակված ռազմավարության շրջանակում: Այսպես՝ հանրակրթության ոլորտում դպրոցներին կից կարելի է ստեղծել երեխային և նրա ընտանիքին աջակցող կենտրոններ, նմանատիպ կենտրոններ կամ ենթակառույցներ կարելի է ձևավորել սոցիալական ծառայությունների տարածքային գործակալություններում, որտեղ նպատակային աջակցություններ կտրամադրվեն երեխաների և նրանց ընտանիքների նորմալ կենսագործունեության ու զարգացման համար: Այդ կենտրոններում ընտանիքի աջակցության կազմակերպման գործում միահյուսվում են սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի սուբյեկտների՝ երեխաների, ընտանիքի և ողջ հասարակության շահերն ու հետաքրքրությունները: Անհրաժեշտ է նաև մշակել և ներմուծել ընտանիքի հետ

սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի նոր տեխնոլոգիաներ, ծրագրեր, որոնք նպատակաուղղված կլինեն ընտանիքի կենսագործունեության և երեխայի սոցիալականացման համակարգի բարելավմանը, ընտանիքի կայունության և նրա յուրաքանչյուր անդամի բարեկեցության ապահովմանը:

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПРОЦЕССЕ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ

Гукасян Лусик
ШГУ, Армения

Резюме

В условиях быстроменяющихся изменений в современном мире проблема оказания поддержки семье становится актуальной. Предоставляемые социально-педагогические услуги могут внести свой вклад в защиту детей и семьи, в преодолении социальных и образовательных проблем, которые существуют в семье.

THE ROLE OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SERVICES IN THE PROCESS OF FAMILY SUPPORT

Lusik Ghukasyan
ShSU, Armenia

Abstract

The problem of providing family support has become a topical issue in the conditions of rapid changes in the modern world. Social-pedagogical services provided to a family can contribute to the protection of a child and his/her family, the solution of the social and educational issues of a family.

Գրականության ցանկ

1. Կոնստանտինով Ն. Ա., Մեդինսկի Ե. Ն., Շաբանա Մ. Ֆ., Մանկավարժության պատմություն, դասագիրք մանկավարժական ինստիտուտների համար, 1972:
2. Մարդկային զարգացման հիմունքներ, ուսումնական ձեռնարկ մագիստրանտների համար, Եր., 2004:
3. Кочетов А. И., Актуальные проблемы педагогики Спецкурс для студентов-выпускников педагогических институтов, Рязань, 1971.

**ՄՓՅՈՒՌՔՈՒՄ ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻԴ
ԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻԱՍՆԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ
ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ**

Մկրտչյան Սոկրատ
Տաթև ԳԿՀ, Հայաստան

Բազմաթիվ տարիների մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Հայկական սփյուռքում «Հայոց լեզու», «Հայոց պատմություն», «Հայոց եկեղեցու պատմություն», «Հայ գրականություն» և հայագիտական մի շարք այլ առարկաներ դասավանդվում են էապես իրարից տարբերվող առարկայական չափորոշիչներով և ծրագրերով:

Այսօր բազմաթիվ լեզուների համար սահմանված են տվյալ լեզվի իմացության համընդհանուր մակարդակներ, և այդ լեզուների ուսուցումը տարբեր երկրների կրթական համապատասխան կենտրոններում կազմակերպվում է այդ մակարդակների հաշվառմամբ: Կարծում ենք, որ ժամանակն է հայերենը և հայագիտական մյուս առարկաները Հայկական սփյուռքում ուսուցանելու համար սահմանել այդ առարկաների իմացության համընդհանուր մակարդակները և այդ մակարդակների համապատասխան ցուցանիշները: Այլ կերպ դրանց դասավանդումը կարող է վերածվել ինքնանպատակ գործունեության:

Այս նպատակով անհրաժեշտ է սահմանել Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկական համակարգ (ՀԱԻՀՀ), որը համընդհանուր հիմք կարող է լինել ամբողջ Հայկական սփյուռքում հայագիտական առարկաների ուսումնական պլանների, ծրագրերի, ուղեցույցների, քննությունների, դասագրքերի և այլնի մշակման ու հետագա զարգացման համար: Այդ համակարգը համապարփակ կերպով պետք է նկարագրի, թե տվյալ առարկան սովորողն ինչ գիտելիքների պետք է տիրապետի, և մասնավորապես հայոց լեզու սովորողներն ինչ պետք է

սովորեն հայերենով հաղորդակցվելու և ինչ գիտելիքներ ու ունակություններ պետք է ունենան արդյունավետ գործելու համար: Նկարագրությունը, իհարկե, պետք է նաև հաշվի առնի մշակութային այն համատեքստը, որտեղ գործածվելու է հայոց լեզուն:

Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկական համակարգը միևնույն ժամանակ պետք է սահմանի հայագիտական առարկաների իմացության այն մակարդակները, որոնք հնարավորություն կտան ստուգելու սովորողի առաջընթացը ոչ միայն ուսուցման/ուսումնառության յուրաքանչյուր փուլում, այլև նրա ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկական համակարգը ոլորտի ղեկավարների, դասընթաց կազմողների, ուսուցիչների, ուսուցիչներ վերապատրաստողների, քննողների և այլ մասնագետների համար պետք է միջոց լինի իրենց ընթացիկ փորձը և ջանքերը համակարգելու, այդ փորձառությանն անդրադառնալու ու կշռադատելու համար, ինչպես նաև համոզվելու, որ դրանք ուղղված են այն սովորողի կարիքների բավարարմանը, որի համար իրենք պատասխանատու են:

Համընդհանուր հիմք առաջարկելով խնդիրների, բովանդակության և մեթոդների բացահայտ ու հստակ նկարագրության համար՝ Համակարգը պետք է նպաստի դասընթացների, ուսումնական ծրագրերի և մասնագիտական որակավորման թափանցիկությանը՝ հնարավորություն ստեղծելով նաև լեզվամշակութային ոլորտներում միջազգային համագործակցության համար:

Հատկապես լեզուն, Համակարգի դասակարգող բնույթից ելնելով, պետք է բաժանվի առանձին բաղադրիչների: Սա հանգեցնում է հոգեբանական ու մանկավարժական մի շարք խնդիրների, քանի որ հաղորդակցությունն ազդում է մարդու էության վրա: Առանձնացված և դասակարգված խոսքային կարողությունները բազմաթիվ ձևերով հարաբերակցվում են յուրաքանչյուր անձի զարգացմանը: Որպես հասարակության ներկայացուցիչ՝ յուրաքանչյուր անձ հարաբերությունների մեջ է մտնում

հասարակական լայն խմբերի հետ, որոնք միասին որոշում են այդ անձի ինքնությունը: Միջմշակութային մոտեցման շրջանակներում լեզվական կրթության գլխավոր խնդիրներից մեկը լեզվի և մշակույթի ոլորտում նոր փորձառության շնորհիվ սովորողի անձի զարգացման համար բարենպաստ պայմանների ստեղծումն է:

Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկական համակարգը պետք է ծառայի համահայկական համընդհանուր նպատակին, այն է՝ հասնել համայն աշխարհի հայերի ավելի սերտ միասնության՝ այդ նպատակի համար լեզվամշակութային բնագավառում որդեգրելով միասնական քաղաքականություն, հավատարիմ մնալով հետևյալ հիմնական սկզբունքներին:

1. Հայոց լեզուն և հայկական ազգային մշակույթի հարուստ ժառանգությունը համընդհանուր գանձ են աշխարհի բոլոր հայերի համար, որ պետք է պաշտպանել ու զարգացնել: Ուստի կրթական լուրջ ջանքեր են անհրաժեշտ, որպեսզի այն դառնա բոլոր հայերի սեփականությունն ու հպարտությունը:

2. Միայն հայագիտական առարկաների լավ իմացությամբ է հնարավոր դյուրացնել աշխարհի տարբեր ծայրամասերում ապրող և տարբեր լեզուներով խոսող ու ամենատարբեր մշակութային ազդեցությունները կրող հայերի հաղորդակցությունն ու փոխներգործությունը, փոխըմբռնումն ու համագործակցությունը:

3. Սփյուռքի հայկական համայնքները, ընդունելով և զարգացնելով ազգային քաղաքականությունը հայոց լեզվի և հայագիտական մյուս առարկաների ուսուցման և ուսումնառության բնագավառում, կարող են թե՛ միմյանց հետ և թե՛ հայրենիքի հետ ավելի սերտ մերձեցման հասնել՝ շարունակաբար համակարգելով այս հարցում իրենց վարած քաղաքականությունը և համագործակցությունը:

Նշված սկզբունքներին հետամուտ լինելով՝ պետք է աջակցել հայաստանյան և արտասահմանյան պետական և ոչ պետական

այն հաստատությունների համագործակցությանը, որոնք ներգրավված են Սփյուռքում հայագիտական առարկաների ուսուցման ոլորտում դասավանդման ու գնահատման մեթոդների զարգացման, ինչպես նաև ուսումնական նյութերի ստեղծման ու կիրառման մեջ, որոշակի քայլեր ձեռնարկել տեղեկատվության փոխանակման արդյունավետ համակարգի ստեղծման ու զարգացման համար, որոնք կընդգրկեն հայագիտական առարկաների ուսումնառության, դասավանդման և հետազոտման բոլոր ոլորտները՝ տեղեկատվական բարձր տեխնոլոգիաների ներդրամբ:

Անհրաժեշտ է համայն հայությանը հնարավորինս հասանելի դարձնել հայոց լեզուն և հայագիտական մյուս առարկաներն ուսումնասիրելու արդյունավետ միջոցները և ուղիները, որոնք նրանց հնարավորություն կտան բավարարելու իրենց հաղորդակցության պահանջմունքները, մասնավորապես.

- իրենց երկրներում ապրող հայերի հետ շփվել առօրյա կյանքին առնչվող իրավիճակներում,
- հայերենով տեղեկատվություն և մտքեր փոխանակել տարբեր լեզուներով խոսող հայ երիտասարդների և չափահասների հետ, հասնել հայ ժողովրդի ապրելակերպի ու մտածելակերպի, ինչպես նաև մշակութային ժառանգության ավելի լայն ու խոր ըմբռնման:

Ավելին, եթե հայոց լեզվի, ինչպես նաև հայագիտական մյուս առարկաների ուսուցումը դիտարկվում է որպես շարունակական խնդիր ողջ կյանքի համար, ապա խիստ կարևոր է դառնում երիտասարդների՝ դպրոցից դուրս նոր լեզվական փորձառություն ձեռք բերելու շարժառիթները, կարողություններն ու վստահությունը զարգացնելը: Կրթության ոլորտի ղեկավարների, որակավորող, քննող մարմինների և ուսուցիչների պատասխանատվությունը չպետք է սահմանափակվի կոնկրետ ժամանակում կոնկրետ լեզվի կոնկրետ մակարդակի հասնելու խնդրով, ինչը, իհարկե, նույնպես շատ կարևոր է: Այս նպատակով Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկա-

կան համակարգը պետք է տա ոչ միայն տվյալ առարկայի ընդհանուր իմացության մակարդակների սանդղակը, այլև դրա կիրառության ու համապատասխան կարողությունների աստիճանավորումը, ինչը մասնագետներին հնարավորություն կտա սովորողների փոփոխվող կարիքներին, առանձնահատկություններին ու հնարավորություններին համապատասխան ճշգրիտ սահմանելու նպատակները և նկարագրելու ամենատարբեր ձեռքբերումները:

Միյոտքում հայոց լեզվի և հայագիտական մյուս առարկաների ուսուցման հետագա զարգացումն անհրաժեշտ է արտերկրում ապրող մեր հայրենակիցների ազգային ինքնությունը, հայրենիքի հետ ավելի աշխույժ հարաբերությունը, ավելի արդյունավետ միջազգային հաղորդակցությունը՝ միաձուլված ազգային ինքնության ու մշակութային բազմազանության նկատմամբ հարգանքին, հայերեն տեղեկատվության ավելի ազատ մատչելիությունը, ավելի ակտիվ անձնական փոխհարաբերությունները համայնքի մյուս անդամների հետ ապահովելու համար:

Նշված նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ է Միյոտքում հայագիտական առարկաների ուսուցումը դիտել իբրև շարունակական խնդիր ամբողջ կյանքի ընթացքում և նպաստել, որ դյուրին դառնա դրա լուծումը կրթական ողջ համակարգում՝ սկսած նախադպրոցականից մինչև չափահասների կրթություն:

Հայագիտական առարկաների իմացության համահայկական համակարգը կարող է կիրառվել հետևյալ դեպքերում.

- հայագիտական առարկաների ուսուցման ծրագրերի պլանավորման ժամանակ, որը պետք է հաշվի առնի տվյալ առարկայի ուսումնառության նախորդ գիտելիքներն ու փորձը և դրանց դրսևորումը, տվյալ առարկայի ուսուցման նպատակը, տվյալ առարկայի բովանդակությունը,
- առարկայական որակավորման/ատեստավորման պլանավորման ժամանակ, որը պետք է հաշվի առնի քննական

ծրագրերի բովանդակությունը, գնահատման չափանիշները՝ շեշտը դնելով ձեռքբերումների վրա,

- **ինքնուսուցման** պլանավորման ժամանակ, որը պետք է ներառի սեփական գիտելիքների մակարդակի մասին ինքնագիտակցության աճը, իրագործելի և ողջամիտ նպատակների ինքնուրույն սահմանումը, ուսումնական նյութերի ընտրությունը, ինքնագնահատումը:

Հայոց լեզվի ուսումնական ծրագիրն ու որակավորումը կարող են լինել.

- ✓ **համընդգրկուն**՝ ուղղված սովորողի լեզվական իմացության և հաղորդակցական կարողությունների բազմակողմանի զարգացմանը,
- ✓ **մոդուլային**, որը կբարելավի սովորողի լեզվական իմացությունը որոշակի ոլորտում և կոնկրետ նպատակով,
- ✓ **հավասարակշռված**, որտեղ շեշտը կդրվի լեզվական որոշակի ոլորտներում կարողությունների զարգացման վրա, ինչի արդյունքում այդ ոլորտներում կարողությունների մակարդակը կարող է ավելի բարձր լինել, քան մյուսներում,
- ✓ **մասնակի**, որի նպատակն է զարգացնել կարողությունները խոսքային գործունեության առանձին տեսակներում:

Հայագիտական առարկաների ուսուցման համահայկական կրթական համակարգը միտված է ապահովելու ուսուցման այս բոլոր ձևերը:

Բոլոր պարագաներում անհրաժեշտ է հաշվի առնել սովորողների կարիքների փոփոխությունները և այն միջավայրը, որում նրանք ապրում, սովորում և աշխատում են: Անհրաժեշտ է մշակել ընդհանուր որակների նկարագրությունը շեմայինից բարձր մակարդակի համար, ինչը կարելի է անել Համակարգի հիման վրա:

Դրանք, անշուշտ, պետք է հստակորեն սահմանվեն և ճշգրտորեն տեղայնացվեն ազգային յուրահատկություններին համապատասխան՝ ներառելով նաև նոր ուղղություններ, հատ-

կապես մշակութային ոլորտներում: Բացի այդ՝ զգալի դեր կարող են խաղալ սովորողների յուրահատուկ կարիքներին, առանձնահատկություններին ու հնարավորություններին հասցեագրված մոդուլները:

Իր գործառնություններն իրականացնելու համար Համակարգը պետք է լինի.

- **համապարփակ.** մանրակրկիտ սահմանի առարկայական գիտելիքների, ունակությունների և կիրառությունների հնարավորինս ամբողջական շարքը, տարբերակի այն չափանիշները, որոնք մանրամասն նկարագրում են տվյալ առարկայի իմացության մակարդակները: Կան մի շարք ուղենիշներ (մակարդակներ կամ քայլեր), որոնց միջոցով հնարավոր է ստուգել, աստիճանակարգել տվյալ առարկայի յուրացման առաջընթացը:
- **Պարզ.** տեղեկատվությունը պետք է ձևակերպված լինի պարզ ու հստակ, կիրառողների համար՝ մատչելի ու ընկալելի:
- **Կապակցված.** նկարագրությունը պետք է զերծ լինի ներքին հակասություններից:

Կրթական համակարգերի պարագայում կապակցվածությունը ներդաշնակ հարաբերություններ է ենթադրում իր բաղադրիչների միջև.

- ✓ կարիքների ճանաչում,
- ✓ նպատակների որոշում,
- ✓ բովանդակության սահմանում,
- ✓ նյութերի ընտրություն կամ ստեղծում,
- ✓ ուսուցման/ուսումնառության ծրագրերի ստեղծում ու ներդրում,
- ✓ ուսուցման/ուսումնառության համար համապատասխան մեթոդների կիրառում,
- ✓ արժևորում, ստուգում և գնահատում:

- **Բազմաձևային առարկային.** կիրառելի լինի առարկաների ուսուցման ծրագրերի պլանավորման ու ներդրման համար նպատակներ ընտրելիս:
- **Ճկուն.** կիրառելի լինի տարբեր իրավիճակներում:
- **Բաց.** ընձեռի փոփոխման ու լրամշակման հնարավորություններ:
- **Դինամիկ.** ընձեռի կիրառման ընթացքում զարգացման հնարավորություններ:
- **Հեշտ կիրառելի.** դյուրըմբռնելի լինի նրանց համար, ում հասցեագրված է:
- **Ոչ դոգմատիկ.** անվերապահորեն չհարի կրթական գոյություն ունեցող տեսություններից կամ փորձերից որևէ մեկին:

Հայագիտական առարկաների իմացության համընդհանուր ուղենիշների համակարգի սահմանումը ոչ մի դեպքում չի բացառում, որ մանկավարժական տարբեր մշակութային միջավայրերում և կրթության տարբեր բնագավառներում կարող են մակարդակների սեփական համակարգ և մոդուլներ կազմակերպել կամ նկարագրել: Պետք է ակնկալել նաև, որ Հայագիտական առարկաների իմացության համընդհանուր ուղենիշների համակարգի նկարագրությունը և ցուցիչների ձևակերպումները ժամանակի ընթացքում ավելի ճշգրիտ ու հստակ կդառնան, քանզի ենթադրվում է, որ Մփյուռքի հայկական դպրոցների, արտերկրի բուհերում գործող հայագիտական ամբիոնների և հանրակրթական դպրոցներում «Հայոց լեզուն»՝ որպես օտար լեզու դասավանդողների փորձը նույնպես կներառվի նկարագրության մեջ:

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ ЕДИНЫХ СТАНДАРТОВ И ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ АРМЕНОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ В АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЕ

Мкртчян Сократ

"Научно-образовательный комплекс Татев", Армения

Резюме

В статье представлена важность единых стандартов и программ обучения арменоведческих предметов в армянской диаспоре.

Рекомендуется создать общеармянскую систему знаний арменоведческих предметов, которая может быть использована в качестве основы для разработки и дальнейшего развития учебных программ, учебных планов, руководств, экзаменов, учебников и других вспомогательных материалов для обучения в армянской диаспоре.

Представлена приблизительная концепция предлагаемой системы.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING GENERAL STANDARDS AND PROGRAMS OF TEACHING ARMENOLOGICAL SUBJECTS IN THE ARMENIAN DIASPORA

Socrat Mkrtchyan

Tatev Scientific-Educational Complex, Armenia

Abstract

The article highlights the importance of general standards and programs of teaching Armenological subjects in the Armenian Diaspora.

It is suggested that there should be developed a Pan-Armenian system of Armenological subject cognition. This can be a general basis for the development of curricula, syllabi, teachers' notes, examinations, textbooks and other supplementary resources of Armenological subjects in the entire Armenian Diaspora.

The rough concept of the proposed system is presented in the article.

Գրականության ցանկ

1. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, Եր., 2005:
2. Հանրակրթության պետական կրթակարգ, Եր., 2004:

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

Պետրոսյան Հայկ
ԵՊԼՀ, Հայաստան

Կրթությունը մարդկային գործունեության կարևոր մաս է, և այն դիտարկվում է որպես գիտական մտքի, ճանաչողության ինքնուրույն ոլորտ: Կրթության գործընթացը մանկավարժագիտության գիտահետազոտման առարկա է: Այդ գործընթացը տեղի է ունենում կրթության համակարգի շրջանակներում, որը, առավել քան որևէ այլ համակարգ, կարիք ունի կառավարման: Ուսումնական հաստատությունների ղեկավարների կառավարչական գործունեության հիմնախնդիրները նույնքան էական են, որքան դաստիարակության գործընթացների կառավարումը և գտնվում են պրակտիկ մանակավարժների, մանկավարժ տեսաբանների, անգամ այլ գիտությունների և հատկապես կառավարման տեսության ոլորտի մասնագետների և տեսաբանների ուշադրության կենտրոնում¹:

Կրթության կառավարման ուղղությամբ պրակտիկ գործունեությունը կառավարման մանկավարժական տեսության զարգացման աղբյուր է: Կրթության կառավարման ամբողջական համակարգի ստեղծումն անհնար է առանց համակարգի տարրերի, եղանակների և միջոցների, կառավարման համակարգի և արդյունքների վրա ազդեցության, կառավարող և կառավարվող ենթահամակարգերի նպատակի և խնդիրների ու գործունեության բովանդակության միջև պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման:

Կառավարման կառուցվածքը կախված է նպատակից, դրված խնդիրներից և ենթահամակարգերի գործունեության կառավարման բովանդակությունից: Իսկ նպատակը, դրված

¹ **Հ. Պետրոսյան**, Կոմպետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը, Եր., 2013:

խնդիրները և ենթահամակարգերի գործունեության կառավարման բովանդակությունը կախված են օբյեկտի կամ սուբյեկտի վրա ազդեցության ձևերի, եղանակների, միջոցների ընտրությունից²: Հետևաբար, կառավարման գործունեության նպատակի, խնդիրների, բովանդակության և կիրառվող ձևերի, եղանակների, միջոցների ու ազդեցության միջև գոյություն ունի օրինաչափ կապ: Առանց այդ կապի հաշվառման, անհնար է մոդելավորել և իրականացնել կրթության ամբողջական համակարգային արդյունավետ կառավարում:

Կառավարման մանկավարժագիտությունը, հանդիսանալով ճանաչողության, հետազոտման և կանխատեսման միջոց, միաժամանակ ծառայում է որպես կրթության զարգացման գործընթացի կառավարման նորացման միջոց, ստեղծում դրա արդյունավետության գնահատման չափանիշներ: Կրթության զարգացման գործընթացի կառավարման հիմնախնդրի լուծումը պահանջում է համակարգային մոտեցման մեթոդաբանություն: Կրթության զարգացման գործընթացի կառավարման և փոփոխությունների միտումների վերլուծությունը փաստում է ոլորտում անհամակարգվածության առկայություն, երբեմն նաև՝ տարբեր մակարդակների համակարգերի զարգացման գործընթացներում տարերայնություն: Բազմաթիվ հիմնախնդիրների առկայությունը բացատրվում է կառավարման որոշ օղակների անփութությամբ, կառավարչական ներգործության, միջոցների, եղանակների տարերային ընտրությամբ, նրանց միջև իրականացվող նպատակային կապերի բացակայությամբ, կառավարման գործընթացների պայմանների փոփոխությունների հաշվառման անլիաժեքությամբ:

Կրթության համակարգերի զարգացման գործընթացների կառավարման համակարգվածության բացակայության վերոնշյալ գործոնների առկայությունը հանգեցնում է կառավարման

² Теория управления образовательными системами: Д. А. Новиков, М., Народное образование, 2009.

հիմնախնդիրները համակարգային մոտեցման հիման վրա լուծելու անհրաժեշտության: Այդպիսի մոտեցումը կնվազեցնի արդյունքների պատահականությունը և կառավարման գործընթացների տարերայնությունը: Համակարգային մոտեցումը կառավարման տեսության մեջ և պրակտիկայում աստիճանաբար գտնում է ավելի ու ավելի լայն տարածում, զարգացում և նշանակություն:

Կառավարման գործընթացում լայն կիրառություն է ստացել նաև մանկավարժական համակարգաստեղծ գործառական մոտեցումը: Միաժամանակ որպես համակարգի կառուցվածքային տարրերի առանձնացման ընդհանուր չափանիշ՝ դրանց համասեռությունը և ինտեգրումը բնութագրող, համակարգի հաղորդակցությունը և դրա հիերարխիան ապահովող գործոն հանդես է գալիս կառավարումը³:

Կառավարում ասելով՝ հասկանում ենք անհրաժեշտ օպտիմալ մանկավարժական պայմանների, եղանակների, միջոցների և ներգործությունների միջոցով նպատակների իրականացումը փաստացի նոր՝ որակապես ավելի բարձր մակարդակ տեղափոխող կառավարվող համակարգի արդյունավետ գործառությունը և զարգացումն ապահովող տարբեր մակարդակների սուբյեկտների նպատակաուղղված գործունեությունը:

Կառավարումը տարբեր մանկավարժական համակարգերում ներառում է մի շարք հաջորդական փուլեր՝ նպատակադրում, վերլուծություն, կանխորոշում, պլանավորման և գործընթացի կազմակերպում, հսկում, կարգավորում ու շտկում⁴:

Զարգացման գործընթացի կառավարումը սահմանվում է որպես կառավարման մարմնի կառավարչական գործունեության մաս, որի դեպքում աշխատանքի նոր պայմաններ, ռե-

³ Б. Т. Лихачев, Сущность, критерии и функции научной педагогики, «Педагогика», 2001, N 6.

⁴ Հ. Պետրոսյան, Կոմպլետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը, Եր., 2013:

սուրսներ, միջոցներ, եղանակներ ստեղծելու միջոցով ապահովվում է նպատակաուղղված անցումը որակապես նոր վիճակի⁵:

Կառավարման գործընթացների մոտեցումներում որակական բնութագիր է ինքնակազմակերպումը, որը բնորոշ է զարգացման բոլոր գործընթացներին և, որպես կանոն, դրսևորվում է բարդ համակարգերի առանձին ենթահամակարգերի նպատակաուղղվածությամբ և դասակարգվածությամբ: Այս պարագայում բացահայտվում են տարբեր սեռի համակարգերում ինքնակազմակերպչական, ինչպես նաև կրթության համակարգերի կառավարման գործընթացների կառավարման ընդհանուր օրինաչափություններն ու երևույթները, ընդ որում՝ հետազոտման խնդիր են դառնում բաց համակարգերի որակական փոփոխությունները դիմամիկ կամ ստատիկ վիճակներում: Այդպիսի համակարգերի գոյության առաջատար գործոնը ինքնակազմակերպումն է և ինքնազարգացումը շրջակա միջավայրի հետ ակտիվ ու շարունակական փոխներգործության հիման վրա: Նման մոտեցումը ենթադրում է կառավարող և կառավարվող ենթահամակարգերի փոխներգործության ժամանակ սուբյեկտի կամ օբյեկտի բնական ինքնակազմակերպման հաշվառում: Այս մոտեցման տեսանկյունից կրթության համակարգերի կառավարումը կապված է ամբողջական և անձնուղղորդ կառավարման անցնելու հետ: Կրթության կառավարման համակարգի ձևավորումը և զարգացումն անհրաժեշտ է դիտարկել որպես դրդապատճառային, որոշակի նպատակ հետապնդող, որոշակի օբյեկտին կամ սուբյեկտին ուղղված, պլանավորված որոշակի արդյունքների հասցնող, որոշակի համալիր եղանակների կամ մեթոդների, միջոցների և ներգործության միջոցով կառավարիչների կողմից իրականացվող գործունեություն: Սա արդեն գործունեության մոտեցման էությունն է:

⁵ И. Ю. Соколова, Д. А. Хохлова, Управление образовательными системами, Уч. пос., Ставрополь, 2002.

Կառավարչական գործունեության արագ փոփոխվող հատկանիշներն առաջ բերեցին ևս մեկ՝ իրավիճակային մեթոդաբանական մոտեցման անհրաժեշտության բացահայտում⁶: «Իրավիճակ» հասկացությունը նշանակում է որոշակի դրություն, «մթնոլորտ» ստեղծող պայմանների ու իրադրությունների զուգակցման վիճակ, իրողություն: Իրավիճակային մոտեցումը ենթադրում է, որ կառավարչական ներգործությունների արդյունավետությունը որոշվում է կոնկրետ իրավիճակով: Առավել արգասաբեր է համարվում ստեղծված իրավիճակներին համապատասխանող կառավարումը: Իրավիճակային մոտեցումը ենթադրում է՝

1. նշանակալից հիմնախնդիրների բացահայտման նպատակով կրթական իրավիճակի վերլուծություն,
2. մանկավարժական տարբեր իրավիճակներում ստացված արդյունքների արժևորում,
3. կոնկրետ կրթական իրավիճակների հիման վրա մանկավարժական համակարգերի զարգացման կանխատեսում:

Ինքնահսկումը, ինքնավերլուծությունը և կառավարչական գործունեության գնահատումն ու արժևորումը անհրաժեշտ պայմաններ են ստեղծում հետադարձ կապի ապահովման անհրաժեշտության և ինչպես նաև մեթոդաբանական այլ՝ ռեֆլեքսիվ մոտեցման համար: Կրթության, մասնավորապես ուսումնական հաստատության ռեֆլեքսիվ կառավարումը կապված է անձի և գործընթացի զարգացման վրա ազդող այնպիսի գործոնների հետ, որոնց պարագայում գիտակցվում է գործողության էությունը, նպատակաուղղված կերպափոխվող գործունեությունը: Խոր ինքնագիտակցությունը հանգեցնում է գործընթացների՝ ինքնաարտահայտման, ինքնահաստատման, ինքնիրացման, ինքնակառավարման զարգացման:

⁶ **Т. И. Шамова**, Управление образовательными системами, Уч. пос./ Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин, под ред. Т. И. Шамоной, М., 2002.

Ռեֆլեքսիվ մոտեցումը կառավարման օրգանների բոլոր օղակների և մեթոդական ծառայությունների՝ ուսումնական հաստատությունների մանկավարժների հետ փոխներգործության ժամանակ հարմարվող կրթական միջավայրի ստեղծման նպատակով պետք է նպաստի կրթության զարգացման կառավարման հիմնախնդիրների առավել ամբողջական բացահայտմանը: Այս փոխներգործությունները պետք է կառուցվեն մանկավարժական կառավարման սկզբունքների վրա⁷:

Վերը ներկայացված տեսական մոտեցումները մեթոդաբանական տեսանկյունից բավարար հիմք են կրթության զարգացման արդյունքների ապահովման ուղղությամբ կառավարման տեսական մոդելների և տեխնոլոգիաների մշակման համար:

Նպատակների ուղղությամբ համակարգի կառավարման նկատմամբ անբավարարվածությունը հանդիսացել է արդյունքների հիման վրա կառավարման մոտեցման մշակման հիմնական առիթ: Արդյունքների հիման վրա կառավարման հիմնական գաղափարը գիտակցման մեջ է, որ ոչ մի կազմակերպություն ինքնին որևէ արժեք չէ. այն որոշակի արդյունքների հասնելուն միտված անհատների կամ խմբերի դասակարգված ձև է:

«Արդյունք» հասկացությունը արդյունքների հիման վրա կառավարման մեջ որոշակիորեն ավելի լայն է ընկալվում: Առանցքային արդյունքները կարող են լինել երեք տեսակի՝ գործառային գործունեության, առևտրային գործունեության, օժանդակման, որի նպատակն առաջին երկուսի իրականացման պայմանների ստեղծման աջակցությունն է:

Կարելի է ընտրել արդյունքների հիման վրա կառավարման մի քանի մակարդակներ.

- առաջին մակարդակը որոշվում է կազմակերպության գործունեության առաքելությունը տեսնելու ունակությամբ և դրա գործունեության արդյունավետության ապահովման հնարավորությամբ,

⁷ Նույն տեղում:

- երկրորդ մակարդակը կախված է արտադրանքի որակից և ծառայությունների քանակից,
- երրորդ մակարդակի արդյունքները որոշվում են սպառողների պահանջմունքների բավարարվածությամբ:

Առանցքային արդյունքները որքան մոտ են երրորդ մակարդակին, այնքան ավելի խորն են գիտակցվում կազմակերպության գործունեության նպատակները:

Արդյունքների հիման վրա կառավարումը ակնկալվող արդյունքների հասնելու ուղղությամբ կառավարող և կառավարվող ենթահամակարգերի նպատակաուղղված, ռեսուրսներով ապահովող ներգործություն է: Կրթության կառավարման համակարգը կառավարվող օբյեկտում պետք է ապահովի նպատակաուղղվածություն գործընթացների կազմակերպում:

Կառավարման այդ գործառնությունը հնարավորություն է ընձեռում լուծելու կառավարչական յուրահատուկ խնդիրներ, ինչպիսիք են, օրինակ, նպատակների որոշումը, դրանց իրականացման պլանների և ծրագրերի կատարումը, գործընթացների կազմակերպչական կառուցվածքի ձևավորումը, արդյունքների խթանումը, հսկումը և շտկումը:

Այսպիսով՝ կրթության համակարգի կառավարումը պետք է ապահովի համակարգի և ուսումնական հաստատության արդյունարար նպատակներն իրականացնելու ուղղությամբ կառավարող և կառավարվող ենթահամակարգերի՝ կառավարման մարմիններ և ուսումնական հաստատությունների համատեղ գործունեության կազմակերպումը:

НОВЫЕ ПОДХОДЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Петросян Гайк
ЕГУЯИС, Армения

Резюме

В статье представлены современные подходы управления процессами развития системы образования, характерные для Республики Армения. Знание современных подходов управления системами может быть полезно

для определения целей деятельности, при планировании управленческих работ, выполнения функции управления.

NEW APPROACHES OF MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATION

Hayk Petrosyan
**Yerevan Brusov State University of Languages and Social,
Armenia**

Abstract

In article it is presented the modern management approaches of the education system characteristic of the Republic of Armenia. Knowledge of modern management systems approaches may be useful in determining the purpose of the activity in the planning of administrative operations, performance management functions.

Գրականության ցանկ

1. Պետրոսյան Հ. Հ., Կոմպլեքսային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը, Եր., 2013:
2. Теория управления образовательными системами: Д. А. Новиков, М., Народное образование, 2009.
3. Лихачев Б. Т., Сущность, критерии и функции научной педагогики, «Педагогика», 2001, N 6.
4. Соколова И. Ю., Хохлова Д. А., Управление образовательными системами, Уч. пос., Ставрополь, 2002.
5. Шамова Т. И., Управление образовательными системами, Уч. пос. / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин, под ред. Т. И. Шамо-вой, М., 2002.

ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՂ ՊՐԱԿՏԻԿ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Մահակյան Լիդա
ԵՊԲՀ, Հայաստան

Կողմնորոշող գործնական ուսուցման նպատակը սովորողների մեջ գործնական աշխատանքի մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորումն է, որն այսօր պահանջվում է գործատուների կողմից, ինչպես նաև հասկանալը, թե գործնականում որտեղ, ինչպես և ինչի համար են ձեռք բերված կարողությունները և ունակությունները կիրառվում:

Կրթության բարեփոխումների ժամանակաշրջանում հատկապես արդիական է ուսուցումը կազմակերպել այնպես, որ կրթության արդյունքները դրսևորվեն սովորողների մեջ ուսուցման սեփական ներքին դրդապատճառի, մտածողության, երևակայության, ստեղծագործական ունակությունների, կայուն իմացական հետաքրքրությունների ձևավորմամբ: Անհրաժեշտ է ստեղծել կենսական կարևոր, գործնականում պահանջվող գիտելիքների, ունակությունների և գործնական փորձի համակարգ, ինչը թույլ կտա ապագա շրջանավարտին հեշտությամբ հարմարվել կյանքին և վերաբերվել նրան ակտիվ, ստեղծագործաբար:

Գործունեությունը ներառում է նպատակ, միջոց, արդյունք և ընդհանրապես ակտիվ գործընթաց: Գործունեության մեջ բացահայտվում է մարդու կարևոր հատկություններից մեկը՝ լինել ակտիվ¹: Կողմնորոշող փորձնական գործունեությունը թույլ է տալիս հաղթահարել գիտության օտարացումը պրակտիկայից, բացահայտում է կապը գիտելիքների և մարդկանց առօրյայի, կենցաղում ծագած հիմնախնդիրների հետ:

¹ Большая российская энциклопедия, под ред. В. Г. Панова, 1993.

Անձնական նշանակության նյութը սովորաբար հեշտ է ընկալվում: Ամուր գիտելիքներ ձևավորվում են տվյալ առարկայի նկատմամբ սովորողների դրական վերաբերմունքի և հետաքրքրության առկայության դեպքում: Անհրաժեշտ է ուսուցման գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ այն դառնա ստեղծագործական, հաջողակ, իմացական, իսկ գիտելիքները՝ պահանջված: Դրա կարևորագույն պայմանը կողմնորոշիչ գործնական աշխատանքի կազմակերպումն է դասաժամերին և արտադասարանական աշխատանքների ժամանակ: Տեղին է հիշել չինական հետևյալ ասացվածքները.

Ասե՛ք ինձ, և ես կմոռանամ:

Ցո՛ւյց տվե՛ք ինձ, և ես կհիշեմ:

Ընդգրկե՛ք ինձ գործընթաց, և ես կհասկանամ:

Մի կո՛ղմ գնացեք, և ես կգործեմ ինքնուրույն:

Գիտելիքն արժեքավոր է, երբ կիրառելի է ու ընկալված հիմնավորապես: Կրթության բնագավառի մասնագետները երկար են բանավիճել՝ ինչն է առավել արժեքավոր՝ փաստերի իմացությունը, թե՞ գործնական և հայեցակարգային գիտելիքները: Նրանք, ովքեր շեշտում են փաստացի գիտելիքների առավել կարևորությունը, սովորաբար համոզված են, որ գոյություն ունի փաստերի որոշակի համախումբ, որոնց պատշաճ իմացությունը կարող է սովորողին նախապատրաստել որպես հասարակական համակարգի լիարժեք անդամ: Մյուսները պնդում են, որ հայեցակարգային գիտելիքներն ու կիրառական փորձառությունն առավել կարևոր են, այսինքն՝ համարում են, թե մերկ փաստերի իմացությունն ամեննին բավարար չէ նշված նպատակին հասնելու համար: Գիտելիքն ինքնին որևէ արժեք է ձեռք բերում միայն այն դեպքում, երբ կիրառելի է, ընկալվում է հիմնավորապես և կարող է գործնականորեն, ստեղծագործաբար ու քննադատաբար կիրառվել: Ոչ ոք կասկածի չի ենթարկում փաստերի իմացության կարևորությունը: Թեկուզ ամենօրյա գործերը հոգալու համար մարդը պետք է հսկայածավալ գիտելիքներ ունենա: Այնուհանդերձ, պնդումը, թե գիտելիքների որոշակի

քանակ սովորողին տրամադրելով՝ կարելի է նրան նախապատրաստել ապագայի համար, մեր՝ արագորեն փոխակերպվող աշխարհում սակավ հիմնավորված է թվում: Խիստ դժվար է որոշել, թե գիտելիքների ինչ որոշակի ծավալ է անհրաժեշտ, եթե հաշվի առնենք, որ այսօրվա իմացության 100%-ը կազմելու է 25 տարի հետո առկա իմացության միայն 10-15%-ը: Ավելին՝ արագ ընդարձակվող այս իմացական դաշտը շուտով մատչելի է դառնալու բոլորին: Էլեկտրոնային հաղորդակցության համատարած մուտքը կյանք աշխարհի գրեթե բոլոր մշակութային օջախները, դպրոցները, տները տեղեկատվական կենտրոններ է դարձնում: Փոփոխվող աշխարհում հաջողակ լինելու համար այսօրվա սովորողներից տեղեկատվությունը տեսակավորելու, դրա կարևորությունն ու անկարևորությունը որոշելու հմտություն կպահանջվի: Նրանք պետք է կարողանան կողմնորոշվել, թե զանազան տեղեկություններ ինչպես են միմյանց հետ առնչվում: Նրանց պետք կլինի նոր գաղափարը համատեքստում տեղադրելու, անձանթ հասկացության իմաստը գտնելու և չառնչվող կամ թուր տեղեկությունը մերժելու կարողություն: Սովորողները պետք է կարողանան քննադատաբար, ստեղծագործաբար և արդյունավետ ձևերով իմաստավորել տեղեկատվության օվկիանոսում իրենց բաժին հասած հատվածը:

Ասվածից միանշանակ ակնհայտ է, որ ուսուցման կարևորագույն խնդիրներից է սովորողների մեջ ձևավորել դասերի ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքների կիրառման կարողություններ՝ սովորողների կոմպետենցիա:

Սովորողների կոմպետենտությունը՝ նրանց կողմից գիտելիքների կիրառման կարողության տիրապետման աստիճանը, թույլ է տալիս դատել ուսուցանվող նյութի յուրացման որակի մասին ու ղեկավարել ուսուցման գործընթացը: Դասախոսների և ուսուցիչների պրակտիկայի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ նրանք ավելի մեծ ուշադրություն են դարձնում սովորողների մեջ գիտելիքների ձևավորմանը և ավելի քիչ՝ ունակությունների խթանմանը: Որպես կանոն՝ ուսուցման

ընթացքում սովորողների մեջ գիտելիքների կիրառման ունակությունների զարգացմանը ժամանակ չի հատկացվում, հիմնական ուշադրությունը կենտրոնացնում են գիտելիքների հաղորդմանն ու դրանց յուրացման ստուգմանը, իսկ վարժությունների, խնդիրների և հատկապես փորձերի համար, որոնք սովորողների մեջ գիտելիքների կիրառման ունակություններ են ձևավորում ու կատարելագործում, հատուկ ժամանակ կա՛մ չեն հատկացնում, կա՛մ շատ քիչ են հատկացնում: Հաճախ էլ փորձերի, խնդիրների և վարժությունների ընտրությունը կատարվում է չհամակարգված: Գիտելիքների կիրառման հմտությունը գործունեություն է, որը կարող է արդյունավետ լինել, եթե իրականացվում է մասամբ կամ լրիվ ինքնուրույն, իսկ առանձին դեպքերում՝ ստեղծագործաբար:

Գիտելիքների կիրառման հմտությունը ձևավորելիս ու զարգացնելիս դասախոսին անհրաժեշտ է ծրագրել սովորողների գործունեության բնույթը ուսուցման յուրաքանչյուր փուլում:

Սովորողների գիտելիքների կիրառման հմտության ուսուցումը նպատակահարմար է իրականացնել 3 փուլով, ընդ որում՝ պետք է հաշվի առնել, թե յուրաքանչյուր փուլում ուսումնական ինչ հմտություններ է անհրաժեշտ ձևավորել:

- Գիտելիքների կիրառման հմտության սկզբնական ձևավորում՝ ուսումնական տեղեկատվության սկզբնական հաղորդում կամ ծանոթացում գործողության մեթոդին (ինչպե՞ս և ի՞նչ հերթականությամբ պետք է կատարվեն գործողությունները, որոնք ընկած են ձևավորվող հմտության հիմքում): Սովորողները պետք է կարողանան վերարտադրել գիտելիքներն ու գործողության եղանակները:

- Գիտելիքների կիրառման հմտության կատարելագործում: Սովորողները պետք է կարողանան կիրառել գիտելիքները և գործողությունները տարատեսակ ուսումնական իրավիճակներում:

- Գիտելիքների կիրառման հմտության տիրապետում: Սովորողները պետք է կարողանան կիրառել գիտելիքները և

գործողությունները նոր հարաբերություններում կամ ուսումնական այլ իրավիճակներում:

Նախապես հաղորդված գիտելիքներն ու գործողության եղանակները սովորողները փորձում են յուրացնել և հիշել (առաջին փուլ): Այնուհետև գիտելիքների և գործողության եղանակների կատարելագործման գործընթացում սովորողները դրանք ավելի խորությամբ են իմաստավորում: Գիտելիքներն ամրապնդվում են հիշողության մեջ այնքան, որ կարող են օգտագործվել սովորողների կողմից տարբեր առաջադրանքներ կատարելիս (երկրորդ փուլ):

Գիտելիքների և գործողության եղանակների զարգացման գործընթացում սովորողները տիրապետում են դրանց ու կիրառում ինքնուրույն ուսումնական տարբեր իրավիճակներում (երրորդ փուլ): Գործնական կողմնորոշող ուսուցումը ուսանողների կողմից կրթական ծրագրերի յուրացում է ոչ թե լսարանում, այլ իրական գործունեության մեջ, ինչը սովորողների մեջ ձևավորում է մասնագիտական կոմպետենցիա՝ ի հաշիվ նրանց կողմից կատարվող պրակտիկ գործունեության:

Գործնական կողմնորոշող ուսուցումը ենթադրում է բուհում ուսանողների զբաղվածության հատուկ ձևի առկայություն:

Գիտելիքները կիրառելիս առաջադրանքների կատարման ընթացքում սովորողները դրսևորում են գործողությունների ինքնուրույնություն՝ առանց դասախոսի կամ լաբորանտի օգնության, ինչը բնութագրում է նրանց մտավոր գործունեությունը և հմտությանը վարժվածությունը:

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Лидя Саакян
ЕГМУ, Армения

Резюме

Практико-ориентированная деятельность – это вид деятельности, целью которой является формирование у обучающихся умений и навыков практической работы, востребованных в различных сферах социальной и

профессиональной практики, а также понимания того, где, как и для чего полученные умения и навыки применяются в жизни.

THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED ACTIVITY IN THE PROGRESS OF TRAINING

Saakyan Lida
YSMU, Armenia

Abstract

Practice-oriented activity – is a type of activity, the point of which is the formulation of practical skills and experience for the learners, demanded in different social and professional practical spheres, alongside the understanding of where, how and for what the acquired skills are applied in day to day life.

Գրականության ցանկ

1. Большая российская энциклопедия, под ред. В. Г. Панова, 1993.
2. Кетова Н. Ю., Об организации практикоориентированной деятельности в процессе обучения, «Химия в школе», 2017, N 2.
3. Федоряк Л. М., Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни, «Педагогика», N 4, 2005.
4. Якунин В. А., Педагогическая психология, учеб. пос., 2-е изд., СПб., 2000.

**АВТОРЫ СТАТЕЙ / AUTHORS OF ARTICLES /
ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐ**

- Аванесян Грант Михайлович** – докт.псих.наук, проф., Ереванский государственный университет, Армения, rsuder@ysu.am
- Аветисян Мери Бабкеновна** – канд.пед.наук, Ереванский государственный университет, Армения, mavetisyan@ysu.am
- Азарян Роберт Николаевич** – докт.пед.наук, проф., Армянский педагогический государственный университет им. Х. Абовяна, Армения, azaryanrobert41@aspu.am
- Айвазян Эдвард Исиханович** – докт.пед.наук, проф., Ереванский государственный университет, Армения, ayvazyan.51@mail.ru
- Айрапетян Сусанна Славовна** – Заведующая кафедрой физ - подготовки, Арцахский государственный университет, Арцах
- Акопян Елена Суреновна** – докт.пед.наук, проф., Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Армения, elenahakobyan@rambler.ru
- Арутюнян Назик Карапетовна** – докт.пед.наук, проф., Ереванский государственный университет, Армения, nazik.harutunian@yahoo.co.uk
- Арутюнян Тамара Саркисовна** – канд.пед.наук, доц., Ереванский государственный университет, Армения, tamara.harutyunyan@ysu.am
- Атаян Камо Иванович** – докт.пед.наук, проф., Ереванский государственный университет, Армения, katayan@ysu.am
- Богуш Алла Михайловна** – докт.пед.наук, проф., Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Украина, svrada@i.ua
- Варданын Ирина Карленовна** – канд.филол.наук, доц., Ереванский государственный университет, Армения, irina_vardanyan_79@yahoo.com
- Геворгян Армине Паргеговна** – канд.биолог.наук, доц., Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, Армения, terezayeritsyan@mail.ru

- Геворгян Паргев Оганесович** – докт.пед.наук, проф., Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, Армения, terezayeritsyan@mail.ru
- Гнездилова Кира Николаевна** – докт.пед.наук, проф., Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Украина, kiiirrra@meta.ua
- Гогнелаишвили Маринэ Мерабовна** – ассистент профессора, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Грузия, study.tsu@gmail.com
- Григорян Александр Константинович** – канд.физ.-мат.наук, доц., Ереванский государственный университет, Армения, agrigoryan@ysu.am
- Казарян Фрунз Габриелович** – докт.пед.наук, проф., Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Армения, astepanyan@aia.am
- Кондрашов Николай Николаевич** – канд.пед.наук, Днепропетровский государственный университет внутренних дел, Украина, kondrashovmm@ukr.net
- Кондрашова Лидия Валентиновна** – докт.пед.наук, профессор, Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Украина, kondrashovmm@ukr.net
- Кузьменко Василий Васильевич** – докт.пед.наук, Херсонская академия непрерывного образования, Украина, kuzmenkovasiliy@gmail.com
- Лодатко Евгений Александрович** – докт.пед.наук, проф., Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Украина, lodatko@ukr.net
- Мардоян Рузанна Арамовна** – докт.пед.наук, проф., Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения, mardoyanr@mail.ru
- Милитосян Луиза Хореновна** – канд.пед.наук, доц., Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова, luiza_militosyan@mail.ru
- Овакимян Анна Гигушевна** – ассистент кафедры педагогики, Иджеванский филиал Ереванского государственного университета, Армения, anna.ovakimyan.79@mail.ru

Плачинда Татьяна Степановна – докт.пед.наук, Кировоградская
летняя академия Национального авиационного
университета, Украина, praydtan@ukr.net

Сагателян Ара Карленович – канд.пед.наук, доц., Ереванский
государственный университет, Армения,
ara.saghatelyan@gmail.com

Сагиян Борис Зинаворович – докт.пед.наук, проф.,
Государственный институт физической культуры и спорта
Армении, Армения, ashotchok@yandex.ru

Слюсаренко Нина Витальевна – докт.пед.наук, Херсонский
государственный университет, Украина,
ninaslusarenko@gmail.com

Согоян Спартак Сережаевич – докт.пед.наук, проф., Ширакский
государственный университет им. М. Налбандяна, Армения,
sogspartak@mail.ru

Топузян Аида Ониковна – докт.пед.наук, проф., Армянский
государственный педагогический университет им. Х.
Абовяна, Армения, aidatorizuyan@mail.ru

Харадзе Ефемия Мефодьевна – докт.пед.наук, проф., Тбилисский
государственный университет им. И. Джавахишвили,
Грузия, ephemia.kharadze@tsu.ge

Чатинян Ашот Агванович – докт.пед.наук, проф.,
Государственный институт физической культуры и спорта
Армении, Армения, ashotchok@yandex.ru

Чахунашвили Нино Отаровна – докт.пед.наук, проф., Тбилисский
государственный университет им. И. Джавахишвили,
Грузия, nino.chakhunashvili@tsu.ge

Чкуасели Кетеван Ивановна – докт.пед.наук, проф., Тбилисский
государственный университет им. И. Джавахишвили,
Грузия, ketevan.chkuaseli@tsu.ge.

Aleksanyan Anna – Ph.D. in Pedagogy, Yerevan State University,
Armenia; anna.aleksanyan@ysu.am

Aleksanyan Arusyak – Ph.D. in Politology, Center for European
Studies, YSU, Armenia; arusyak.aleksanyan@ysu.am

Aleksanyan Ashot – Ph.D., Center for European Studies, YSU,
Armenia; ashalex@ysu.am

- Allert Tilman** – Prof., Dr., Goethe University Frankfurt on Main, Germany; allert@soz.uni-frankfurt.de
- Anapiosyan Arevik** – Center for European Studies, YSU, Armenia; anapioss@gmail.com
- Asatryan Samvel** – Ph.D. in Pedagogy, Yerevan State University, Armenia; asatryansamuel2012@gmail.com
- Balasanyan Sona** – Ph.D. in Sociology, Yerevan State University, Armenia; sona.balasanyan@ysu.am
- Hopfner Johanna** – Prof., Dr., University of Graz, Austria; Johanna.hopfner@uni-graz.at
- Karapetyan Igor** – Prof., Dr., Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia; igorkarapetian@gmail.com
- Khachatryan Robert** – Ph.D., Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences, Armenia; robert_khachatryan@yahoo.com
- Khurana Karan** – EiTEX, Bahir Dar University, Ethiopia, nikolryab@uipa.edu.ua
- Meier Frank** – Prof., Dr., Heinrich Heine University of Duesseldorf, Germany; frank.meier@hhu.de
- Mikayelyan Tigran** – Ph.D. in Philology, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia; mikayelyantigran47@aspu.am
- Ryabchikov Nikolay** – Ph.D., Ukrainian Engineering Pedagogical Academy, Ukrain; nikolryab@uipa.edu.ua
- Shahnazaryan Gohar** – Ph.D. in Sociology, Director of the Center for Gender and Leadership Studies, YSU, Armenia; gohar@womenofarmenia.org
- Vardanyan Narine** – Director of International Child Development Center, Armenia; narinvard@gmail.com
- Աշիկյան Արմենուհի** – մանկ. գիտ. թեկն., դոց., Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան, armine.ashikyan@ysu.am
- Ավանեսյան Արսյատ** – մանկ. գիտ. դոկտ., պրոֆ., Արցախի պետական համալսարան, Արցախ, arp.at.av@mail.ru
- Բաբայան Գարուն** – մանկ. գիտ. թեկն., դոց., Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան, garun.babayan@ysu.am

Բաղդասարյան Վիկտորիա – Երևանի պետական
 համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ,
 Հայաստան, vicbag2008@gmail.com

Բրուսյան Վաչիկ – մանկ.գիտ.թեկն., դոց., ԵՊՀ Իջևանի
 մասնաճյուղ, Հայաստան, brutyam62@mail.ru

Գյուլբուդադյան Վաղարշակ – բան.գիտ.թեկն., դոց., Երևանի
 պետական համալսարան, Հայաստան,
 vagarshak.gyulbudagyan@ysu.am

Իսկանդարյան Ռուզաննա – Երևանի պետական համալսարանի
 մանկավարժության ամբիոնի դասախոս, Հայաստան,
 ruzan.iskandaryan@ysu.am

Խլոպուզյան Անահիտ – Երևանի պետական համալսարանի
 մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, Հայաստան,
 anahit.khlopuzyan@ysu.am

Կիրակոսյան Գայանե – Երևանի պետական համալսարանի
 մանկավարժության ամբիոնի դասախոս, Հայաստան,
 gayane.kirakosyan@ysu.am

Հակոբյան Գրետա – մանկ.գիտ.թեկն., դոց., Խ. Արուլյանի անվ.
 հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
 Հայաստան, hakobyangreta@mail.ru

Հայրապետյան Լուսինե – մանկ.գիտ.թեկն., Երևանի պետական
 համալսարան, Հայաստան, lusine.hayrapetyan@ysu.am

Ղազարյան Արեհիկ – մանկ.գիտ.թեկն.,դոց., Երևանի պետական
 համալսարան, Հայաստան, arevik.khazaryan@ysu.am

Ղուկասյան Լուսիկ – մանկ.գիտ.թեկն., դոց., Շիրակի Մ.
 Նալբանդյանի անվ. պետական համալսարան,
 Հայաստան, lusine60@mail.ru

Պետրոսյան Հայկ – մանկ.գիտ.դոկտ., պրոֆ., Վ. Բրյուսովի անվ.
 լեզվահասարակագիտական համալսարան, Հայաստան,
 hahapet@rambler.ru

Սահակյան Լիդա – մանկ.գիտ.դոկտ., պրոֆ., Երևանի Մխիթար
 Հերացու անվ. պետական բժշկական համալսարան,
 Հայաստան, lidasakyan7@gmail.com

ԲՈՎԱՆԴԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

<i>Аванесян Грант Михайлович</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА	5
<i>Аветисян Мери Бабкеновна</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ РА И ИСПАНИИ	11
<i>Азарян Роберт Николаевич</i> ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ БЛИЗОРУКОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	19
<i>Айвазян Эдвард Ииخانович</i> СНОВА О ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	23
<i>Акопян Елена Суреновна</i> ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	34
<i>Арутюнян Назик Карапетовна, Варданян Ирина Карленовна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ: ПОИСКИ 21-ГО ВЕКА.....	40
<i>Арутюнян Тамара Саркисовна</i> СОВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	47
<i>Атаян Камо Иванович</i> О ПРОБЛЕМАХ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53
<i>Богущ Алла Михайловна</i> ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВА	61
<i>Геворгян Паргев Оганесович, Геворгян Армине Паргеговна</i> К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ШКОЛЬНИКОВ.....	71
<i>Гнездилова Кира Николаевна</i> ВОПРОС ЛИЧНОСТНЫХ И ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИСТОРИИ УНИВЕРСИТЕТА.....	79
<i>Григорян Александр Константинови</i> ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ	89
<i>Казарян Фрунз Габриелович</i> АРМЯНСКИЕ МЫСЛИТЕЛИ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	101

<i>Кондрашов Николай Николаевич</i> ОБУЧЕНИЕ УСПЕХОМ – СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
<i>Кондрашова Лидия Валентиновна</i> СОБЫТИЙНО-РОЛЕВОЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИННОВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
<i>Кузьменко Василий Васильевич</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ	125
<i>Лодатко Евгений Александрович</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	135
<i>Мардоян Рузанна Арамовна</i> УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	145
<i>Милитосян Луиза Хореновна</i> ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ С ЦЕЛЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ	152
<i>Овакимян Анна Гигушевна</i> СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	158
<i>Плачинда Татьяна Степановна</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	168
<i>Сагателян Ара Карленович</i> О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВЛИЯНИЯ МЕДИАСРЕДЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	172
<i>Сагиян Борис Зинаворович, Айрапетян Сусанна Славовна</i> НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ В ОПТИМИЗАЦИИ РАЗМИНКИ В БОРЬБЕ ДЗЮДО.....	181
<i>Слюсаренко Нина Витальевна</i> ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	185
<i>Согоян Спартак Сережаевич</i> ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	195
<i>Топузян Аида Ониковна</i> ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА	205

<i>Харадзе Ефемия Мефодьевна, Чахунашвили Нино Отаровна</i> ПРОБЛЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ГРУЗИИ	210
<i>Чатинян Ашот Азванович</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ	215
<i>Чкуасели Кетеван Ивановна, Гогнелашвили Маринэ Мерабовна</i> СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УЧЕНИКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	222
<i>Aleksanyan Anna</i> RISK PERCEPTION AND EVALUATION OF RISK FACTORS AMONG LEARNERS: CONSTRUCTION OF ANALYTICAL APPROACH IN EDUCATIONAL RISKOLGY	230
<i>Aleksanyan Arusyak</i> DOES EDUCATION IMPACT ON POVERTY REDUCTION AND PROMOTE DEMOCRACY IN.....	236
<i>Aleksanyan Ashot</i> CIVIC EDUCATION AS A CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN IN ARMENIA: THE EXAMPLE OF THE INTEGRATION MODEL OF THE HIGH SCHOOL.....	245
<i>Anapiosyan Arevik</i> IMPACT OF CODE OF ETHICS ON ACADEMIC INTEGRITY: THE CASE OF ARMENIA.....	253
<i>Asatryan Samvel</i> THE USE OF SOCIAL NETWORKING IN EDUCATION	262
<i>Balasanyan Sona</i> THE EDUCATIONAL DIMENSION OF ARMENIAN STATEHOOD AND THE MAJOR ISSUE OF IDENTITY	268
<i>Hopfner Johanna</i> STRENGTHEN CHILDREN TO SHAPE THE FUTURE	275
<i>Karapetyan Igor</i> UNIVERSAL METAPHOR MODELS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE IN ARMENIAN AND ENGLISH	281
<i>Khachatryan Robert</i> CURRICULUM AND RESOURCE ALIGNMENT (CARA) FRAMEWORK AS A METHOD OF ACHIEVING STRATEGIC ALIGNMENT	289
<i>Mikayelyan Tigran</i> ON SOME ISSUES OF COORDINATED APPROACH TO CULTURAL CODE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING	301

<i>Riabchykov Nikolay, Karan Khurana</i> UNIFICATION AND SPECIALIZATION OF GRADUATES OF ENGINEERING SPECIALTIES.....	312
<i>Vardanyan Narine</i> EARLY INTERVENTION STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON CHILDREN WITH AUTISM	323
<i>Shahnazaryan Gohar</i> OPPORTUNITIES FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL CAPITAL IN ARMENIA: GENDER ASPECT.....	328
<i>Աշիկյան Արմենուհի</i> ԱԶԳԱՅԻՆ ԵՎ ՀԱՄԱՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆՈՐ ՍԵՐՆԴԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ	335
<i>Ավանեսյան Արսյատ</i> ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ԼՂՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ (1991-2016 թթ.)	341
<i>Բաբայան Գարուն</i> ԶՈՐԱՄԱՍԵՐՈՒՄ ՔՐԻՍՏՈՆԵԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅ ԶԻՆՎՈՐՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ	350
<i>Բաղդասարյան Վիկտորիա</i> ԱՆԶԻ ԻՆՔՆԱՃԱՆԱՉՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ԳԱՐԵԳԻՆ Ա ՎԵՀԱՓԱՌԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ	359
<i>Բրուտյան Վաչիկ</i> ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ.....	366
<i>Գյուլբուղաղյան Վաղարշակ</i> ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ	377
<i>Իսկանդարյան Ռուզաննա</i> ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՃՈՂ ՍԵՐՆԴԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ (ԸՍՏ Հ. ՏԵՐ-ՄԻՐԱՔՅԱՆԻ).....	385
<i>Խլոպուզյան Անահիտ</i> ԶԱԽԼԻԿ ԵՐԵՖԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ	395

Կիրակոսյան Գայանե

ԿՈՍՊԵՏԵՆՏԱՅԻՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ԴԱՍԱԽՈՍԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ 404

Հակոբյան Գրետա

ԿՈՍՊԵՏԵՆՏԱՅԻՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ԱՇԽԱՐՀՈՒՄ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹՈՒԹՅՈՒՆ..... 415

Հայրապետյան Լուսինե

ՌՈՒՄԻՆԱՀԱՅ ԳԱՂԹՕՋԱԽԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ
19-ԲԴ ԴԱՐԱՎԵՐՋԻ ԵՎ 20-ԲԴ ԴԱՐԻ ԱՌԱՋԻՆ ԿԵՍԵՐԻՆ..... 425

Ղազարյան Արևիկ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԱՐԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ 432

Ղուկասյան Լուսիկ

ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ
ԸՆՏԱՆԻՔԻ ԱՋԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ 441

Մկրտչյան Սոկրատ

ՍՓՅՈՒՌՔՈՒՄ ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻԴ ԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ՄԻԱՍՆԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ
ՍՏԵՂԾՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ..... 448

Պետրոսյան Հայկ

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆՈՐ
ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ 457

Սահակյան Լիդա

ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՈՂ ՊՐԱԿՏԻԿ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ 465



ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

«ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ
21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ»
ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ
ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
"ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 21-ОМ ВЕКЕ"

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES OF THE
INTERNATIONAL CONFERENCE
«ISSUES OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY»

Ստորագրված է տպագրություն՝ 26.09.2017:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 30,125:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am