

**«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ» ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**АРМЯНСКО-РОССИЙСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
“МХИТАР ГОШ”**

**“MKHITAR GOSH” ARMENIAN-RUSSIAN INTERNATIONAL
UNIVERSITY**

**«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»
ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀՈՂՎԱԾՆԵՐ**

**“МХИТАР ГОШ”
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ**

**“MKHITAR GOSH”
SCIENTIFIC-METHODICAL ARTICLES**

2020 / N1

**ՀՐԱՏԱՐԱԿՎՈՒՄ Է «ՄԻՆԻԹԱՐ ԳՈՇ»
ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ
ԽՈՐՀՐԴԻ ԵՐԱՇԽԱՎՈՐՈՒԹՅԱՄԲ**

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ՝

Վաչիկ ԲՐՈՒՏՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, «Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի ռեկտոր (brutyan62@mail.ru)

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ԽՄԲԱԳԻՐ՝

Լևոն ՍԱՐԳՍՅԱՆ (lsg57@mail.ru)

ԳԻՏԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Հայկ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր (hahapet@rambler.ru)

Իգոր ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր (igorkarapetian@gmail.com)

Ռուզաննա ՄԱՐԴՈՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր (mardoyan@mail.ru)

Սպարտակ ՍՈՂՈՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր (sogspartak@mail.ru)

Արմեն ԾԱՏՈՒՐՅԱՆ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ռուսաստանի Բնագիտության ակադեմիայի պրոֆեսոր (evrika24@rambler.ru)

Վլադիմիր ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

Հոգ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ (vladimirmikaelyan@ysu.am)

Բոլոր հոդվածները գրախոսված են և երաշխավորված խմբագրական խորհրդի անդամների կողմից

ՀԱՆԴԵՍԸ ԳՐԱՆՑՎԱԾ Է ՀՀ ԱՐԴԱՐԱԴԱՏՈՒԹՅԱՆ

ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ ՕՍՄ 000219

**ИЗДАЕТСЯ ПО РЕКОМЕНДАЦИИ УЧЕНОГО СОВЕТА
АРМЯНСКО-РОССИЙСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА
“МХИТАР ГОШ”**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Вачик БРУТЯН

Доктор пед. наук, профессор, Ректор Армянско-Российского международного университета “Мхитар Гош” (brutyan62@mail.ru)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

Левон САРКИСЯН (lsg57@mail.ru)

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гайк ПЕТРОСЯН

Доктор пед. наук, профессор (hahapet@rambler.ru)

Игор КАРАПЕТЯН

Доктор пед. наук, профессор (igorkarapetian@gmail.com)

Рузанна МАРДОЯН

Доктор пед. наук, профессор (mardoyan@mail.ru)

Спартак СОГОЯН

Доктор пед. наук, профессор (sogspartak@mail.ru)

Армен ЦАТУРЯН

Доктор пед. наук, доцент, профессор Российской Академии естественных наук (evrika24@rambler.ru)

Владимир МИКАЕЛЯН

Доктор псих. наук, доцент (vladimirmikaelyan@ysu.am)

Все статьи рецензированы и рекомендованы к публикации членами редакционного совета

**ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН В МИНИСТЕРСТВЕ ЮСТИЦИИ РА
СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ 01Ш 000219**

**ԱՆՁԻ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԱՐԴԻ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ***

ԲՐՈՒՏՅԱՆ ՎԱԶԻԿ

*«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի ռեկտոր,
ՀՀ ԱԻՆ ՃԿՊԱ ամբիոնի վարիչ,
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր*

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՀԱՅԿ

*Վ. Բրյուսովի անվան պեդագոգական համալսարանի պրոֆեսոր,
ՀՀ ԱԻՆ ՃԿՊԱ, մանկ. գիտ. դոկտոր*

ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ ՀԱՄԼԵՏ

*ՀՀ ԱԻՆ ՃԿՊԱ ռեկտոր,
փ/ծ գեներալ-մայոր*

ՂԱՐԻԲՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ

*ՀՀ ԱԻՆ ՃԿՊԱ դասախոս,
Վ. Բրյուսովի անվան պեդագոգական համալսարանի հայցորդ*

Անվտանգության մշակույթի ձևավորումը համարվում է համաշխարհային կարևորագույն հիմնախնդիր: 21-րդ դարում պահպանվում են անցյալից ժառանգված ավանդական վտանգները և սպառնալիքները, ծագում են նորերը: Գնալով մեծանում է ահաբեկչական գործողությունների թիվը, խորանում են բնական և էներգետիկ ճգնաժամերը, համաշխարհային հանրությանն ավելի ու ավելի հաճախ են պատուհասում վարակիչ հիվանդությունները: Մարդու կենսաբանական անվտանգությանը սպառնացող նորահայտ սպառնալիք է COVID-19-ը (կորոնավիրուս), որը Առողջապահության Համաշխարհային Կազմակերպության կողմից հայտարարվել է որպես ամբողջ աշխարհի բնակչության համար մահացու վտանգ ներկայացնող վարակիչ հիվանդություն՝ համավարակ (պանդեմիա): Ահա այս համատեքստում, անվտանգ կենսագործունեության այլ ոլորտների հետ, մարդու կենսաբանական անվտանգությունը գնալով վերաճում է մարդկության համար կարևորագույն խնդրի՝ գերհիմնախնդրի:

Մարդուն, հասարակությանն անվտանգ կենսագործունեության պատրաստելու հիմնախնդիրը տարբեր տեսանկյուններից ուսումնասիրված է հոգեբանության, էկոլոգիական ուսուցման և դաստիարակության մեթոդիկայում, մանկավարժական արժեքանությունում, վիկտոմոլոգիայում, անվտանգ կենսագործունեության տեսության և սոցիոլոգիայի մեջ: Անվտանգ կենսագործունեության դաստիարակության, մանկավարժության

* Նյութը ներկայացվել է 11.05.2020 թ., գրախոսվել է 11.05.2020 թ.:

տեսության և մեթոդիկայի մեջ ընդհանրացված են փորձարարական տվյալները, ձևակերպված են մարդու՝ անվտանգության ապահովման պատրաստման համար անհրաժեշտ գործընթացների առանձնահատկությունների վերաբերյալ եզրահանգումները [3], [4], [6], [8]:

Այնուամենայնիվ, մինչև այժմ դեռևս բավարար չափով չեն ուսումնասիրված անձի անվտանգության մշակույթի ձևավորման տեսության խնդիրները, դրանք մասնագիտական առանձին հետազոտության առարկա չեն դարձել: Մասնավորապես, սահմանված չէ անվտանգության մշակույթի դաստիարակության կառուցվածքը, բացահայտված չեն մանկավարժական գործընթացում անվտանգության մշակույթի դաստիարակության համակարգային հատկանիշները և համակարգաստեղծ գործոնները, որոշարկված չեն անվտանգության մշակույթի դաստիարակության ամբողջական գործընթացի բնութագիրը և նախադրյալները:

Անվտանգության մշակույթի դաստիարակության բովանդակության ոչ բավարար ուսումնասիրված լինելու իրողությունն ընդհանուր մանկավարժական պրակտիկայում սովորողների անվտանգ կենսագործունեության նախապատրաստման գործընթացի ցածր արդյունավետության, բնակչության շրջանում խնդրի վերաբերյալ ապակառուցողական մոտեցումների պատճառներից մեկն է [6]:

Այս իրավիճակը հակասում է հասարակության զարգացման մեթոդյա միտումներին, ժամանակակից կրթության պահանջներին՝ ուղղված ուսուցման և դաստիարակության մեջ անձնակողմնորոշիչ մոտեցման հաստատմանը:

21-րդ դարը մարդու անվտանգ կենսագործունեության համար ոչ միայն խնդիրներ է ժառանգել անցյալից, այլև ստեղծում է նորերը՝ առավել համատարած ու վտանգավոր, որոնք բխում են մարդկանց բուն կենսագործունեությունից: Ակնհայտ է, որ վտանգված են ոչ միայն մարդու գործունեության սոցիալական, բնական ոլորտները, այլև կենսաբանականը, որն ուղղակի առնչություն ունի մարդու ֆիզիկական գոյության անվտանգության ապահովման հետ [7]:

Օրեցօր ահագնացող սպառնալիքները մարդու կենսաբանական անվտանգության նկատմամբ հասարակություններին և մարդկությանն ուղղակիորեն մղում են անվտանգ կենսագործունեության մշակույթն առավել համակարգային և արդյունավետ դարձնելու անհրաժեշտության գիտակցմանը, համապատասխան գիտելիքների և հմտությունների տիրապետմանը՝ հատկապես երիտասարդ սերնդի կողմից: Այս խնդրի լու-

ծումն այսօր անհնար է իրագործել առանց համապատասխան գիտական հիմնավորման և ապահովման: Արդի համաշխարհային մանկավարժագիտությունը համարում է, որ մարդու անթույլատրելի կամ վնասակար կենսագործունեության առկա և հնարավոր բացասական հետևանքները կարելի է հաղթահարել և սահմանափակել ոչ միայն նորմատիվ, իրավական, կազմակերպչական-տեխնիկական կամ կրթական միջոցառումներով. առավել կարևոր է համարվում մարդու գիտակցության մեջ այն գաղափարի ամրագրումը, որ շրջակա միջավայրի և հասարակության անվտանգության ապահովումը մարդու, հասարակության, պետությունների, համաշխարհային հանրության ներքին պահանջմունքն է և առաջնահերթ նպատակը: Այդ նպատակին կարելի է հասնել նոր աշխարհայեցողության, անվտանգ վարքի վերաբերյալ նոր իդեալների, արժեքների, նորմերի, ավանդույթների համակարգերի զարգացման ճանապարհով, այն է՝ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորման միջոցով:

Անվտանգության ապահովման մշակույթի ձևավորման համար առավել արդյունավետ է մարդու անձի վրա ազդել ուսուցման և դաստիարակության միջոցով: Ակնհայտ է, որ այդ ներազդեցությունը չի սահմանափակվում միայն պարզ գիտելիքների կամ հմտությունների ձևավորմամբ: Անհրաժեշտ է ստեղծել ուսուցման ու դաստիարակության նոր հարացույց՝ շրջակա միջավայրի հետ ուսցիոնալ փոխգործակցության ոգով, զարգացնել նոր աշխարհայացք, որը թույլ կտա կողմնորոշվել տարբեր իրավիճակներում, վերլուծել վտանգավոր օբյեկտները և երևույթները, գնահատել և կանխատեսել մոտակա և արդեն վերացված վտանգավոր իրավիճակների հետևանքները [2]:

Այս գլոբալ խնդիրների լուծումը հնարավոր է միայն անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորմամբ, ինչը ենթադրում է հասարակության յուրաքանչյուր անդամի վրա նպատակաուղղված մանկավարժական ներգործություն՝ վերջինիս կողմից անվտանգ կենսագործունեության վերաբերյալ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռք բերման, ինչպես նաև ներքին գիտակցված պահանջմունքների ձևավորման ճանապարհով՝ հետևելով անվտանգ վարքի ընդունված նորմերին և կանոններին:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը պայմանավորված է ուսումնասիրության օբյեկտով և առարկայով, աշխատանքի նպատակով և խնդիրներով: Անվտանգությունը դիտարկվում է սոցիալ-փիլիսոփայա-

կան տեսանկյունով, ինչը թույլ է տալիս ուսումնասիրել այն տարբեր գիտակարգերի դիրքերից և բացահայտել նրա վերարտադրման առավել ընդհանուր բնութագրերն ու օրինաչափությունները:

Համակարգային մոտեցումը թույլ է տալիս մեկնաբանել այն իրավիճակները, որոնք սպառնում են սոցիալական և բնական համակարգերի գոյությանը՝ որպես նորմերի շեղում, իսկ անվտանգությունը՝ որպես նրանց քանակի նվազում մինչև թույլատրելի սահման:

Համալիր մոտեցումն օգնում է հաշվի առնել սոցիալ-բնական համակարգերի բարդությունը և նրանց տարրերի միջև կապերի բազմազանությունը:

Սոցիոմշակութային մոտեցումը հնարավորություն է տալիս քննարկել հասարակական հոգեբանության ազդեցությունը սոցիալ-բնական համակարգերի անվտանգ կացության պահպանման վրա:

Հասարակություն (կոնստրանտ) մոտեցումը թույլ է տալիս բացահայտել սոցիոմշակութային փոփոխակներով (ինվարիանտներ) անվտանգության էական բնութագրերը, որոնք բնորոշվում են սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական կյանքի փոփոխությունների առումով պատմական տևականությամբ և հաստատունությամբ:

Բազմաթիվ գիտնականներ, ուսումնասիրելով անվտանգ կենսագործունեության գործընթացները, կառավարման խնդիրները, անխուսափելիորեն հանգել են այն եզրակացության, որ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթը պետք է ձևավորել սոցիալական ոլորտի միջոցով: Դրա համար անհրաժեշտ է հստակ կարգավորել վարքի սոցիալական նորմերը և համակարգել մարդկանց վարքը: Անհրաժեշտ է մարդկանց մոտ ոչ միայն գիտելիքների և հմտությունների որոշակի ամբողջություն ձևավորել, այլև ձգտել այն բանին, որ տվյալ գործընթացը դառնա մարդու, հասարակության ու պետության նպատակներից առաջնայինը և ներքին պահանջմունքներից՝ հիմնականը: Դրան կարելի է հասնել նոր աշխարհընկալման, իդեալների և արժեքների նոր համակարգերի, անվտանգ վարքի կանոնների և ավանդույթների ձևավորման, այն է՝ անվտանգ կենսագործունեության միասնական մշակույթի դաստիարակության ճանապարհով [5]:

Անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի սահմանման հիմքում պետք է դրված լինեն աշխարհայացքը, արժեքային համակարգը, ավանդույթները, հասարակության անդամների վարքի կանոնները, անվտանգության ոլորտում մարդկանց հոգևոր, մտավոր և նյութական արդյունք-

ները:

Անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորումը և անվտանգության ոլորտում կոմպետենցիաների ձեռք բերումը համարվում է անվտանգության բարձրացման գլխավոր միջոցը: Մշակույթը, որպես հոգևոր և նյութական արժեքների, կենսական պատկերացումների, վարքի նորմերի, մարդկային գործունեության եղանակների ու ձևերի ամբողջություն, անհրաժեշտաբար պետք է ներառի նաև անվտանգության մշակույթը:

Անձի անվտանգության մշակույթը բնության, անձնական, հանրային և ազգային անվտանգության նկատմամբ անհատի վերաբերմունքը բնութագրող նորմերի, պատկերացումների և համոզմունքների ամբողջություն է:

Անձի անվտանգության մշակույթը նաև անձանց ու սոցիալական խմբերի հայացքների և համոզմունքների այնպիսի միագումար է, որը վերաբերում է ռիսկերին, վթարներին և առողջությանը սպառնացող վտանգներին: Այն նաև համոզմունքների, նորմերի, դրույթների, ինչպես նաև սոցիալական ու տեխնոլոգիական նվաճումների հավաքածու է, որն ուղղված է առկա ռիսկերը նվազագույնի հասցնելուն: Այլ կերպ ասած՝ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթը հասարակության մեջ ապրող յուրաքանչյուր մարդու կամ սոցիալական խմբի զարգացման պայմանն է: Այն բնութագրվում է սեփական անվտանգ կենսագործունեության ապահովման հարցերի և վտանգի մակարդակի նվազեցման նկատմամբ վերաբերմունքով: Սկզբնական մակարդակում ինքը՝ անձն է հանդիսանում անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորման օբյեկտը:

Յուրաքանչյուր մարդ ամենօրյա կյանքում և վտանգի ազդեցության ներքո երևան է բերում իր անհատական հատկանիշները: Այդ հատկանիշների շնորհիվ նա թույլ չի տալիս վտանգների և արտակարգ իրավիճակների զարգացումը և նվազեցնում է դրանց բացասական հետևանքները: Մարդկային խմբերի և ամբողջ հասարակության վարքի անվտանգությունը կախված է դրանք կազմող անհատների անձնական հատկություններից և որակներից: Անհրաժեշտ է ավելի մեծ ուշադրություն դարձնել մարդկանց պատրաստվածությանը՝ գործելու բնական և տեխնածին բնույթի արտակարգ իրավիճակներում՝ հաշվի առնելով տարածաշրջանային առանձնահատկությունները:

Մարդն, ինչպես որ ուսման մեջ կամ աշխատանքում է անցկացնում

ժամանակի մեծ մասը, այդպես նաև իր որակներն ու ընդունակություններն իրացնում է ուսման մեջ կամ արտադրությունում: Վիճակագրության համաձայն՝ հենց այս ոլորտներում են մարդիկ բախվում մեծամասշտաբ վտանգների և սպառնալիքների: Ահա թե ինչու առավել կարևոր է բարձր մակարդակի անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորումն այս ոլորտներում:

Մարդկանց անձնական և կոլեկտիվ անվտանգությանը միտված միջոցառումների հաջող իրացման համար առանձնահատուկ դեր է խաղում շրջապատող աշխարհի վտանգների վերաբերյալ անհատական գիտելիքների մակարդակը և վտանգներից պաշտպանվելու եղանակների իմացությունը: Իսկ դրանց ձեռք բերման ամենաարդյունավետ ուղին կրթությունն է: Հանրահայտ է, որ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորման հիմքը կրթությունն է՝ որպես ուսուցման, դաստիարակության և անձի զարգացման եռմիասնական գործընթաց:

Դպրոցական և ուսանողական տարիքը ամենահարմար տարիքն է այնպիսի մարդու և քաղաքացու ձևավորման համար, որը ինտեգրված է հասարակությանը, ինչպես նաև նպատակաուղղված այդ հասարակության կատարելագործմանը: Ուստի, անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորման համար նախատեսված դպրոցական և ուսանողական դասընթացները պետք է համոզարժակցաբար հասնեն «անվտանգ տիպի անձի» դաստիարակության կարևորագույն խնդրի լուծմանը, այնպիսի անձի ձևավորմանը, որը հստակ գիտակցում է ներկա ժամանակներում անվտանգության հարցերի բացառիկ կարևորությունը և ապագայում միտված կլինի խելամտորեն լուծելու անվտանգային խնդիրները՝ անձնական շահերը համադրելով հասարակության շահերին:

Հսկայական նշանակություն ունեն նաև պաշտպանության գործնական հմտությունները և անվտանգ վարքի մշակույթի ձևավորվածությունը: Անվտանգության միջոցառումները, որ իրականացնում է մարդը, չպետք է ներառեն միայն պաշտպանական քայլեր արդեն խորացած ճգնաժամային իրադրության մեջ, որովհետև այն ընդամենը վտանգի մի մասն է վերացնում կամ հեռացնում: Ամենից առաջ պետք է սովորել հակադարձել հնարավոր վտանգներին, վերացնել դրանց ծնող պատճառները, ինչպես նաև վերափոխել շրջակա միջավայրը, որը ծնում է այդպիսի վտանգներ:

Անվտանգության մշակույթը թեև ընդհանուր մարդկային մշակույթի մի բաղադրիչն է, այն ձեռք է բերում կարևորագույն նշանակություն մար-

դու անվտանգ կենսագործունեությունը, այդ թվում մշակութային գործունեությունն ապահովելու առումով: Անվտանգության մշակույթը, քանի որ չի փոխանցվում ժառանգաբար՝ ծնողից երեխային և անընդհատ կատարելագործվում է ամբողջ կյանքի ընթացքում, այդ պատճառով հասարակությունը պարտավոր է այն զարգացնել յուրաքանչյուր անհատի մեջ: Այս ամենի արդյունքում բարձրանում է կրթական համակարգի դերը և պատասխանատվությունն աճող սերնդի անվտանգության դաստիարակության, նրանց մոտ համարժեք վարքի մշակույթի ձևավորման և առողջ ապրելակերպի սովորությունների մշակման առումով:

Կրթական համակարգը պետք է նշանակալից ջանքեր ներդնի աճող սերնդի մշակութային նորմերի և սոցիալական արժեքների ամրապնդման ուղղությամբ: Երիտասարդությունը քանի որ առավել հեշտությամբ է սովորում զրույցների, դասախոսությունների, ֆիլմերի միջոցով, ուստի նրանց մոտ անվտանգության մշակույթի և դրա խնդիրների նկատմամբ բարձր պատասխանատվություն կարելի է դաստիարակել նշված մեթոդների օգնությամբ:

Մեր երկրում վերջին տարիներին մեծ ուշադրություն է դարձվում կրթական գործընթացների արդյունավետության բարձրացման և կատարելագործման, այդ գործընթացներն անհրաժեշտ գիտամեթոդական և նյութատեխնիկական բազայով հարստացնելու ուղղությամբ: Սակայն ակնհայտ է, որ այդ բազան սովորողների անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի բարձրացման առումով չի բավարարում ժամանակակից պահանջներին և համարժեք չէ արդի աշխարհում ծագող մարտահրավերներին:

Կասկած չի հարուցում, որ հենց սոցիալական և պետական արժեքների ու առաջնահերթությունների համակարգն է, որ որպես համակարգաստեղծ գործոն ծառայում է անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ապահովմանը: Վաղուց ժամանակն է այդ հասկացությունը՝ անվտանգ կենսագործունեության դաստիարակություն, քննարկել թե՛ հասարակական, թե՛ պետական մակարդակներում:

Անվտանգ կենսագործունեության մշակույթն այսօր չի համարվում ինչ-որ հատուկ ակադեմիական գիտակարգ, քանի որ այն դեռևս գտնվում է կայացման փուլում: Սակայն այն ստեղծագործաբար կիրառվում է ժամանակակից աշխարհայացքային և մեթոդաբանական սկզբունքներում որպես անվտանգ քաղաքակրթության և անվտանգ անձի ձևավորման կարևորագույն գործոն:

«Անվտանգ կենսագործունեության մշակույթը», որպես գիտական ուղղություն, լուծում է անվտանգ կենսագործունեության ապահովման համալիր հիմնախնդիրներ և դառնում է մեթոդաբանական բազա այնպիսի գիտությունների համար, ինչպիսիք են բարոյագիտությունը, մարդաբանությունը, էրգոնոմիկան, ճշգրիտ գիտությունները և այլն:

Անվտանգ կենսագործունեության մշակույթը, որպես գիտական գիտելիքի բնագավառ, ստեղծում է անհրաժեշտ պայմաններ մարդկության հետագա գոյատևման համար՝ անվտանգ հասարակություն ձևավորելու միջոցով: Այն ներառում է հատուկ կառուցվածքներ և հարաբերություններ՝ կյանքի անվտանգ եղանակ, անվտանգ իշխանություն և անվտանգ քաղաքականություն:

Վերջին ժամանակները անվտանգ կենսագործունեության հիմնախնդիրն ինչպես ողջ աշխարհում, այնպես էլ մեր երկրում սրվել է: Այդ պատճառով ոչ մի սոցիալական երևույթ չի դիտարկվում անվտանգության մշակութաբանական ասպեկտից կտրված: Ահա թե ինչու անվտանգ կենսագործունեության մշակույթը պետք է դիտարկել ոչ միայն իբրև ընդհանուր մշակույթի մաս, այլ նաև այդ մշակույթն ամրագրել հասարակության յուրաքանչյուր անհատի գիտակցության մեջ որպես մշտական պահանջմունք: Անհրաժեշտ է մարդու մեջ մշակել ինքնակատարելագործման և ինքնազարգացման պահանջմունք՝ որպես անվտանգ տիպի անձի:

Անվտանգ տիպի անձի վարքի ձևավորման գլխավոր պայման համարվում են նրա կրթական և դաստիարակչական ասպեկտները:

Մարդու և հասարակության անվտանգության բնագավառի միտումների վերլուծությունը և 21-րդ դարի համար կանխատեսումները ցույց են տալիս, որ վտանգները և սպառնալիքները ձեռք են բերում ավելի ու ավելի համակարգված և փոխկապակցված բնույթ: Այդ պատճառով 21-րդ դարում անվտանգության հիմնախնդրի լուծման միակ հաստատուն եղանակը համալիր-համակարգային մոտեցումն է [8]:

Ներկայումս մշակվել է ՀՀ բնակչության և տարածքի համալիր անվտանգության երկարաժամկետ՝ մինչև 2030 թ. ռազմավարությունն արտակարգ և ճգնաժամային իրավիճակներում՝ հաշվի առնելով 2015-2030 թթ. աղետների ռիսկի նվազեցման Սենդայի ծրագիրը, որն ընդունվել է 2015 թ. մարտին ՄԱԿ-ի երրորդ համաշխարհային կոնֆերանսում՝ Ճապոնիայի Սենդայ քաղաքում աղետի վտանգների նվազեցման կապակցությամբ [1]:

Այս ծրագիրը համաշխարհային հանրությանը կոչ է անում նախաձեռնել նպատակաուղղված գործողություններ չորս առաջնահերթ ուղղություններում՝ աղետների ռիսկի ընկալում, աղետների ռիսկի կառավարման կազմակերպչա-իրավական շրջանակի կատարելագործում, ներդրումներ աղետների ռիսկի նվազեցման միջոցառումներում, աղետների նկատմամբ պատրաստականության բարձրացում արդյունավետ կարգավորման ապահովման համար: Սենդայի Շրջանակային ծրագրի իրականացման գործընթացում հատուկ դեր է վերապահված անդամ-երկրների նախաձեռնողական պարտականություններին և համապարփակ գործընկերային հարաբերությունների հաստատմանը:

Խոսելով համալիր անվտանգության մասին՝ չի կարելի չհիշատակել արտակարգ իրավիճակների պայմաններում բնակչության պատրաստության մակարդակի, ճգնաժամային իրավիճակներում իրեն և ուրիշներին օգնելու պատրաստականության մասին: Դրան հասնելու համար պետք է իրականացնել բնակչության անընդհատ ուսուցում, ձևավորել անվտանգության մշակույթ:

Այսպիսով՝ վերը քննարկվածը թույլ է տալիս ձևակերպել արտակարգ և ճգնաժամային իրավիճակներում անվտանգության ապահովման մի քանի խնդիրներ << բնակչության համալիր անվտանգության ապահովման մինչև 2030 թվականի ծրագրի շրջանակներում՝ հաշվի առնելով Սենդայի ծրագրի գործողությունները: Մասնավորապես՝

1. գիտության ակտիվ կիրառում՝ աղետների ռիսկի նվազեցման համար: Առավել նշանակալից ուղղություններ են հանդիսանում գիտահետազոտական և փորձարարա-կառուցողական աշխատանքներն աղետների ռիսկի նվազեցման բնագավառում:

2. Մարդկանց գիտակցության մեջ մինչև ծերություն անվտանգ կյանքի պատկերացումների ձևավորում, մասնագիտական կադրերի պատրաստման նպատակով առաջադեմ մեթոդների ներդրում արտադրության մեջ և փրկարարական բնագավառում [1]:

Կարելի է եզրահանգել, որ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորումը կրում է համամարդկային բնույթ, այն հնարավոր է և արդյունավետ գործում է նաև միջազգային համագործակցության պայմաններում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղետների ռիսկերի նվազեցման Սենդայի 2015-2030 թթ. գործողությունների ծրագիր: 2015 թ. մարտի 14-18, Ճապոնիա, ք. Սենդայ:
2. **Абрамова С. В.**, Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие/С.В. Абрамова. Южно-Сахалинск: изд - 60 Сах ГУ, 2012. – 244 с.
3. **Аюбов Э. Н., Твердохлебов Н. В., Хоруженко А. Ф.**, Комплексный подход МЧС России к формированию культуры безопасности жизнедеятельности, Монография / МЧС России. М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ). 2012. – 204 с.
4. **Гафнер В. В.**, Культура безопасности аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002-2012 гг.); ФГБОУ ВПО “Урал. гос. пед. ун-т”. Екатеринбург, 2013. – 200 с.
5. **Исмаилов Ш. О.**, Культура безопасного поведения личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. с. 12-15.
6. **Мошким В. Н.**, Воспитание культуры безопасности школьников: Монография. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 318 с.
7. **Шершнев Л. И.**, Безопасность жизнедеятельности. Современный комплекс проблем безопасности. Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования. М., изд-во “Русский журнал”, 2004. - 71 с.
8. **Ярочкин В. И.** Секьюритология-наука о безопасности жизнедеятельности. М., “Ось-89”, 2000. – 400 с.

ԱՆՁԻ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԱՐԴԻ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

Բրուտյան Վաչիկ
Պետրոսյան Հայկ
Մաթևոսյան Համլետ
Ղարիքյան Ռուզաննա

Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկված է անվտանգության մշակույթի ձևավորումը որպես արդի մանկավարժության հիմնախնդիր: Հիմնավորված է, որ անվտանգության մշակույթի ձևավորման համար առավել արդյունավետ է մարդու անձի վրա ազդել ուսուցման և դաստիարակության միջոցով: Անհրաժեշտ է մարդու մոտ ձևավորել ոչ միայն գիտելիքների և հմտությունների որոշակի ամբողջություն, այլև ձգտել, որ տվյալ գործընթացը դառնա մարդու, հասարակության ու պետության նպատակներից առաջնայինը և ներքին պահանջմունքներից հիմնականը: Դրան կարելի է հասնել նոր աշխարհընկալման, իդեալների և արժեքների նոր համակարգերի, անվտանգ վարքի կանոնների և ավանդույթների ձևավորման՝ անվտանգ կենսագործունեության միասնական մշակույթի դաստիարակության ճանապարհով:

Բանալի բառեր. անվտանգության մանկավարժություն, դաստիարակություն, անձ, անվտանգ վարք, անվտանգության մշակույթ, մանկավարժական պայման, արտակարգ իրավիճակ:

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Брутян Вачик
Петросян Айк
Матевосян Гамлет
Карибян Рузанна

Резюме

В статье рассматривается безопасность культурного образования как проблема современной педагогики. Обосновано, что для безопасности культурного образования более эффективно влиять на человека при помощи обучения и воспитания. Необходимо у человека формировать не только определенную целостность умений и знаний, а также стремиться, чтобы данный процесс был у человека и общества первичной государственной целью и главным внутренним спросом. Этому можно достичь путем мировоззрения, идеалов и ценностями новых систем, правилами безопасного поведения и формирования традиций, деятельности, воспитания через единую культуру.

Ключевые слова: педагогика безопасности, воспитание, личность, безопасное поведение, культура безопасности, педагогическое условие, чрезвычайная ситуация.

THE FORMATION OF PERSONAL CULTURAL SECURITY AS A PROBLEM OF
MODERN PEDAGOGY

Brutyán Vachik
Petrosyan Hayk
Matevosyan Hamlet
Gharibyan Ruzanna

Summary

The article discusses the formation of a culture of security as an issue of modern pedagogy. It is confirmed that the development of a culture of security can be effectively influenced upon a person through education and upbringing. It is necessary for a person not only to form a certain set of knowledge and skills, but also to strive for the given process to become the primary goal of man, society and the state, as well as the main one of the inner requirements. This can be achieved through new worldviews, new systems of values and ideals, through formation of rules of safe behavior and traditions by means of bringing up a unified culture of safe living.

Keywords: safety education, culture, person, safe behavior, education, pedagogical condition, security culture, emergency situation.



**ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԴԵՐԸ ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՄ***

ԲԱԲԱԶԱՆՅԱՆ ԼԵՎՈՆ

ԵՊՀ սոցիալական փիլիսոփայության,

բարոյագիտության և գեղագիտության ամբիոնի դասախոս, փիլ. գիտ. թեկնածու

Ժամանակակից աշխարհը այլևս դժվար է պատկերացնել առանց տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, համացանցի, սոցիալական և տեղեկատվական կայքերի: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տարածումը ստեղծում է ինչպես լայն հնարավորություններ՝ կրթվելու, կրթելու, զարգանալու և ընդհանրապես ճանաչողության համար, այնպես էլ կանգնեցնում է նոր մարտահրավերների առջև: Այդ մարտահրավերներից կարելի է առանձնացնել այսպես կոչված կեղծ տեղեկատվության (fake news) երևան գալը, մեդիա-մանիպուլացիոն զանազան դրսևորումները և մի շարք այլ խնդիրներ, որոնց հետ համացանցից օգտվող ժամանակակից մարդն առնչվում է գրեթե ամեն օր, և բնականաբար այդ մարտահրավերները կանգնած են նաև կրթական համակարգերի առջև: Ժամանակակից կրթական համակարգերը նշված մարտահրավերներին դիմակայելու համար, ի թիվս այլ միջոցների, կիրառում են նաև ուսանողների մոտ քննադատական մտածողության զարգացման զինանոցը: Քննադատական մտածողության զարգացումն արդեն ամրագրված է բազմաթիվ երկրների ուսումնական ծրագրերում [2, էջ 25]:

Քննադատական մտածողության զարգացման արդիականությանը նպաստում են նաև աշխատանքի մեքենայացման արդյունքում ի հայտ եկած մարտահրավերները: Եթե պայմանականորեն ընդունենք, որ մարդը կարող է կատարել երկու գործառույթ՝ ֆիզիկական և ճանաչողական, և եթե ժամանակին մեքենայացվում էր միայն ֆիզիկական աշխատանքը, ապա այժմյան տեխնոլոգիական զարգացումները միտված են մեքենայացնելու նաև մարդկային բանականությունը, ճանաչողությունը (ար-

* Նյութը ներկայացվել է 20.03.2020 թ., գրախոսվել է 25.03.2020 թ.:

հետական բանականություն) [11, էջ 38]: Ասվածից բխում է, որ մարդկությունը կանգնելու է մի նոր մեծ մարտահրավերի՝ զանգվածային գործազրկության խնդրի առջև, քանի որ ժամանակին այն, ինչ կատարում էին միայն մարդիկ, այժմ արդեն կատարելու են մեքենայացված ծրագրերն ու տեխնոլոգիաները: Այս համատեքստում տեղին է նկատել կրթության փորձագետ Ս. Խաչատրյանը, որ «կրթության հեռանկարը մարդու այնպիսի հմտությունների զարգացումն է, որոնք չեն կարող մեքենայացվել: Օրինակ՝ ստեղծագործականությունը, քննադատական մտածողությունը, թիմային աշխատանքը, բանակցելու կարողությունը և այլն» [3, էջ 12]:

20-րդ դարի սկզբին առաջին անգամ քննադատական մտածողությունը դիտարկվել է որպես կրթական նպատակ ամերիկացի պրագմատիստ փիլիսոփա Ջոն Դյուիի կողմից, որը «քննադատական մտածողություն» հասկացության փոխարեն առավել հաճախ կիրառում էր «անդրադարձական մտածողություն» հասկացությունը: Ջ. Դյուին այն սահմանում էր որպես «ցանկացած զաղափարի կամ ենթադրյալ գիտելիքի ակտիվ, համառ և հետևողական քննարկում, որն իրականանում է այդ գիտելիքի վերլուծության հիմքով, և որը միտված է հետագա եզրակացությունների հանգեցում» [9, էջ 9]: Ջ. Դյուիի՝ կրթական փիլիսոփայության զաղափարների հենքի վրա 1930-ական թթ.-ից սկսած մի շարք միջազգային կրթական կազմակերպություններ քննադատական մտածողությունը որդեգրեցին որպես կրթական նպատակ:

Մասնագիտական արդի գրականությունում գոյություն ունեն քննադատական մտածողության սահմանման բազմաթիվ տարբերակներ: Մի դեպքում այն սահմանվում է որպես «նպատակասլաց, պատճառաբանված, նպատակի իրագործմանն ուղղված մտածողություն» (Յանգ Ռ.), մեկ այլ դեպքում՝ «փիլիսոփայական կողմնորոշում է դեպի մտածողություն, ինչպես նաև իմացական գործընթաց, որին հատուկ է պատճառաբանված դատողությունը և ռեֆլեկտիվ մտածողությունը» (Գլեն Ս.), մեկ ուրիշ դեպքում՝ «որոշամիտ և ռեֆլեկտիվ մտածողություն, որը միտված է որոշելու ինչին հավատալ կամ ինչ անել» (Էննիս Ռ.), և այսպես շարունակ [1, էջ 9-18]: Ընդհանրացնելով առկա սահմանումները՝ կարելի է համաձայնել կրթության փորձագետ Ա. Անափիոսյանի՝ քննադատական մտածողության սահմանման հետ. «Քննադատական մտածողությունը դիտարկման, փորձի, դատողության, պատճառաբանության և/կամ հա-

ղորդակցության միջոցով հավաքած ինֆորմացիան ակտիվորեն և հմտորեն համակարգելու, կիրառելու, վերլուծելու, սինթեզելու և գնահատելու մտավոր գործընթաց է» [1, էջ 23]:

Քննադատական մտածողության զարգացումը ուսանողների մոտ ձևավորում է մի շարք կարողություններ, հմտություններ և կոմպետենցիաներ, ինչպես օրինակ՝ հետազոտական կարողություններ, հուզական կարողություններ, հարցադրման կարողություններ, երևակայական կարողություններ, մտահանգման կարողություններ, փորձարարական կարողություններ, խորհրդատվական կարողություններ, փաստարկների վերլուծական կարողություններ, որոշումներ կայացնելու կարողություններ և այլն [12]: Ըստ էության քննադատական մտածողության վերը նշված սահմանումներից և բնութագրումներից կարելի է եզրակացնել, որ այն ամփոփում է աշխարհի բանական ճանաչողության բոլոր մակարդակներն ու բաղկացուցիչները: Սակայն հարկ է նկատել, որ քննադատական մտածողության զարգացումը պայմանավորված է ոչ միայն դասավանդման ձևով, այլև բովանդակությամբ: Այսինքն՝ նույնքան կարևոր է այն, թե ինչի մասին է խոսվում դասապրոցեսի ընթացքում, որքան՝ թե ինչպես է խոսվում: Այս իմաստով քննադատական մտածողությունը զարգացնող բովանդակային նյութ տրամադրող առարկաներից կարելի է առանձնացնել փիլիսոփայություն գիտակարգը:

Փիլիսոփայությունը աշխարհաճանաչողության ձև է, որն ուսումնասիրում է իրականության վերաբերյալ հիմնարար և ընդհանուր բնույթի հարցերը, ինչպես օրինակ՝ գոյություն, ճշմարտություն, գիտելիք, արժեքներ, բանականություն, միտք, լեզու, բարոյականություն և այլն: Փիլիսոփայություն գիտակարգի դասավանդումը սերտորեն առնչվում է քննադատական մտածողության զարգացման հետ, քանի որ, ինչպես նշում են բազմաթիվ հետազոտողներ, փիլիսոփայության կարևոր խնդիրներից մեկը մարդկային հիմնական հավատալիքների և հիմնական հայեցակարգերի քննադատական անդրադարձն է այն հասկացությունների միջոցով, որոնցով արտահայտված են այդ հավատալիքներն ու հայեցակարգերը [10, էջ 3]: Այսինքն՝ փիլիսոփայությունը իրեն հատուկ լեզվի միջոցով ուսումնասիրում է այն երևույթները, որոնք տրված են ուսումնասիրողի լեզվում: Այստեղ հարկ է նկատել, որ հաճախ քննադատական մտածողության հակոտնյա է դիտարկվում ստեղծագործական մտածողությունը, սակայն իրականում քննադատական մտածողության հակոտնյան «կանխակալ, դյուրահավատ, չտարբերակված և չհամակարգված

մտածողությունն» է [7, էջ 56]: Փիլիսոփայության խնդիրներն ուսումնասիրող ուսանողը չպետք է լինի կանխակալ և դյուրահավատ, քանի որ, փիլիսոփայական գիտելիքի յուրահատկությունից ելնելով, նա ի սկզբանե պետք է չափի, թե որքանով են «կշռադատված այն կշռադատությունները», որոնց միջոցով ուսումնասիրում է փիլիսոփայության առարկան: Ուստի ակնհայտ է, որ առանց քննադատական մտածողության զինանոցի գործադրման հնարավոր չէ լուծել **«կշռադատությունների կշռադատված լինելու»** խնդիրը:

Ըստ ուսումնասիրության առարկայի՝ փիլիսոփայությունը բաղկացած է երեք հիմնական բաժիններից՝ գոյաբանություն, իմացաբանություն և բարոյագիտություն: Քննադատական մտածողության զարգացման ուսումնասիրությամբ զբաղվող որոշ հետազոտողներ պարզել են, որ քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստում միջգիտակարգային առարկաների դասավանդումը [14, էջ 187]: Փիլիսոփայության երեք հիմնական բաժինների՝ գոյաբանության, իմացաբանության և բարոյագիտության դասավանդումը սերտորեն կապված է այլ առարկաների գիտելիքների իմացության հետ: Օրինակ՝ գոյաբանությունը, որը պատասխանում է «ի՞նչ գոյություն» ունի հիմնական հարցին, սերտորեն կապված է բնագիտական առարկաների՝ ֆիզիկայի, քիմիայի և այլ առարկաների հետ: Հնարավոր չէ պատասխանել ժամանակի, տարածության, նյութի և գոյաբանության այլ հիմնական հասկացությունների վերաբերյալ հարցերին, եթե դասավանդողը չի տիրապետում բնական գիտությունների արդիական տվյալներին և գիտելիքներին: Մեկ այլ դեպքում՝ իմացաբանության դասավանդումը սերտորեն կապված է հոգեբանության, կենսաբանության, նեյրոֆիզիոլոգիայի և մարդու ճանաչողությամբ զբաղվող այլ գիտակարգերի հետ: Հնարավոր չէ վերլուծել ճանաչողության հիմնական ծների խնդիրները, եթե չենք տիրապետում նեյրոֆիզիոլոգիայի հիմնաքարային գիտելիքներին, եթե չունենք պատկերացում ուղեղի աշխատանքի հետ կապված գոնե ընդհանուր բնույթի օրինաչափությունների մասին: Բարոյագիտությունն էլ իր հերթին անուղակիորեն կապված է իրավագիտության, հոգեբանության, մարդաբանության, սոցիոլոգիայի և հասարակական այլ գիտությունների հետ: «Ո՞րն է վարքի ճիշտ ձևը» հարցին պատասխանելու համար հարկավոր է ունենալ գոնե ընդհանրական պատկերացումներ մարդու, հասարակության, իրավունքի, քաղաքականության, մշակույթի և այլ հասարակական երևույթների մասին: Ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ իսկապես

փիլիսոփայության դասավանդումն ուսանողի մոտ զարգացնում է քննադատական մտածողությունը, քանի որ այն իր մեջ ամբողջացնում է տարբեր գիտակարգերի գիտելիքները և այդ միջոցով կատարում է ընդհանրացումներ, համադրում և ի վերջո գնահատում է ստացված գիտելիքը:

Քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստում են նաև այն դասավանդման մեթոդները, որոնք հիմնականում կիրառվում են փիլիսոփայության դասավանդման ընթացքում: Այդ մեթոդներից կարելի է առանձնացնել դասավանդման **ինտերակտիվ մեթոդը**: Ինտերակտիվ մեթոդը հնարավորություն է տալիս ուսանողին դասախոսի և իր համակուրսեցիների հետ բաց քննարկման, երկխոսության, բանավեճի միջոցով հասնել թեմայում առաջադրված խնդրի էության վերհանմանը: Ընդհանրապես փիլիսոփայական հարցադրումները այս կամ այն կերպ վերաբերում են վերացական մտածողություն ունեցող բոլոր մարդկանց: Մարդուն հատուկ է աշխարհն իմաստավորված տեսնելու ցանկությունը, մարդն ուզում է ապրել այնպիսի իրականությունում, որն իր համար կլինի իմաստավորված և հասկանալի: Փիլիսոփայությունը ծնունդ է առել հենց այս խիստ մարդկային ձգտման հիմքի վրա, և այս առումով ցանկալի է, որ ուսանողին չտրվեն պատրաստի պատասխաններ այս կամ այն փիլիսոփայական խնդրի վերաբերյալ: Ուսանողը պետք է ոչ թե յուրացնի և հիշի այս կամ այն թեման, այլ փորձի ինքնուրույն գտնել տրված հարցի վերաբերյալ պատասխաններ: Դասախոսն այս դեպքում կատարում է ուսանողի աջակցի դերը, որն իր խորհուրդներով կարող է հուշումներ կատարել, ուսանողին ներկայացնել խնդրի լուծման բանալիները, սակայն լուծումն ի վերջո պետք է տրվի ուսանողի կողմից: Ուսանողը, ըստ էության, ոչ թե սովորում է խնդրի պատասխանը, այլ սովորում է ինքնուրույն կատարել խնդրի առաջադրումներ և գտնել դրանց պատասխանները: Դասախոսն այս դեպքում ունի երկու հիմնական խնդիր. առաջին խնդիրը ուսանողի մոտ հետաքրքրություն առաջացնելն է առաջադրված թեմայի վերաբերյալ, երկրորդ խնդիրը ուսանողին անհրաժեշտ գրականությանը և տեղեկությանը ծանոթացնելն է: Եթե ուսանողը հետաքրքրված է, ուստիև մոտիվացված է գտնել խնդրի պատասխանը, եթե ուսանողն ունի լուծման բանալիները՝ գրականություն և տեղեկություն, ուստիև նրան հնարավոր է թվում խնդրի լուծումը, ինչն ի վերջո կարող է հանգեցնել ուսանողի կողմից խնդրի լուծմանը: Բազմազանության հարացույցն ունեցող ժամանակակից աշխարհում

հնարավոր չէ և հարկավոր էլ չէ, որ ուսանողներին տրվեն միանշանակ պատասխան ունեցող խնդիրներ, բայց պետք է առնվազն սովորեցնել ինքնուրույն մտածել և ինքնուրույն գտնել խնդրի պատասխանը: Այսինքն՝ «սովորեցնել սովորել»:

Փիլիսոփայության արդյունավետ դասավանդման մեկ այլ մանկավարժական մեթոդ է այսպես կոչված «**սոկրատեսյան շրջանի**» **մեթոդը** [8, էջ 9]: Ըստ դասավանդման սոկրատեսյան շրջանի մեթոդի՝ ուսանողներին նախապես տրվում է քննարկման ենթակա տեքստը, որը նրանք պետք է կարդան և վերլուծեն քննադատորեն: Այնուհետև դասի ընթացքում ուսանողները բաժանվում են երկու խմբի՝ կազմելով շրջաններ՝ ներքին և արտաքին: Ներքին շրջանի ուսանողները պետք է կարդան այդ տեքստը՝ վերջինիս բովանդակությունն ու իմաստը բացահայտելու նպատակով, որն իրականանում է ներքին շրջանի ուսանողների միջև բաց քննարկման միջոցով: Ներքին շրջանի քննարկումից հետո արտաքին շրջանի ուսանողները քննարկում և վերլուծում են ներքին շրջանի ուսանողների քննարկման արդյունավետությունը, առանձին ուսանողների կամ խմբի փաստարկների համոզչությունը, քննարկում վարելու մշակույթը և քննարկման այլ բաղադրիչներ: Ներքին շրջանի ուսանողների քննարկման ընթացքում պետք է լուռ մնան արտաքին շրջանի ուսանողները, իսկ արտաքին շրջանի քննարկման ընթացքում՝ ներքին շրջանի ուսանողները: Այնուհետև երկու շրջանների քննարկման ավարտից հետո ուսանողները դերերը փոխում են՝ ներքին շրջանի ուսանողները դառնում են արտաքին շրջանի ուսանողներ, և՛ հակառակը, ինչից հետո կրկնվում է քննարկման նախորդ ձևը: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս բոլոր ուսանողներին միաժամանակ և՛ մասնակցել տեքստի քննարկմանը, այսինքն՝ վերլուծել տեքստը, և՛ վերլուծել իրենց իսկ կողմից կատարված վերլուծությունը, ինչն ապահովում է քննարկման հետադարձ կապը: Տեքստի «վերլուծության վերլուծությունը» նպաստում է ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացմանը, քանի որ ուսանողներն այս կերպ սովորում են ինքնավերլուծություն իրականացնել:

Քննադատական մտածողությունը զարգացնող փիլիսոփայության դասավանդման արդյունավետ մեթոդներից է նաև **էսսեններ (խոհագրություն) գրելու մեթոդը**: Այս դեպքում ուսանողին տրվում է փիլիսոփայական որևէ թեմայի վերաբերյալ բովանդակալից տեքստ, որտեղ արտահայտված է հեղինակի կարծիքը և տեսակետը: Փիլիսոփայական էսսեների դեպքում ցանկալի է, որ ուսանողը գործ ունենա որևէ փիլիսոփայի

քնագիր տեքստի հետ և իր էսսեում փորձի կամ համաձայնել և հիմնավորել փիլիսոփայի տեսակետը տրված հարցի վերաբերյալ, կամ քննադատել տեքստի հեղինակի տեսակետը՝ առաջ քաշելով և հիմնավորելով իր տեսակետը տվյալ խնդրի շուրջ, կամ կարող է համեմատական վերլուծություն անցկացնել տվյալ փիլիսոփայի և մեկ այլ փիլիսոփայի տեսակետների միջև խնդրի առարկայի վերաբերյալ: Այս դեպքում ուսանողին միայն իր հիշողությունը և տեղեկությունը մտապահելու կարողությունները բավարար չեն էսսեի պահանջներն իրագործելու համար: Ընդհանրապես «լավ մտածողության» և «լավ գրելու» միջև կապը գնահատելու համար պետք է գիտելիքը չդիտարկել որպես ինչ-որ անջատ տեղեկության ուսումնասիրություն և հիշողության մեջ հավաքագրում [5, էջ 17]: Այլ կերպ ասած՝ ուսանողները պետք է քննադատաբար վերաբերվեն տրված գիտելիքին, որպեսզի կարողանան գնահատել տվյալ գիտելիքի արժեքավորությունը: Էսսե գրելու դեպքում ուսանողը անհրաժեշտաբար գիտելիքը չի դիտարկում որպես տեղեկություն, այլ գործի է դնում իր երևակայությունն ու ինքնուրույն մտածողությունը: Ընդ որում՝ այստեղ էական է նաև էսսեի կառուցվածքն ու բովանդակությունը: Ցանկալի է, որ էսսեն չլինի շատ երկար տեքստ (մոտ 700 բառի սահմանում), իսկ էսսեի կառուցվածքը պետք է լինի հնարավորինս պարզ և մատչելի ուսանողի համար: Սովորաբար ընդունելի է հետևյալ կառուցվածքը.

Ներածական մաս. այստեղ ներկայացվում է էսսեում քննարկվող խնդիրը.

1-ին պարբերություն. այս բաժնում ներկայացվում են քննարկվող տեքստի հեղինակի մոտեցումներն ու տեսակետները, այլ կերպ՝ համառոտ ներկայացվում են քննարկվող տեքստի հիմնական գաղափարները.

2-րդ պարբերություն. այստեղ ներկայացվում են քննարկվող տեքստի այն պնդումները, թեզերը և գաղափարները, որոնք խնդրահարույց են թվում ուսանողի համար, և որոնց ուսանողը կամ համաձայն է, կամ՝ ոչ.

3-րդ պարբերություն. այս բաժնում ուսանողը պետք է ներկայացնի իր տեսակետը քննարկվող տեքստի վերաբերյալ և/կամ հիմնավորի հեղինակի տեսակետը, կամ հակադրվի դրան.

Եզրակացություն. այստեղ ուսանողը կատարում է եզրակացություններ՝ հիմնված իր մոտեցումների և պնդումների վրա:

Էսսեի այս կառուցվածքը ուսանողին հնարավորություն է տալիս նախ յուրացնել մատուցվող նյութի բովանդակությունը, հակառակ դեպ-

քում նա պարզապես չի կարող համաձայնել կամ հակադրվել տեքստի պնդումներին, այնուհետև վերլուծության և համադրության շնորհիվ կատարել տեքստի բովանդակության գնահատում, քանի որ էսսեի կառուցվածքը դա է պահանջում: Այս մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը քննադատական մտածողության զարգացման տեսանկյունից գերազանցապես կապված է դասախոսի կողմից էսսեի՝ ուսանողակենտրոն գնահատման հետ: Ուսանողը պետք է դիտարկվի որպես փոփոխվող մարդ և սկսնակ գրող, որի էսսեի գնահատումը պետք է լինի խրախուսող ուսանողի համար, ինչը նրան ամեն մի նոր ինքնուրույն տեքստ գրելուց կդարձնի ավելի ու ավելի ինքնուրույն և ինքնավստահ [6, էջ 2]:

Փիլիսոփայության դասավանդման մեթոդներից խոսելիս՝ անհրաժեշտաբար պետք է անդրադառնալ նաև **մտային փորձի մեթոդին**: Մտային փորձը տեսական հետազոտության մեթոդներից է, որն ուսումնասիրության առարկայի վերաբերյալ ներկայացնում է գործնականում անիրագործելի, երևակայական, հիպոթետիկ մի իրավիճակ, և որի լուծումները տրվում են հիպոթետիկ և տեսական մակարդակում [4, էջ 1235]: Փիլիսոփայական խնդիրներն ուսումնասիրելիս հաճախ են դիմում մտային փորձերի օգնությանը, քանի որ փիլիսոփայության առարկան հաճախ գործնականում անհնար է դիտարկել կամ գործնական փորձերի միջոցով ուսումնասիրել: Փիլիսոփայությանը հայտնի են բազմաթիվ մտային փորձերի օրինակներ, ինչպիսիք են Ջենոնի ապորիաները՝ «Աքիլլեսը և կրիան», «Նետը», «Մարգարաշտը», Պլատոնի «Քարանձավի ակեդորիան», Ա. Թյուրինգի «Թյուրինգի թեստը», Ջ. Սյորլի «Չինական սենյակը», Ջ. Ռոլսի «Անտեղյակության քողը», Հ. Փաթնամի «Ուղեղը տակառում» և այլն: Նշվածներից Ջենոնի ապորիաները վերաբերում են փիլիսոփայության գոյաբանության ոլորտին, Թյուրինգի և Սյորլի մտային փորձերը՝ արհեստական բանականության հնարավորության հարցին, Փաթնամի մտային փորձը՝ սկեպտիցիզմի խնդրին, Ռոլսինը՝ արդար հասարակարգի սահմանման խնդրին: Փիլիսոփայական խնդիրների էությունը բացահայտելու համար մտային փորձերի կիրառումը ուղղակիորեն ազդում է ուսանողների երևակայական, վերլուծական և համադրական կարողությունների զարգացման վրա: Այն հնարավորություն է տալիս ուսանողներին մատչելի կերպով պատկերացնել փիլիսոփայական խնդիրը և ինքնուրույն գտնել լուծումներ:

Քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստող արդյունավետ մեթոդներից է նաև **խնդրահարույց ուսուցման մեթոդը**: Պասիվ

ուսուցման մեթոդների (ինչպես օրինակ՝ դասախոսության մեթոդը) կիրառումը չի խրախուսում ուսանողի ակտիվ ներառվածությունը դասապրոցեսին, մինչդեռ ակտիվ ուսուցման մեթոդները (ինչպես օրինակ՝ խնդրահարույց մեթոդը) խրախուսում են ուսանողի ներառվածությանը ուսումնական գործընթացում՝ այդպիսով զարգացնելով ուսանողների քննադատական մտածողության հմտությունը [13, էջ 548]: Խնդրահարույց մեթոդի կիրառումը հատկապես արդյունավետ է փիլիսոփայության առարկայի դասավանդման ընթացքում: Փիլիսոփայության ուսուցման արդյունավետությունը գերազանցապես կախված է ուսանողի հետաքրքրվածությունից: Բանն այն է, որ շատ հաճախ փիլիսոփայական թեմաները, ելնելով իրենց վերացարկման աստիճանի հետ կապված բարդություններից, կարող են ուսանողների համար թվալ դժվար և «իրականությունից կտրված», ուստի փիլիսոփայության դասավանդման ընթացքում դասախոսի առջև ծառայած կարևոր խնդիրներից է ուսանողների հետաքրքրվածության ապահովումը: Ուսանողի հետաքրքրվածության ապահովմանը հնարավոր է հասնել այն դեպքում, երբ ուսանողի մոտ առաջանում է զարմանք խնդրի վերաբերյալ: Զարմանք ապրած ուսանողը մոտիվացված է հաղթահարելու իր զարմանքը, ինչի շնորհիվ նա ներառվում է թեմայի քննարկմանը: Որպես փորձված և լավ օրինակ կարող է ծառայել, օրինակ, «գույնի խնդիրը», որը կիրառելի է փիլիսոփայության իմացաբանություն բաժնի «Զգայական ճանաչողության» թեման ներկայացնելու դեպքում: Զգայական ճանաչողության մակարդակների (զգայություն, ընկալում, մտապատկեր) թեմայի ներկայացման ժամանակ դասախոսը, կիրառելով խնդրահարույց դասավանդման մեթոդը, թեմայի քննարկումը կարող է սկսել վիճահարույց խնդրի ձևակերպումից, որը պետք է լինի ապշեցուցիչ ուսանողի համար: Օրինակ՝ տվյալ դեպքում դասախոսը կարող է խնդիրը ձևակերպել հետևյալ կերպ. «Արդյո՞ք բոլոր մարդիկ նույն կերպ են ընկալում գույները», կամ «Ինչպե՞ս կարելի է ի ծնե կոյր մարդուն բացատրել, թե ինչ է գույնը», կամ «Ինչպե՞ս համոզվենք, որ մենք և մեր կուրսընկերները նույն կերպ են ընկալում գրատախտակի գույնը»: Առաջին հայացքից ակնհայտ պատասխան ունեցող այս խնդրի փիլիսոփայական վերլուծության դեպքում կարող ենք հանգել այն եզրակացությանը, որ իրականում խնդիրն այդքան էլ պարզ չէ: Խնդրի նման ձևակերպումը ուսանողներին նախ շատ պարզ է թվում, այնուհետև, երբ փորձում են պատասխանել հարցին, սկսում են զարմանալ, որ իրականում խնդիրն այդքան էլ պարզ չէ, ինչի

շնորհիվ նրանք ավելի ու ավելի են ներառվում խնդրի քննարկմանը: Լսելով ուսանողների պատասխանները՝ դասախոսը դրանք ամբողջացնում է իմացաբանական այն տեսությունների շրջանակներում, որոնց պետք է մատուցի դասապրոցեսի ընթացքում: Ուսանողների ներառվածության և ակտիվության մակարդակի բարձրացման համար դասախոսը կարող է անգամ խնդրի պատասխանի փնտրտուքը հանձնարարել ուսանողներին՝ որպես տնային առաջադրանք, և կազմակերպել քննարկում հաջորդ դասին:

Անշուշտ, փիլիսոփայության դասավանդման մեթոդները այսքանով չեն սահմանափակվում: Կիրառելի են նաև խառը ուսուցման, մտազրուհի, բանավեճի, բաց քննարկման, իրավիճակային վերլուծության և շատ այլ մանկավարժական մեթոդներ:

Եվ այսպես՝ բազմազանության, բազմակարծության, ներառականության, մասնակցայնության, ակտիվության հարացույցներն ունեցող ժամանակակից կրթական համակարգերում քննադատական մտածողության հմտության զարգացման խնդիրը առաջնային նշանակություն ունեցող խնդիրներից է: Քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստում են ոչ միայն այն մանկավարժական մեթոդները, որոնք կիրառվում են ուսումնական գործընթացի ընթացքում, այլ նաև այն գիտակարգերի բովանդակությունը, որոնք խրախուսում են ուսանողների վերլուծական, համադրական և գնահատողական կարողությունների կիրառումը: Նման գիտակարգերի թվին է պատկանում փիլիսոփայությունը: Փիլիսոփայական գիտելիքի (բովանդակության) և փիլիսոփայության դասավանդման մեթոդների (ձևի) արդյունավետ և գրագետ համադրումը խրախուսում է ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Անափիոսյան Ա.**, Քննադատական մտածողություն ձևավորող կրթությունը որպես կանխակալ մտածողության արդյունքում ծագած հակասությունների կարգավորման գրավական, Եր., 2012:
2. Կրթական քաղաքացիական նախաձեռնություն, Եր., 2019:
3. **Խաչատրյան Ա.**, Կամուրջներ պատերի փոխարեն, Եր., «Անտարես», 2014:
4. **Asikainen M. A., Hirvonen P. E.**, Thought Experiments in Science and in Science Education, International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching, Springer, New York, 2014:
5. **Bean J.**, Engaging Ideas, Jossey-Bass publishers, San Francisco, 1996:
6. **Bekurs D., Santoli S.**, Writing is Power: Critical Thinking, Creative Writing, and Port-

- folio Assessment, Essays in Education: Vol. 10, Article 2, University of South Alabama, Mobile, 2004:
7. **Beyer B.K.**, What Philosophy offers to the teaching of thinking, *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (3rd Edition), Washington, 2001:
 8. **Copeland M.**, *Socratic Cycles, Fostering critical and creative thinking in middle and high school*, Stenhouse Publishers Portland, Maine, 2005:
 9. **Dewey J.**, *How we think*, Boston, 1910.
 10. **Edwards P., Pap A.**, *A modern introduction to philosophy*, New York, 1972:
 11. **Harari Y.N.**, *21 Lessons for the 21st century*, Penguin Random House, London, 2018:
 12. **Hitchcock, David**, "Critical Thinking", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2018, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>.
 13. **Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K.**, A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40(6), 2006.
 14. **Tsui L.**, *Courses and Instructions Affecting Critical Thinking. Research in Higher Education*, 40 (2), 1999.

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Բաբաջանյան Լևոն

Ամփոփում

Արդի կրթական համակարգերը կանգնած են տեխնոլոգիական զարգացմամբ պայմանավորված մարտահրավերների առաջ, ինչպիսիք են մեդիա-մանիպուլացիաները, կեղծ տեղեկատվությունը, զանգվածային գործազրկությունը և այլն: Նշված մարտահրավերները հաղթահարելու համար կրթական համակարգերն ի թիվս այլ միջոցների կիրառում են նաև քննադատական մտածողության զարգացման մեթոդները, ինչը նպաստում է սովորողների վերլուծական, համադրական և գնահատողական կարողությունների զարգացմանը և դրանով օգնում է լինել ավելի պաշտպանված կեղծ տեղեկատվությունից, մեդիա մանիպուլացիաներից, աշխատաշուկայում լինել ավելի իրազեկ, մրցունակ և պահանջված:

Քննադատական մտածողության զարգացման գործում առանձնահատուկ նշանակություն ունի փիլիսոփայություն գիտակարգի դասավանդումը և փիլիսոփայության դասավանդման որոշ մեթոդների կիրառումը, ինչպես օրինակ՝ սոկրատեսյան շրջանը, էսսեներ գրելը, ինտերակտիվ մեթոդը, մտային փորձերը:

Բանալի բառեր. քննադատական մտածողություն, փիլիսոփայություն, փիլիսոփայության դասավանդման մեթոդներ, սոկրատեսյան շրջան, էսսե, ինտերակտիվ մեթոդ, մտային փորձ, խնդրահարույց իրավիճակի ուսուցում:

РОЛЬ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В РАЗВИТИИ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Бабаджян Левон

Резюме

Современные образовательные системы стоят перед обусловленными технологическим развитием вызовами, такими как распространение медиа-манипуляции, ложных информации, массовой безработицы и так далее. Для преодоления этих вызовов образовательные системы внедряют методы развития критического мышления, что способствует развитию аналитических, синтетических и оценочных способностей учащихся и таким образом помогает быть более защищённым против медиа-манипуляции и ложных информации, а в рынке труда быть более информированным, конкурентоспособным и востребованным.

В развитии критического мышления имеет особое значение преподавание научной дисциплины философия использование некоторых методов преподавания философии, такие как круг Сократа, написания эссе, интерактивный метод, мысленные эксперименты и так далее.

Ключевые слова: критическое мышление, философия, методы преподавания философии, круг Сократа, эссе, интерактивный метод, мысленный эксперимент, проблемное обучение.

THE ROLE OF PHILOSOPHY TEACHING METHODS IN DEVELOPMENT
OF CRITICAL THINKING

Babajanyan Levon

Summary

Modern educational systems face challenges arising from technological development, like an extension of media-manipulations, fake news, mass unemployment etc. Modern educational systems integrate the methods of development of the critical thinking in educational process to overcome such challenges, that promotes the development of analytic, synthetic and evaluative skills of the students, as well as helps them to be protected against media-manipulations and fake news, and be competitive, informed and demanded in the labor market.

Teaching the scientific discipline of philosophy and applying some methods of teaching philosophy, like a Socrates cycle, writing an essay, interactive method, thought experiments, shocking method, promote the development of critical thinking and have a crucial role in the development of critical thinking.

Keywords: critical thinking, philosophy, the methods of teaching philosophy, Socrates cycle, essay, interactive method, thought experiment, problem based learning.



**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ԲՈԼՈՆՅԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ***

ԱՐՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՆԻ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

ԽՍՀՄ փլուզումից հետո ևս հայ-ռուսական հարաբերությունները շարունակում են զարգանալ դաշնակցային մթնոլորտում: Հայաստանի Հանրապետության գրեթե բոլոր առանցքային ոլորտներում՝ տնտեսության, էներգետիկայի, ռազմական, տրանսպորտի, կապի և հեռահաղորդակցության, առկա է Ռուսաստանի Դաշնության մասնակցությունը: Կրթության ոլորտը ևս բացառություն չէ. և՛ հանրակրթության, և՛ բարձրագույն կրթության ոլորտներում առկա են հայ-ռուսական կամ միայն ռուսական միջոցներով հիմնված ուսումնական հաստատություններ: Զարգացումների այս ֆոնին հարկ է հետազոտել Խորհրդային Միության կազմում եղած այս երկու երկրների մասնագիտական բարձրագույն կրթության համակարգերը՝ բոլոնյան գործընթացի բարեփոխումների համատեքստում:

Դիտարկում ենք հենց բարձրագույն կրթության համակարգը, քանի որ այն դիտվում է որպես մարդկային կապիտալի արտադրություն: Կրթությունն օրըստօրե դառնում է հասարակության զարգացման շարժիչ ուժը և ոչ միայն անձի զարգացման, այլև ազգային ինքնության և մարդկության առաջընթացի գրավականը: Բարձրագույն մասնագիտական կրթության դերը պետությունների համար ռազմավարական դեր ու նշանակություն ունի, քանի որ բոլոր ոլորտներում բարձր որակավորում ունեցող մասնագետների պատրաստմամբ է պայմանավորված տնտեսության և պետության համար այլ կենսական նշանակություն ունեցող ոլորտների հետագա զարգացումը: Այս խնդիրը միջազգայնացման գործընթացում փոքր պետությունների համար ավելի առաջնային է դառնում,

* Նյութը ներկայացվել է 28.04.2020 թ., գրախոսվել է 05.05.2020 թ.:

քանի որ որպես օրակարգային հարց առաջ է քաշվում ազգային կրթության գրավչության մեծացման հարցը՝ որպես երկրի ներսում եղած ինտելեկտուալ ներուժի պահպանման միջոց: Իր բոլոր առաջընթացներով ու նվաճումներով հանդերձ՝ ժամանակակից կրթությունը կարիք ունի հետևողական բարեփոխումների, ինչն այսօր դիտվում է որպես կրթության կառավարման գլխավոր գործոն, որի խնդիրը որակի բարձրացումն է:

Ինչպես գիտենք, ՌԴ բարձրագույն կրթության համակարգը Խորհրդային Միության կրթական համակարգի ուղիղ ժառանգորդն էր, իսկ վերջինիս հիմքը՝ գերմանական դասական կրթության համակարգը: Եվ եթե Խորհրդային Միության տարիներին կրթական համակարգի ազդեցությունը մեծ էր ու տարածվում էր Արևելյան Եվրոպայի երկրների, Աֆրիկայի, Մերձավոր Արևելքի, Հարավ Արևելյան Ասիայի երկրների վրա, ապա ԽՍՀՄ փլուզումից հետո համակարգի ազդեցությունն ու տարածվածությունը զգալիորեն նվազեց և՛ աշխարհաքաղաքական տեսանկյունից, և՛ սովորողների թվաքանակով [2, էջ 23]:

Ավանդաբար Ռուսաստանի բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգը միակողմանի էր, կենտրոնացված և իրականացնում էր մասնագետների շարունակական պատրաստում, իսկ ուսումնառության ժամկետը, որպես կանոն, 5 տարի էր: Մասնագիտական կրթական ծրագրերի կառուցվածքի հիմքը կարգապահական մոտեցումներն էին, սովորողների և դասավանդողների աշխատանքի ծավալի չափիչը՝ ուսումնական գործընթացի լսարանային բաղադրիչը:

Արդեն 1990-ական թվականների սկզբին Ռուսաստանը կանգնեց իր կրթության համակարգն արդիականացնելու անհրաժեշտության առաջ և ստանձնեց բարեփոխումներ իրականացնելու գործընթացը: Բարեփոխումների արդյունքում համակարգն ազատագրվեց գաղափարական թելադրանքից: Իսկ 2003 թվականի սեպտեմբերին՝ Բեռլինի կոմյունիկեով [5] Ռուսաստանը միացավ բոլոնյան գործընթացին: Բոլոնյան գործընթացը մեկնարկեց 1999 թվականին, երբ Եվրոպայի 29 երկրների բարձրագույն կրթության նախարարները հանդիպեցին Բոլոնիայում և ստորագրեցին հռչակագիր՝ մինչև 2010 թվականը Եվրոպական բարձրագույն կրթության միասնական տարածք (ԵԲԿՏ) հիմնելու վերաբերյալ [4]: Կան մի շարք առանցքային ոլորտներ (բոլոնյան գործընթացի գործողությունների 10 ուղղություններ [1, էջ 11]), որոնց ուղղությամբ Բոլոնիայի գործընթացը հատկապես կենտրոնանում է իր նպատակին հասնելու համար, դրանք են, օրինակ՝ համադրելի կրթական աստիճանների

համակարգի ընդունումը, կրեդիտային համակարգի ներդնումը, որակի ապահովումը, դոկտորանտուրան՝ որպես կրթական երրորդ աստիճանի ընդունում, սինեթրաֆիան (փոխգործակցություն) կրթության և գիտության ոլորտներում, շարժունությունը, հարատև կրթությունը և այլն:

Հայաստանի կրթության համակարգը ևս բարեփոխումների փուլ թևակոխեց, բայց արդեն 2005 թվականին՝ Բերգենի կոմյունիկետով [6] միանալով բոլոնիայի գործընթացին: Ե՛վ Հայաստանը, և՛ Ռուսաստանը ստանձնել էին պարտավորություն մինչև 2010 թվականը կատարել բոլոր օրենսդրական, կառուցվածքային և բովանդակային փոփոխությունները, որոնք անհրաժեշտ էին ԵԲԿՏ անդամ երկրների համար:

Երկաստիճան կրթության համակարգը, որը բոլոնյան գործընթացի կարևոր ուղղություններից էր, իրենից ենթադրում էր բակալավրի և մագիստրոսի կրթական աստիճանների ներդրում, որը ավելի վաղ՝ 1996 թվականին Ռուսաստանում ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքի (իր ուժը կորցրել 2013 թվականին) համաձայն փորձնական կիրարկվել էր, բայց լայն տարածում չգտնելով՝ դուրս էր եկել կիրառությունից: Երկաստիճան համակարգին անցումը սովորողներին շարժունության լայն հնարավորություններ է տալիս ինչպես բուհից բուհ, այնպես էլ երկրից երկիր: Հատկանշական է այն, որ երկաստիճան համակարգի ներդրումը ՀՀ-ում՝ Երևանի պետական համալսարանում, իրականացվել էր դեռևս 1995 թվականից, նույն բուհում 2007-2008 ուսումնական տարում մագիստրատուրայում ներդրվեց կրեդիտային համակարգը, իսկ արդեն 2008 թվականից, օրենքով սահմանված կարգով, բոլոր բուհերը ներդրեցին կրեդիտային համակարգը:

ՀՀ-ում կրեդիտային համակարգը ներդրվեց, և որպես ուսումնական բեռնվաճառության չափման պայմանական միավոր ընտրվեց «ECTS կրեդիտ»-ը, իսկ ՌԴ-ում՝ «Зачетная единица»-ն, 1 կրեդիտի արժեքը սահմանվեց համապատասխանաբար 30 և 36 ժամ, սահմանելով տարեկան 60 կրեդիտ ուսումնական բեռնվաճառություն, իսկ ուսումնառության տարիներն ընտրվեցին բակալավրիատի համար ոչ ավելի քան 4 տարին, մագիստրատուրային համար՝ ոչ ավելի քան 2 տարին (իհարկե, և՛ ՀՀ-ում, և՛ ՌԴ-ում կան պետության կողմից առանձնացված որոշակի մասնագիտություններ, որոնց ուսումնառության տարիների քանակը տարբերվում է):

ՀՀ և ՌԴ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կրթության բովանդակությունն ու ծավալը լուրջ վերանայման կարիք ունենին, քանի որ եվրոպական կրթական ստանդարտներով նախատեսված չէր

առարկաների մեծ քանակ ու ծավալ, իսկ կրթական ծրագրերի հիմքում ուսանողների կարիքների բավարարումն ու կրթական վերջնարդյունքներն էին: Ուսանողների ուսումնական բեռնվածությունն այս փոփոխությունից հետո զգալիորեն նվազեց, քանի որ ներկայումս ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը չափող պայմանական միավորի՝ կրեդիտի ձևավորման մեջ հաշվարկվում է նաև ուսանողի ոչ լսարանային բեռնվածությունը, այսինքն՝ այն ամբողջ ժամանակը, որն ուսանողը ծախսում է ուսումնական նյութը յուրացնելիս, ստուգումներին ու քննություններին պատրաստվելիս:

Բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտում շատ կարևոր ձեռքբերում էր կրթական նոր ստանդարտների ներդրումը, որոնք հիմնված են ուսանողների կրթական վերջնարդյունքների վրա: Այսպիսով, 2012 թվականից Ռուսաստանը պետականորեն սկսեց վերահսկել բարձրագույն կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունների արդյունավետությունը: Պետղումայի կրթության հանձնաժողովի նախագահի առաջին տեղակալի՝ Օ. Ն. Սմոլինի կարծիքով՝ բուհերի մեծամասնության ցուցանիշները կապված չեն կրթության որակի հետ, և հետաքրքիր է, որ որպես օրինակ էր բերում Կալիֆորնիայի տեխնոլոգիական համալսարանը, որը բարձրագույն կրթության ոլորտում աշխարհի առաջատար բուհերից է, բայց ռուսական կրթական ստանդարտներին չի համապատասխանում: Եվ Օ. Ն. Սմոլինն առաջարկում էր բուհերի գործունեությունը գնահատելիս հաշվի առնել նրանց առաքելությունը [7]:

Կրթության որակի վրա բացասաբար էին անդրադառնում օրեցօր ավելացող նոր բուհերը, ինչպես նաև այն, որ որոշ համալսարաններ առաջարկում են նույն կրթական ծրագրերը կառավարման, իրավագիտության, տնտեսագիտության մասնագիտություններում, ինչը հանգեցնում է որևէ մասնագիտությամբ կրթություն ստացողների թվաքանակի ու աշխատաշուկայի պահանջների անհամաչափության: ՌԴ-ում նման խնդիրները լուծելու նպատակով՝ պետության նախաձեռնությամբ, ուսանողների փոքր թվաքանակ ունեցող բուհերը միավորվում են: ՌԴ-ում առկա է նաև համալսարանների միավորման այլ տարբերակ՝ դաշնային համալսարանների ցանցի ստեղծումը, որի հիմքում մի քանի խոշոր համալսարանների միաձուլումն էր՝ պետության համար կարևոր ոլորտներում կենտրոնացված, միասնական և արդյունավետ գիտահետազոտական աշխատանքներ իրականացնելու համար:

Ի նմանություն ՌԴ-ի՝ ՀՀ-ում ևս նույն կրթական ծրագրերը, հատ-

կապես մեծ պահանջարկ ունեցող, առաջարկվում են մի քանի բուհում, ինչը հանգեցնում է նույն խնդիրներին:

ՌԴ-ում 2005-2006 ուսումնական տարվանից սկսած բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելու համար սովորողների գիտելիքների որակական բարձր շեմ ապահովելու քայլ էր հանրակրթության ոլորտում կատարված հետևյալ փոփոխությունը՝ միասնական պետական քննությունների համակարգի ներդրումը, որի նպատակն էր դեռևս դպրոցի ավագ դասարաններում 9-11-րդ դասարաններում նպատակային ուսուցում իրականացնել, որը լավագույնս կնպաստի հետագայում աշակերտների մասնագիտական կրթություն ստանալուն:

Ռուսաստանում կատարված այդ փոփոխությանը հետևեց նաև Հայաստանը և 2007-2008 ուսումնական տարվանից սկսած ներդրեց պետական, ավարտական, միասնական և կենտրոնացված քննությունների համակարգը:

Բարեփոխումների թիրախ էր նաև հեռավար կրթության արդյունավետ մեխանիզմների մշակումն ու իրականացումը և՛ Հայաստանում, և՛ Ռուսաստանում: Թեև օրենքով ամրագրված է կրթության այս եղանակը, բայց այն շատ քիչ կիրառություն ունի այս երկու երկրներում, իսկ եվրոպական երկրներում հեռավար կրթությունը լայն տարածում ունի ու կրթության տարածված միջոցներից է, որն իրականում լուծում է ժամանակի ու տարածության բազում խնդիրներ, ինչպես նաև ավելի ձեռնտու է ֆինանսական տեսանկյունից: Այս դեպքում պետք է կիրառել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ու հեռահաղորդակցության բոլոր հնարավորությունները՝ որակյալ կրթություն ապահովելու համար:

Ներկայումս և՛ ՀՀ-ում, և՛ ՌԴ-ում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսուցումը կազմակերպվում է առկա և հեռակա համակարգերում, ինչը ևս Խորհրդային Միության կրթական համակարգից մնացած ձև է, քանի որ եվրոպական երկրներում լայնորեն կիրառվում է լրիվ (full-time learning) կամ մասնակի (part-time learning) ուսումնական ծանրաբեռնվածությամբ ուսուցումը: ՀՀ-ում լրիվ կամ մասնակի բեռնվածության տարբերակով ուսումնառության կազմակերպման հարցը ևս «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծի դրույթներից է, որը թեև օպտիմալացնում է գործընթացը, բայց սոցիալական ռիսկեր է պարունակում, քանի որ այս կերպ կրճատվում են դասաժամերը՝ անդրադառնալով դասավանդողների աշխատանքային բեռնվածության վրա:

ՌԴ կրթության մասին օրենքով սահմանվում է նաև նորարարական և գիտահետազոտական աշխատանքների կազմակերպումը, որը բարձրագույն կրթության համակարգի արդիականացմանն ու զարգացմանն է ուղղված: Փորձարարական գործունեությունն ուղղված կլինի նոր կրթական տեխնոլոգիաների, կրթական ռեսուրսների մշակմանը, փորձարկմանը, իսկ իրագործման կարգն ու պայմանները որոշում է ՌԴ կառավարությունը [3, հոդված 20]:

Մեծ ուշադրություն է հատկացված նաև գիտական կամ գիտահետազոտական աշխատանքներին նոր կադրերի ինտեգրմանը, որը ենթադրում է ուսանողների ներգրավվածություն գիտահետազոտական աշխատանքներում՝ գիտնականների վերահսկողության ներքո: Իսկ գիտական նոր նվաճումներն ու ստացված արդյունքները պետք է օգտագործել տեխնիկայի, կրթության կամ արտադրության մեջ: Վերոնշյալը կարելի է իրականացնել գիտական կազմակերպություններում, ուսումնական հաստատություններում, որոնք համագործակցում են գիտական կազմակերպությունների հետ, պետական դրամաշնորհների միջոցով, բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում ձևավորված ենթակառուցվածքներում՝ լաբորատորիաներ, գիտահետազոտական ինստիտուտներ կամ կենտրոններ [3, հոդված 72]:

«-ում բարեփոխումները իրականացվեցին բարձրագույն մասնագիտական կրթության կառավարման համակարգում, կառուցվածքի ու բովանդակության մեջ: «- բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգը ի տարբերություն ՌԴ բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգի առավել ապակենտրոնացավ, որքան էլ հիմնադիրն ու պետական կառավարման լիազորված մարմինն ունեին իրավասություններ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման գործընթացում, միևնույն է, բուհերին տրվեցին բազմաթիվ ակադեմիական ազատություններ:

Բոլոնիայի գործընթացի կարևոր ուղղություններից էր դոկտորանտուրան որպես կրթության երրորդ աստիճան դիտարկելը, որը ներկայումս ո՛չ «-ում, ո՛չ ՌԴ-ում իրականություն չէ: Սակայն, Հայաստանում լայնորեն քննարկվում է «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» «- օրենքի նախագիծը, որի անվանումից արդեն պարզ է, որ օրենքով նախատեսվում է ասպիրանտուրան դիտարկել ոչ թե որպես հետբուհական կրթություն, ինչպես գործող օրենքում է, այլ կրթական երրորդ աստիճան, որի ավարտին ուսանողին կշնորհվի գիտության դոկտորի

գիտական աստիճան (համարժեք PhD-ին)՝ ներկայիս գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի փոխարեն:

ԵԲԿՏ-ին միանալու արդյունքում և՛ ՀՀ-ն, և՛ ՌԴ-ն անդամակցում են ԵԲԿՏ-ին, երկու երկրների ուսանողներն էլ մայրցամաքի 49 երկրներում կարող են ստանալ բակալավրի, մագիստրոսի և փիլիսոփայության դոկտորի դիպլոմներ, որոնք կլինեն դյուրընթեռնելի ու համադրելի: ԵԲԿՏ շրջանակներում հայ և ռուս ուսանողների ստացած կրթությունը կլինի հասկանալի և ընդունելի Եվրոպայում գործատուների կամ սեփական երկրում օտարերկրյա ղեկավարների համար, ուսանողները հնարավորություն կունենան մեկ կիսամյակի կամ մեկ տարվա ընթացքում շարժունության ծրագրերի շրջանակում ուսումնառել օտար համալսարաններում, ուսանողները կկարողանան կուտակել ակադեմիական կրեդիտներ և օգտագործել դրանք, օրինակ, երկրորդ բարձրագույն կրթություն ստանալու և, առհասարակ, կյանքի ամբողջ ընթացքում կրթություն ստանալու համար: Եվ հատկանշական է այն, որ Հայաստանն ու Ռուսաստանը, որքան էլ անդամակցում են Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքին, միևնույն է, շատ առումներով պահպանում են խորհրդային միության կրթության համակարգի ավանդույթները: Կարող ենք եզրակացնել նաև, որ Հայաստանը, չնայած ԵԲԿՏ-ին անդամակցելու հանգամանքին, հաճախ իրականացնում է ռուսաստանյան բարեփոխումների տարբերակը: ԵԲԿՏ-ի դրույթների մասնակի կիրառման հարցում ևս Հայաստանն ու Ռուսաստանը նույն ճանապարհով են ընթանում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Ս. Բուդաղյան, Յու. Լ. Սարգսյան**, Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում, Ուղեցույց, Եր., 2008, էջ 11:
2. **Запругаев С. А., Майкл С. О.** Интернационализация гарантии качества и аккредитация в высшем образовании. Изд. Воронежского гос. университета, 2007. с 23.
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", 2012.
4. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Main documents of Bologna Process.
5. "Realising the European Higher Education Area"– Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
6. "The European Higher Education Area – Achieving the Goals"–Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
7. http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_6/Smolin.pdf:

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ
 ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԲԱՐԵՓՈՒՆՈՒՄՆԵՐԸ
 ԲՈԼՈՆՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Աբրահամյան Անի
 Ամփոփում

Այս գիտական հոդվածում համառոտ կերպով ներկայացվում են Հայաստանի Հանրապետության և Ռուսաստանի Դաշնության բարձրագույն կրթության համակարգերի բարեփոխումները, որոնք տեղի ունեցան Բոլոնիայի գործընթացին միանալով: Հատկանշական է, որ երկու երկրներում էլ բարեփոխումները մեծամասամբ իրականանում են բոլոնյան գործընթացի հիմնական սկզբունքներից ելնելով: Սակայն հարկ է նշել, որ Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը, անգամ մասամբ կիրառած դրույթներով, ավելի հակված է դեպի ռուսաստանյան մոտեցումներ:

Բանալի բառեր. բարեփոխումներ, բարձրագույն կրթություն, նորարարություն, Բոլոնիայի գործընթաց, կրթական չափորոշիչներ, շարժունություն, կրեդիտային համակարգ:

РЕФОРМЫ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И
 РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Абрамян Ани
 Резюме

В данной научной статье обобщены реформы систем высшего образования Республики Армения и Российской Федерации, которые произошли в результате присоединения к Болонскому процессу. Примечательно, что в обеих странах реформы основаны на основных принципах Болонского процесса. Тем не менее, следует отметить, что система высшего образования Армении даже с частично примененными положениями, более склонна к российским подходам.

Ключевые слова: реформы, высшее образование, инновация, Болонский процесс, образовательные стандарты, мобильность, кредитная система.

REFORMS OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA
 PROCESS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA AND THE RUSSIAN FEDERATION

Abrahamyan Ani
 Summary

The article hereby briefly presents the reforms of higher education systems of the Republic of Armenia and the Russian Federation which occurred as a result of joining the Bologna process. Remarkable that in both countries the reforms are based on the basic principles of the Bologna process. Nevertheless, it should be noted that the system of higher education in Armenia, even with partially applied provisions, is more prone to Russian approaches.

Keywords. reforms, higher education, innovation, Bologna process, educational standards, mobility, credit system.

ԱՆԳԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ*

ԱՐՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՆԻ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

Անգլիայի կրթական համակարգում օրենսդրական մակարդակով բազմաթիվ փոփոխություններ էին լինում, բայց դրանց մեծամասնությունը ընդհանուր կրթության դաշտն էր կարգավորում, քանի որ բարձրագույն կրթության ոլորտի կառավարումը մեծապես թողնված էր բուհերին:

1992 թվականի մարտի 6-ին Անգլիայում ընդունվեց «Բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» օրենքը: 1992 ապրիլի 26-ին Մարգրեթ Թետչերը, ով Անգլիայի Լուսավորության ու գիտության նախարարն էր 1970-74-ական թվականներին, մինչ քաղաքականությունից հեռանալը ներկայացրեց իր վերջին՝ կրթական ակտն ուսանողական վարկերի մասին, որով առաջարկվում էր բուհերի ուսանողներին կրթության համար վարկեր լավագույն պայմաններով. այս առաջարկից հետո նվազեցին ուսանողների համար տրվող դրամաշնորհները: Դրանով ստեղծվեց Կրթության ֆինանսավորման խորհուրդը, լրացուցիչ կրթությունն առանձնացավ քոլեջներից, կրթության ֆինանսավորման համար ստեղծվեցին մրցութային կարգեր, կատարվեցին այլ փոփոխություններ:

1980-90-ական թվականներին Բրիտանիայում գործող ազգային տարբեր մարմիններ և վերլուծական կենտրոններ ամեն կողմից առաջարկություններ էին ներկայացնում համատեղ պետական մարմիններ ձևավորելու և կրթության ոլորտում համատեղ փոփոխություններ կատարելու մասին [1, էջ 15]: 1995 թվականի ապրիլին Ջիլլիան Շեփարդը, ով Միացյալ թագավորության խորհրդարանի անդամ էր, առաջարկեց Ռոնալդ Դիրինգին (ով Անգլիայում և՛ քաղաքական պաշտոն էր զբաղեցնում, և՛ բարձրագույն կրթության ոլորտի գործիչ-հետազոտող էր)՝ վերանայել գործող համակարգի որակավորումները: Նպատակը մասնագիտական և ակադեմիական որակավորումների միջև հավասարակշռության պահպանումն էր: Սակայն այս փորձն ապարդյուն էր, քանի որ համակարգային ու արմատական վերազինման կարիք կար, ինչը քննար-

* Նյութը ներկայացվել է 28.04.2020 թ., գրախոսվել է 05.05.2020 թ.:

կումներով իրագործելի չէր:

Անգլիայում ոչ բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն իրավունք ունեին համալսարան կոչվելու, քանի որ դա սահմանվում և վերահսկվում էր «Բարձրագույն և շարունակական կրթության մասին» օրենքով (Further and Higher Education Act [2, p.15])՝ ընդունված 1992 թվականին, ինչպես նաև «Հաստատությունների մասին» օրենքով (Companies Act [3, p.15], 2006), իսկ այսպես կոչված Գաղտնի խորհուրդը (Privy Council) պատասխանատու է բուհերի անվանումների՝ օրենքին համապատասխան լինելու համար:

Բարձրագույն կրթության ոլորտի ուսանողների թիվը պլանավորվում է Կառավարության և Անգլիայի Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման խորհրդի կողմից (Higher Education Fund Council for England, այսուհետ՝ HEFCE): Հիմնվելով կառավարության առաջնորդության վրա՝ HEFCE-ն յուրաքանչյուր բուհի համար սահմանում է ուսանողների կոնկրետ թիվ, որից ավելի նա ընդունել չի կարող: Այս սահմանափակման նպատակը կառավարության կողմից պետական ուսանողական վարկերը և դրամաշնորհները վերահսկելի դարձնելն է, որոնք ուղղվում են վարձավճարներին և մատուցվող ծառայություններին: Բայց այս սահմանափակումները տարածվում են ոչ բոլոր բուհերի վրա, քանի որ կառավարությունը նպատակ ունի խրախուսել որակյալ բուհերին, ինչպես նաև լավ սովորող դիմորդներին, թույլատրելով՝ առանց սահմանափակումների ընտրել իրենց ուսումնական հաստատությունը: Այս սահմանափակումից ազատված բուհերի ցանկը հստակ է և հասանելի է բոլորին. հրապարակված է HEFCE-ի պաշտոնական կայքէջում:

Բուհերն ինքնավար են իրենց կրթական ծրագրերը առաջարկելու և իրականացնելու հարցում: Որակի ապահովման գործակալությունը (The Quality Assurance Agency, QAA) ապահովում է առարկայական չափորոշիչների սահմանումը, որոնք բացատրում են հիմնական մասնագիտական ունակությունները: Սա նախատեսված է ծրագրերը մշակողների, իրականացնողների և վերանայողների համար: Որակի ապահովման գործակալությունը սովորաբար ուղեցույց կամ ծրագիր է տալիս բուհին իրենց առարկայական ձևավորման համար:

Անգլիայում բարձրագույն կրթությունն իրականացվում է նաև այլ-ընտրանքային մատակարարների կողմից, որոնք տարբերակվում են որպես բարձրագույն կրթության ոլորտի կուրսերի մատակարար և անմիջապես չեն ֆինանսավորվում HEFCE-ից կամ համարժեք այլ մարմիններ:

րից, կամ չեն ստանում պարբերաբար պետական ֆինանսավորում:

Բուհերի կառավարումը մեծապես ապակենտրոնացված է և գործում է կառավարման երկակի համակարգ: Երկակի կառավարման համակարգ ասելով հասկանում ենք երկու խումբ, որից մեկը պատասխանատու է օրենքների մշակման, իսկ մյուսն՝ իրականացման համար: Կոլեգիալ կառավարման հիմնական մարմինը բուհի խորհուրդն է: Բուհի խորհուրդը քննարկում ու հաստատում է բուհի զարգացման ռազմավարական ծրագիրը 5 տարվա համար, հաստատում է բուհի տարեկան բյուջեն ու քննարկում է բուհի ֆինանսական հարցերը և կատարողականը: Վարչական խորհուրդը կազմված է պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմից և ոչ մեծ թվով ուսանողներից: Վարչական խորհրդում, ըստ աստիճանակարգության, ընդգրկված են նաև բուհի ղեկավար անձինք, ինչպես նաև բուհի ստորաբաժանումներից ընտրված անդամներ: Այս մարմինը պատասխանատու է ընդունելության, կրթական ծրագրերի, քննությունների, հետազոտությունների բուհի զարգացման և ուսանողների կյանքի պայմանների, ինչպես նաև դասախոսների ընտրության և տեղաշարժերի համար: Այսպիսի երկաստիճան կառավարման համակարգը բնորոշ է Մեծ Բրիտանիայի բոլոր բուհերին և երաշխավորում է, որ ակադեմիական քաղաքականության մշակման համար ավելի նպատակահարմար են բարձր որակավորում ունեցող պրոֆեսորներն ու դասախոսները, իսկ ֆինանսական հարցերի համար՝ ավելի շատ թվով ոլորտների ներկայացուցիչները:

Բուհի ղեկավարն է կանցլերը (ռեկտորը), ով ընտրվում է անձնական որակների և ունեցած մասնագիտական, կառավարման, գիտահետազոտական փորձի հիման վրա: Բուհի կանցլերի դերը շատ ներկայացուցչական է: Նա ներկայանում է կարևոր հանդիպումներին, պրոֆեսորների հետ նիստեր է վարում և պարզապես խորհուրդներ է տալիս կամ խոսում է այս կամ այն խնդրի շուրջ: Քանի որ կանցլերներն Անգլիայում, որպես կանոն, լինում են թագավորական ընտանիքի ներկայացուցիչներ, կառավարումն ու գործունեության իրականացումը փոխանցվում են փոխկանցլերին կամ ռեկտորին: Ի հակադրություն եվրոպական շատ երկրների բուհերի, Անգլիայում և ողջ Մեծ Բրիտանիայում ռեկտորը նշանակովի պաշտոն է, ոչ թե ընտրովի: Ռեկտորը պաշտոնավարում է հինգից յոթ տարի, օրինակ Օքսֆորդի համալսարանում [4]: Փոխկանցլերը նշանակվում է բուհի խորհրդի կողմից: Որպես կանոն փոխկանցլեր է դառնում բուհի պրոֆեսորներից մեկը: Նա ակադեմիական և վարչական ներկա-

յացուցիչն է, ով պատասխանատու է խորհրդի առաջ բուհի հեղինակության պահպանման և բարձրացման համար: Բայց միևնույն է, նրա դերը այդքան էլ մեծ չէ, քանի որ բոլոր որոշումները ընդունվում են կոլեգիալության սկզբունքով: Սակայն ռեկտորն ունի որոշիչ ծայն կադրերի ընտրության հարցում. նրան տրված այս հնարավորությունն իրականում մեծ ազդեցություն ունի բուհի արդյունավետ կառավարման հարցում: Վարչական խորհուրդը կազմված է պրոռեկտորներից, ովքեր համարվում են համաբուհական ծառայությունների ղեկավարները: Պրոռեկտորներն ալադեմիական անձնակազմի տարիքով ավագներն են, ովքեր որպես պրոռեկտոր իրականացնում են իրենց պարտականությունները սահմանափակ ժամկետներում՝ երեքից հինգ տարի, իրենց գործունեության ընթացքում զբաղվում են գիտական աշխատանքով, հաճախ նաև դասավանդում:

Վարչական խորհրդին կից ստեղծվում են հանձնաժողովներ, որոնք ղեկավարվում են ռեկտորի կամ պրոռեկտորի կողմից: Այս հանձնաժողովները կոչված են նպաստելու և աջակցելու որակի կառավարմանը, կրթական ռեսուրսներին (նյութատեխնիկական բազա), կադրերի ընտրությանը, ֆինանսական հարաբերություններին (հաշվետվություն, ուսման վարձեր, աշխատավարձեր), համալսարանական ծառայություններին, միջազգային կապերին:

Բրիտանական բուհերը բավականին ինքնավար են դասախոսական կազմի ընտրության հարցում: Նրանք ազատ են դասավանդման մեթոդների և կրթական ծրագրերի բովանդակության, հետազոտական ծրագրերի, ինչպես նաև ըստ ծրագրերի ֆինանսական միջոցների բաշխման հարցում: Սակայն, պետական բուհերը ֆինանսական ծախսերի մեծացման հարցում խիստ սահմանափակ են: Եվ գրեթե օրինաչափություն է դարձել այն, որ բոլոր ծրագրերը պետք է ազգային պահանջներից բխեն և համապատասխանեն պետության կողմից որդեգրած սկզբունքներին ու մշակած ծրագրերին:

Բուհի հիմնական փաստաթուղթը բուհի ռազմավարական ծրագիրն է, որը մշակվում է հինգ տարվա կտրվածքով, և ամեն տարի կազմվում է երկու տարվա աշխատանքային ընթացիկ պլան: Ռազմավարական ծրագրում կենտրոնացված են նպատակները, կադրային քաղաքականությունը, տեղեկատվական ռեսուրսների զարգացումը, ստորաբաժանումների ֆինանսական բաժանումները, ուսանողների աջակցության ռազմավարությունը, որակի վերահսկողությունը:

Ուսման վարձավճարը մրցակցության ժամանակ կարևոր նշանակություն ունի: Ուսման վարձը պայմանավորված է նաև այն ծառայություններով, որոնցից օգտվում են ուսանողները (հանրակացարան, համակարգիչ, պատճենահանումներ, գրքեր և այլն): Ուսման վարձավճարները բյուջեի 20%-ն են կազմում: Մեծ Բրիտանիան քաղաքացիների համար անգամ տարբերակված վարձավճարը սահմանված է կառավարության կողմից:

Բուհական համակարգում գործում են նաև ուսանողական մարմիններ՝ ուսանողական խորհուրդներ կամ միավորումներ, որոնք գործում են նախաձեռնողականության հիման վրա և իրենց գործունեության համար աջակցություն են ստանում ռեկտորից: Ուսանողական խորհրդի դերը ուսանողներին աջակցությունն է, խորհրդատվությունը ուսումնական և կեցության հարցերի գործում, ուսանողների համար սպորտային և մշակութային միջոցառումների կազմակերպումը:

Լրացուցիչ կրթության ծրագրեր առկա են ավելի քան 250 քոլեջներում, որոնք հենց մասնագիտացված են լրացուցիչ կրթություն տրամադրելու հարցում: Լրացուցիչ կրթություն տրամադրող քոլեջները ևս կարող են ֆինանսավորվել HEFCE-ի կամ այլ այլընտրանքային միջոցներից, ինչպես օրինակ «Franchise arrangement» արտոնությունների պայմանավորվածությունը [5], ըստ որի՝ լրացուցիչ կրթություն իրականացնող քոլեջները կարող են ֆինանսավորվել ոչ թե ֆոնդերից, այլ բուհերից, որոնց որոշակի դասընթացների համար դիմել են ուսանողներ: Բուհերն ուսանողներին ուղղորդել են դեպի քոլեջ՝ տրամադրելով համապատասխան ֆինանսավորում:

Այն, որ բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումը Անգլիայում ունի իր առանձնահատկությունները, ակնհայտ է ոլորտի ոչ այդքան օրենսդրական ճանապարհով կառավարելու մոդելից, ինչը շարունակվում է նաև բուհերի ընդունելության համակարգում: Անգլիական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն իրենք են մշակում իրենց բուհի ընդունելության քաղաքականությունը և նվազագույն պահանջները յուրաքանչյուր ծրագրի գծով:

Բակալավրիատի համար նվազագույն պահանջները սերտիֆիկատներն են, որոնք փաստում են ընդհանուր կրթության բարձր մակարդակի մասին (General Certificate of Education Advanced level, GCEA level), ինչպես նաև նվազագույն թվով միջնակարգ կրթության մասին փաստող վկայական (General Certificate of Secondary Education, GCSE) ավարտած

Ը կամ ավելի բարձր մակարդակով: Եվ որքան էլ Անգլիայում գործում են կրթության ազգային կենտրոններ, որոնք երկրում ծրագրերը համաձայնեցնում են որոշակի ստանդարտների, միևնույն է, բուհերն իրենց ընդունելության համար մշակում են նաև իրենց սեփական պահանջները: Եվ եթե անգամ դիմորդը համապատասխանում է այս կամ այն ծրագրի սահմանված նվազագույն պահանջին, դա չի նշանակում, որ նա կընդունվի բուհ, քանի որ բուհերում որոշ բժշկական կամ իրավունքի հետ առնչվող մասնագիտություններում կան առանձին թեստեր: Առհասարակ, բուհերն ազատ են բոլոր դիմորդների հետ անցկացնել հարցազրույցներ, ինչը մշտապես կիրառել ու ներկայումս կիրառում են Օքսֆորդն ու Քեմբրիջը:

2013 թվականից սկսած բոլոր դիմորդները դասընթացներն սկսելուց առաջ պետք է թվաբանությանն առնչվող և գրագիտությունը ստուգող թեստեր անցնեն:

Բուհ ընդունվելու համար սովորողները դիմում-հայտ են ներկայացնում գրեթե մեկ տարի շուտ: Գործող ծրագրերի և մուտքային պահանջների մասին տեղեկությունն ուսանողները կարող են ստանալ Համալսարանների և քոլեջների ընդունելության ծառայությունից (Universities and Colleges Admissions Service, այսուհետ՝ UCAS): Դիմորդը UCAS-ի ընդունելության հայտ է լրացնում, որտեղ նշում է մինչև 6 բուհ, իսկ բժշկության կամ ատամնաբուժության պարագայում՝ մինչև 5 բուհ: UCAS-ի ծառայությունները վճարովի են՝ 1 հայտը 5 ֆունտ, 6 հայտը՝ 14 ֆունտ (1£=626ֆ): Ուսանողը, ով դիմում է բրիտանական ուսումնական հաստատություն, պետք է հստակ իմանա, որ իր դիմում-հայտերը պետք է ներկայացնի ճիշտ ժամկետներում, իսկ UCAS-ի կողմից իրեն արված ցանկացած առաջարկ, քանի դեռ չկան իր գնահատականները, պետք է դիտարկի որպես պայմանական առաջարկ: Գնահատականներն իմանալուց հետո պետք է դրանց պատճենն ուղարկի այն քոլեջ կամ համալսարան, որից ստացել է ընդունվելու առաջարկը:

Եթե դիմորդի գնահատականները ոչ ամբողջովին են համապատասխանում բուհի նախանշած պայմաններին, բուհը կարող է նրան առաջարկել 6-ամսյա կամ 1-ամյա կուրսեր: Կան կուրսեր կոնկրետ առարկաների համար և անգլերենի լեզվական կուրսեր: Վերջիններս մեծ պահանջարկ ունեն օտարերկրյա ուսանողների շրջանում:

Անգլիայում բարձրագույն կրթության համակարգը եռաստիճան է. բակալավրիատ (բակալավրի որակավորում), մագիստրատուրա (մագիս-

տրոսի որակավորում) և դոկտորանտուրա (գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճան՝ PhD): Կրթական աստիճանները ուսանողներին շնորհվում են ուսումնառության բարեհաջող ավարտին: Ֆորմալ առումով աստիճանները որևէ տարբերություն չունեն, սակայն գործնականում, ըստ բուհերի վարկանիշի, տարբերակվում են նաև մասնագետները: Նախկինում կրթական աստիճաններին զուգահեռ ներկայացվում էր նաև բուհի անունը, որը որակական տարբերակիչ էր:

Կրթական առաջին աստիճանի՝ բակալավրի որակավորումը, բարձրագույն կրթության ոլորտում ամենամեծ թիվ կազմող որակավորումն է: Այս կրթական աստիճանն ունեցողների խումբն ամենամեծն է մնացած կրթական աստիճանների համեմատ: Հաճախ այս աստիճանն անվանում են գերազանցիկության աստիճան, քանի որ լիարժեք է համարվում աստիճանն այն դեպքում, երբ այն ավարտում են գերազանցությամբ, իսկ նրանք, ովքեր գերազանց չեն ավարտում, ստանում են սովորական կամ պարզապես անցողիկ աստիճան [5]: Աստիճան շնորհող կազմակերպությունները պատասխանատու են իրենց կրթական ծրագրերի որակի և շնորհած աստիճանների համար: Նրանք առաջարկում են բազմաթիվ դասընթացներ, սակայն ծրագրերը սովորաբար կենտրոնանում են որոշակի առարկայական ոլորտի վրա. կան նաև համատեղ երկու կամ երեք մասնագիտացման հետազոտական ծրագրեր:

Կան շատ ուսումնական հաստատություններ, որոնք կրթական դաշտի գրեթե բոլոր ոլորտներում մասնագիտություններ են առաջարկում, սակայն կան այնպիսիք, որոնք կոնկրետ որևէ ուղղությամբ են կրթական ծրագրեր առաջարկում, օրինակ՝ արվեստի, երաժշտության, բիզնեսի և այլ ոլորտներում, կամ տեսակով ոչ թե լայնաֆորմատ քոլեջներ ու համալսարաններ են, այլ նեղ մասնագիտացված ինստիտուտներ, ինչպես օրինակ՝ տեխնիկական ինստիտուտները, որոնք լայն տարածում ունեն, չնայած ժամանակի հետ դրանց անունները փոփոխվեցին և վերանվանվելով դարձան համալսարաններ: Սրանց վրա հստակ ուշադրություն են դարձնում, քանի որ կան ռազմավարական նշանակություն ունեցող մասնագիտություններ ու առարկաներ, որոնց համար նաև տրվում է լրացուցիչ ֆինանսավորում, բայց այս բուհերը խոցելի են ուսանողների փոքր թվով:

Մագիստրոսի և գիտությունների դոկտորի կրթական աստիճանում կամ, ինչպես Անգլիայում է ընդունված անվանել՝ հետդիպլոմային կրթական աստիճանում, գործում են երկու տիպի կուրսեր՝ տեսական և գիտա-

հետազոտական:

Տեսական դասընթաց. այս տիպի դասընթացներն ունեն երեք մակարդակ և ավարտվում են մագիստրոսի աստիճան, դիպլոմ ստանալով կամ սերտիֆիկատով: Դասերն անցկացվում են դասախոսությունների և խորհրդատվությունների ծնով և տևում են մեկ տարի:

Գիտահետազոտական դասընթաց. տեսականի համեմատ առաջին տարբերությունն այն է, որ ուսանողները ոչ թե ավելի շատ ժամանակ են տրամադրում պարապմունքների հաճախելուն, այլ՝ հետազոտությանը: Այս դեպքում ուսանողի վերջնական նպատակը գիտական ամենաբարձր աստիճան ստանալն է՝ գիտությունների դոկտորի (PhD), որի համար անհրաժեշտ է կատարել հետազոտություն, հրատարակել հոդվածներ և գրել ատենախոսություն:

Անգլիայի բուհերը ևս առաջարկում են հեռակա ուսուցման ձևը, ինչը մեծ պահանջարկ ունի, որի միջոցով կարելի է ստանալ մասնագիտական կրթություն կամ բարձրացնել որակավորումն ավելի հարմար ճանապարհով: Հեռակա ուսուցման հիմքում ընկած է ինքնուրույն աշխատանքի սկզբունքը:

Բարձրագույն կրթության մատչելիության սկզբունքից ելնելով՝ մեծահասակների կրթության և վերապատրաստման գործը ստանձնել են շատ բուհեր, ինչը բարձրագույն կրթություն ստանալու ևս մեկ ճանապարհ է, քանի որ քիչ չեն դեպքերը, երբ դիմորդն ունի մեծ փորձ, սակայն չունի համապատասխան որակավորում: Եվ շատ հաստատություններ, դիմորդի նախկինում կատարած ուսումնասիրությունների կամ այդ ոլորտում ունեցած փորձի համար կրեդիտ են հատկացնում, ինչը ոչ ֆորմալ կրթության տեսակետից շատ ընդունելի է. այս գործընթացը կոչվում է նախորդ կրթության հավատարմագրում (Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL):

Հատուկ մասնագիտացված կուրսերը լրացուցիչ կրթություն իրականացնող հաստատությունների համար ներկայումս մեծ պահանջարկ ունեն: Կա մասնագիտությունների մի շարք, ինչպես օրինակ՝ հաշվապահ, բանկային գործ, ապահովագրություն, պոլիգրաֆիա, տեքստիլային արտադրություն և այլն, որտեղ հատուկ մասնագիտացման կուրսերը շատ արդիական են և նպատակաուղղված են կոնկրետ հմտությունների ձեռք բերմանը:

Ամփոփելով Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումը և դրա առանձնահատկությունները՝ պետք է փաստել, որ բարձ-

րագույն կրթության կազմակերպման ու իրականացման բազմազանություն է գործում Անգլիայի բուհական համակարգում: Համակարգի կառավարման հիմքում ընկած է բոլոր հնարավոր ձևերով ու միջոցներով բարձրագույն կրթության ոլորտում կրթական որակյալ ծառայությունների մատուցումը: Աշխատաշուկա-բուհ կապն այնքան սերտ է, որ բուհերը կամ պարզապես կրթական ծառայություններ իրականացնող կազմակերպությունները աշխատաշուկայի համար պատրաստում են կոնկրետ ոլորտի աշխատողներ՝ հաճախ առանց որևէ որակավորման կամ կրթական աստիճանի: Անգամ այս դեպքում կրթություն իրականացնողն ու կրթություն ստացողը գիտեն, որ կրթության վերջնարդյունքին հասնելիս իրենց տեղը կգտնեն աշխատաշուկայում: Անգլիայի բուհական համակարգն ընդունում ու չափելի է դարձնում ոչ միայն ֆորմալ կրթությունը, այլև տարբեր ճանապարհներով ստացած կրթությունը, ինչն ավելի է մեծացնում այս համակարգի գրավչությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. C. Benn and C. Chitty, Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?, London, 1996, p.15
2. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/pdfs/ukpga_19920013_en.pdf
3. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/46/pdfs/ukpga_20060046_en.pdf
4. <https://www.admin.ox.ac.uk/personnel/daproject/damanual/sect2/>
5. <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>

ԱՆԳԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ

Աբրահամյան Անի

Ամփոփում

Այս գիտական հոդվածում համառոտ կերպով ներկայացվում են Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումը, կրթության ֆինանսավորումը, բուհերի ընդունելության համակարգը, բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգը, կրթական աստիճանների նկարագիրը, գործող ուսուցման ձևերը, ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության կազմակերպման, լրացուցիչ և մեծահասակների կրթության առանձնահատկությունները: Ներկայացվում են կրթության այլընտրանքային մատակարարների ինստիտուտը և այլ առանձնահատկություններ, որոնք առկա են Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգում:

Բանալի բառեր. Անգլիա, բարձրագույն կրթություն, կրթության ֆինանսավորում,

բուհի ընդունելություն, եռաստիճան համակարգ, ֆորմալ կրթություն, ոչ ֆորմալ կրթություն, այլընտրանքային մատակարար:

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ

Абраамян Ани

Резюме

В данной научной статье обобщены управление системой высшего образования Англии, финансирование образования, система приема в университеты, трехуровневая система высшего образования, описание образовательных степеней, виды текущего образования, особенности формального, неформального и дополнительного образования и особенности образования для взрослых. Представлен институт альтернативных поставщиков образования и другие особенности, которые имеются в системе высшего образования в Англии.

Ключевые слова: Англия, высшее образование, финансирование образования, поступление в университет, трехуровневая система, формальное образование, неформальное образование, альтернативный поставщик.

HIGHER EDUCATION SYSTEM MANAGEMENT OF ENGLAND

Abrahamyan Ani

Summary

The article hereby briefly presents the management of the higher education system of England, the financing of education, the university admission system, the three-level system of higher education, the description of educational degrees, the types of education, features of formal and non-formal, additional and adult education. The institute of alternative education providers and other features of the UK higher education system are presented.

Keywords. England, higher education, education funding, university admission, three-tier system, formal education, non-formal education, alternative provider.



**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ
ԲԱՐՈՅԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱԿՏԻՎ
ՈՐԱԿՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ
«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԷԹԻԿԱ»
ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ***

*ՄԻՔԱԵԼՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ
ՇՊՀ դասախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու*

«Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի գերխնդիրը սոցիալական մանկավարժություն մասնագիտության որակավորում ստացող ուսանողների մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորումն է, մարդկային հարաբերություններում մասնագիտորեն կողմնորոշվող, սոցիալ-մշակութային միջավայրում երեխաների հետ դաստիարակչական աշխատանքներ կազմակերպող, անձի և նրա միկրոմիջավայրի հոգեբանամանկավարժական առանձնահատկությունները, անձի հետաքրքրություններն ու պահանջմունքները, վարքագծային շեղումները, կոնֆլիկտային իրավիճակները բացահայտող, կրթադաստիարակչական և սոցիալականացման գործունեության բարելավմանը նպաստող բարձրակարգ մասնագետի պատրաստումը: Նշված գործընթացներում պատրաստվածության ապահովման համար անգնահատելի է «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի դերն ու նշանակությունը: Դասընթացի առարկան մանկավարժական էթիկայի շուրջ գիտելիքների, բարոյական գիտակցության ձևավորման գործընթացն է, մասնագիտական պարտք ու պատասխանատվություն, պատիվ ու արժանապատվություն բարոյական կատեգորիաների ձևավորումը: «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի ուսուցումը ենթադրում է մանկավարժին բնորոշ բարոյական հատկանիշների բազմակողմանի ուսումնասիրություն, մարդկային վարքագծի օրինաչափ դրսևորումների բացահայտում, անձնային հատկությունների և միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշում:

Մասնագիտական կրթության համակարգում դասընթացի ուսուցումն ուղղված է սոցիալական մանկավարժի մտածելակերպի, մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը: Իբրև

* Նյութը ներկայացվել է 04.02.2020 թ., գրախոսվել է 10.02.2020 թ.:

ուսումնական դասընթաց այն կոչված է նպաստելու մասնագիտական ունակությունների և կարողությունների լիարժեք ձևավորմանը:

Մասնագիտական առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ սոցիալական մանկավարժի ողջ գործունեությունն ունի բարոյական ուղղվածություն: Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքային գործունեության օբյեկտը ոչ միայն ընդհանրապես մարդն է, հասուն, ինքնուրույն անձը, այլև նոր հասունացող անձը, ուստի ուսուցչից է կախված, թե ինչպիսին կլինի այդ մարդը հետագայում բարոյական առումով: Բժշկի, իրավաբանի մասնագիտությունների օբյեկտը նույն մարդն է: Բայց նրանք ներգործում են մարդու վրա՝ օգտագործելով բժշկական, իրավաբանական, օրենսդրական և այլ միջոցներ:

Գ. Ն Շտինովան և Մ. Ա. Գալագուզովան գրում են. «Սոցիալական մանկավարժությունը մանկավարժական գիտելիքների մի բնագավառ է, որն ուսումնասիրում է նպատակասլացորեն կազմակերպված մանկավարժական ներգործության (սոցիալական-մանկավարժական օգնություն և այլն) երևույթն ու օրինաչափությունները, որոնք ազդում են մարդու սոցիալական զարգացման, կայացման և ձևավորման վրա՝ անկախ նրանից, թե այն տեղի է ունենում «նորմերի» կամ «նորմերից շեղման» պայմաններում» [6, էջ 141]:

Մանկավարժական պրակտիկայի վերլուծությունը, առաջավոր ուսուցիչ-դաստիարակների մենագրական ուսումնասիրությունները, հարցազրույցները դպրոցների տնօրենների և փոխտնօրենների հետ թույլ են տալիս առանձնացնելու մանկավարժի անձնային հատկությունների հետևյալ խմբերը՝ բնավորության գծեր, ինտելեկտուալ, բարոյական, կամային, գեղագիտական, հուզական, ֆիզիկական որակներ: Մանկավարժն իր սաների վրա ներգործում է առավելապես իր իմացությամբ, վարպետությամբ, անձնային որակներով, օրինակով: Ա. Բայլանի «Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր» գրքում ևս ուսուցիչ-դաստիարակի անձնային հատկանիշները վերլուծելիս առավելապես շեշտադրված են բարոյական այնպիսի որակների ձևավորման հարցերը, ինչպիսիք են՝ ազնվություն, բարություն, մարդասիրություն, համեստություն, ուղղամտություն, մանկավարժական արդարացիություն, անշահախնդրություն, անկեղծություն, մանկավարժական լավատեսություն, հայրենասիրություն, կենսական ակտիվ դիրքորոշում, մանկավարժի խիղճ, էթիկական բարձր կուլտուրա [1, էջ 438]: Եթե մանկավարժն իր սաների համար չի ծառայում որպես բարոյական անբասիրության օրինակ, ապա չի

կարող նրանց մեջ սերմանել բարոյական դրական հատկանիշներ, ձևավորել վեհ իդեալներով օժտված մարդ: Բարոյական սկզբունքների պահպանումը ցանկացած գործունեություն և հաղորդակցում կդարձնի առավել արդյունավետ.

- ◆ «Մի վնասիր» խոսքով, գործով, մտքով:
- ◆ «Արդարություն» - պարտավորություն՝ գործել արդար և անկողմնակալ,
- ◆ «Ինքնավարություն» - հարգանք անձի ինքնավարության, ազատության նկատմամբ,
- ◆ «Բարեգործություն» - պարտավորություն ցույց տալ անձին օգնություն, որի կարիքը նա ունի [4, էջ 70]:

Սոցիալական մանկավարժի մասնագիտական գործունեության հիմքում ընկած են սկզբունքներ, վարքային նորմեր ու կանոններ, որոնցով նա ղեկավարվում է իր մասնագիտական գործունեության ընթացքում: Սոցիալական մանկավարժի գործունեությունն ունի կայուն դրդապատճառներ՝ սոցիալական արդարության պահպանումը, սոցիալական նախաձեռնության ու ակտիվության ցուցաբերումը, սոցիալական փոփոխությունների, սոցիալական պաշտպանության իրականացումը, սոցիալական պատասխանատվության և պարտքի զգացումը, լավատեսությունը և այլն: Սոցիալական մանկավարժը պետք է լինի մարդասեր, ունենա բարոյական և հոգևոր բարձր արժեքներ, գիտակցի իր դերակատարությունը երեխայի կրթության, դաստիարակության, սոցիալականացման գործում, լինի սկզբունքային, բոլոր իրավիճակներում երեխաների շահերի պաշտպանությունը համարի առաջնային [5, էջ 184]:

Սոցիալական մանկավարժներն իրենց մասնագիտական, պաշտոնային պարտականություններն իրականացնում են՝ համաձայն կողեքսի, որը երաշխավորում է նրանց գործունեության կանոնակարգվածությունը և արդյունավետությունը: Բարոյական կողեքսը գործունեության սկզբունքների, արժեքների և մասնագիտական պարտականությունների ամբողջություն է: Սոցիալական մանկավարժն իր մասնագիտական գործունեության ընթացքում պատասխանատվություն է կրում խորհրդառուների, գործընկերների, կառույցի ղեկավարության, մասնագիտության, հասարակության հանդեպ [5, էջ 185]: Սոցիալական մանկավարժի բարոյական պատասխանատվությունը գործընկերների հանդեպ ենթադրում է, որ նա պետք է գործընկերների հանդեպ ցուցաբերի հարգանք, ազնվություն, քաղաքավարություն, վստահի նրանց: Նա պետք է բարձ-

րացնի իր մասնագիտության դերը հասարակության մեջ.

- ◆ լինի պատասխանատու, ակտիվ մասնակցություն ունենա մասնագիտության կատարելագործման գործընթացներում,

- ◆ համապատասխան միջոցներով ձեռնարկի նախագազուշական գործողություններ իր գործընկերների ոչ բարոյական վարքագծի նկատմամբ,

- ◆ պետք է օգնի մարդկանց, տեղեկացնի նրանց իր մասնագիտական գործունեության հասանելիության և կարևորության մասին,

- ◆ պետք է բացառվի մարդկանց կամ բնակչության խմբի նկատմամբ տարբեր տեսակի խտրականություններն ու նախապատվությունները,

- ◆ նպաստի, աջակցի հասարակության մաս կազմող տարբեր մշակույթ ունեցող մարդկանց նկատմամբ հարգանքի ձևավորմանն ու դրսևորմանը,

- ◆ ունենա մասնակցություն սոցիալական քաղաքականության մշակման, իրականացման գործում, աջակցի նաև հասարակության մասնակցությանը,

- ◆ նպաստի տարբեր սոցիալական ինստիտուտների գործառմանը, նոր ինստիտուտների ստեղծմանն ու կայացմանը [5, էջ 189]:

Առաջարկում ենք «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի ծրագիրը «Սոցիալական մանկավարժություն» մասնագիտության կրթական ծրագրում՝ առկա և հեռակա ուսուցմամբ բաժիններում: Առարկան 6 կրեդիտ է: Դասընթացի նպատակն է՝

- ◆ սոցիալական մանկավարժության բաժնի ուսանողներին տրամադրել հիմնարար գիտելիքներ էթիկայի, մանկավարժական էթիկայի հիմնահարցերի, հիմնական հասկացությունների մասին,

- ◆ ծանոթացնել մանկավարժական էթիկայի հիմնահարցերին նվիրված հետազոտություններում առանձնացված հումանիզմ, բարեխղճություն, բարյացակամություն հասկացություններին,

- ◆ նախապատրաստել սոցիալական մանկավարժներին գործունեության արդյունավետ իրականացմանը՝ դրսևորելով մանկավարժական էթիկայի նորմերը:

Դասընթացի ավարտին ուսանողն ունակ կլինի՝

ա. Մասնագիտական գիտելիք և իմացություն

- ◆ սահմանել էթիկա, մանկավարժական էթիկա հասկացությունների էությունը, որպես մանկավարժական գործունեության մշակույթի կարևորագույն բաղադրիչ,

- ◆ նկարագրել մանկավարժական էթիկայի հիմնական հասկացու-

թյունները [2, էջ 93],

- ◆ նկարագրել մասնագիտական, հասարակական, բարոյական, համամարդկային արժեքները, ինքնաճանաչման և ինքնատիրապետման միջոցները,

- ◆ գիտենալ սոցիալական մանկավարժի մանկավարժական էթիկային ներկայացվող պահանջները [2, էջ 98],

- ◆ մեկնաբանել մանկավարժական պարտք, մանկավարժական արդարացիություն, մանկավարժի խիղճ, սոցիալական մանկավարժի պատիվ և արժանապատվություն, բարոյական գիտակցություն հասկացությունները, դրանց ձևավորման մեթոդները, ուղիներն ու տեխնոլոգիաները [2, էջ 101],

- ◆ նկարագրել մանկավարժական կոլեկտիվում էթիկայի նորմերի պահպանման և բարոյահոգեբանական բարենպաստ միջավայրի ստեղծման մեխանիզմները:

բ. Գործնական մասնագիտական կարողություններ.

- ◆ կարողանա ուսումնական և մասնագիտական գործունեության ընթացքում ձևավորել սովորողների մոտ բարոյական այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են՝ մանկավարժական պարտք, մանկավարժական արդարացիություն, մանկավարժի խիղճ, սոցիալական մանկավարժի պատիվ և արժանապատվություն,

1. իրականացնել մասնագիտական գործունեություն՝ պահպանելով մանկավարժական էթիկայի նորմերը,

2. կառուցել բարոյական հարաբերությունների արդյունավետ ձևերը, զարգացնել սովորողների էթիկական վարքը:

գ. ընդհանրական, փոխանցելի կարողություններ.

- ◆ առաջնորդվել մասնագիտական գործունեության մեջ և կյանքում համամարդկային գերակա բարոյական արժեքներով, պահպանել մանկավարժական էթիկայի կանոնները, բարոյահոգեբանական նորմերը,

- ◆ տիրապետել մանկավարժական խնդիրների բացահայտման ու լուծման մեթոդիկային, մանկավարժական էթիկային և սեփական վարքով անձնական օրինակ ծառայել ուսանողների համար,

- ◆ ստեղծագործաբար կիրառել մանկավարժական էթիկայի ձևավորման և կատարելագործման մեթոդները, միջոցներն ու ձևերը [3, էջ 54]:

Դասընթացը ձևավորում է կրթական ծրագրի հետևյալ վերջնարդյունքները.

1. մեկնաբանել մանկավարժական էթիկա հասկացությունը, ման-

կավարժական էթիկայի հիմնահարցերը մանկավարժության պատմության մեջ [2, էջ 83],

2. վերլուծել մանկավարժական պարտք, մանկավարժական արդարացիություն, մանկավարժի խիղճ, սոցիալական մանկավարժի պատիվ և արժանապատվություն հիմնական հասկացությունները,

3. վերլուծել մանկավարժական էթիկայի ձևավորման կարևոր դերը սոցիալական մանկավարժի գործունեության արդյունավետ կազմակերպման մեջ,

4. ձևավորել էթիկայի կանոնների և հատկանիշների վրա հիմնված էթիկական վարք [2, էջ 173]:

Կիրառվում են դասավանդման և ուսումնառության հետևյալ ձևերն ու մեթոդները՝ դասախոսության տարբեր ձևեր, զննական, գործնական մեթոդներ, թիմային և համագործակցության մեթոդներ [3, էջ 61]:

Գնահատման մեթոդներն ու չափանիշներն են. 1-ին ընթացիկ ստուգում անհատական աշխատանքի տեսքով, եզրափակիչ քննություն՝ բանավոր՝ 100 միավոր առավելագույն արժեքով: Յուրաքանչյուր հարցատոմս պարունակում է 3 հարց՝ 30, 30, 40 միավորային արժեքով:

Ներկայացնենք «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի բովանդակությունը:

Դասընթացը 48 ժամ է, որից դասախոսություն՝ 20 ժամ, սեմինար՝ 14 ժամ, գործնական՝ 14 ժամ:

Ներկայացնենք դասընթացի թեմատիկ պլանը.

Բաժինների և թեմաների անվանումը	Դասախոսություն	Սեմինար	Գործնական
Ներածություն	2		
1. Մանկավարժական էթիկան որպես սոցիալ-մանկավարժական հիմնախնդիր	2	2	
2. Բարոյականության էությունը և կառուցվածքը, բարոյականության դերը հասարակության և անձի կյանքում	2	2	2
3. Մանկավարժական էթիկայի առարկան և խնդիրները	2	2	2
4. Մանկավարժական էթիկայի հիմնահարցերը մանկավարժության պատմության մեջ	2		
5. Մանկավարժական էթիկայի հիմնական	2	2	2

հասկացությունները, բարոյական գիտակցություն			
5.1 Բարի և բարություն, մանկավարժական պարտք,			
5.2 Մանկավարժական արդարացիություն, մանկավարժի խիղճ, պատիվ և արժանապատվություն	2	2	2
6. Մանկավարժի բարոյական սկզբունքները և բարոյական պահվածքը	2	2	2
7. Մանկավարժի գործունեության էթիկետը և վարքի կուլտուրան	2	2	2
8. Մանկավարժի բարոյական հարաբերությունները սաների և նրանց ընտանիքների հետ	2		2
Ընդամենը	20	14	14

Դասընթացի հիմնական գրականության ցանկը ներկայացված է հոդվածի վերջում:

Այսպիսով՝ մանկավարժական էթիկայի, բարոյական գիտակցության ձևավորման, բարոյական գործունեության հարցերը սոցիալական մանկավարժություն բաժնի սովորողների մասնագիտական պատրաստության կարևորագույն խնդիրներից են: «Մանկավարժական էթիկա» ընտրովի դասընթացի ծրագիրը, մեր կարծիքով, կապահովի սոցիալական մանկավարժի գործունեության յուրահատկությունը, արվեստը, կոմպետենտությունը և որակը: Մանկավարժական գործունեության արդյունավետությունը պայմանավորված է մանկավարժի գործունեության էթիկայի և վարքի կուլտուրայի ձևավորվածության մակարդակով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Բայան Ա. Ա.**, Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր, Եր., «Լույս», 1983. – 456 էջ:
2. **Բայան Ա. Ա., Սադյան Շ. Պ.**, Մանկավարժական էթիկա: Ուս. ձեռնարկ բուհերի համար. Եր., «Զանգակ»-97, 2001. – 208 էջ:
3. **Քուրդոյան Ս. Ս., Կարաբեկյան Ս. Բ.**, Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում. Մեթոդական ուղեցույց-Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն. Եր., Թասկ ՍՊԸ, 2010. – 110 էջ:

4. **Պետրոսյան Աղասի**, Գործարար հաղորդակցություն, Ֆինանսաբանկային քելեջ, Եր., «Տիգրան մեծ», 2003. – 193 էջ:
5. **Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ.**, Սոցիալական մանկավարժություն /բուհական ձեռնարկ/: Եր., ԵՊՀ հրատ., 2017. – 336 էջ:
6. **Штинова Г. Н., Галагузова М. А.**, Социальная педагогика, М., 2008.

ՄՈՏԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԲԱՐՈՅԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԻ
ԶԵՎԱԿՈՐՈՒՄԸ «ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԷԹԻԿԱ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ

Միքայելյան Լուսինե

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում են սոցիալական մանկավարժի մասնագիտական պատրաստության գործում մանկավարժական էթիկայի դերի, մանկավարժական էթիկայի շուրջ գիտելիքների, բարոյական գիտակցության, մասնագիտական պարտքի ու պատասխանատվության, պատվի ու արժանապատվության բարոյական հասկացությունների ձևավորման հարցերը և մշակված «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի ծրագիրը, որն ուղղված է սոցիալական մանկավարժի մտածելակերպի, մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը:

Բանալի բառեր. սոցիալական մանկավարժ, մանկավարժական էթիկա, մանկավարժական պարտք, մանկավարժական արդարացիություն, մանկավարժի խիղճ, սոցիալական մանկավարժի պատիվ և արժանապատվություն, բարոյական գիտակցություն, մասնագիտական կարողություններ և հմտություններ:

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА В РАМКАХ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА»

Микаелян Лусине

Резюме

В статье представляются вопросы формирования роли педагогической этики в профессиональной подготовке социальных педагогов, знаний в сфере педагогической этики, категории морального сознания, профессионального долга и ответственности, достоинства и моральной чести и разработанная программа дисциплины «Педагогическая этика», которая направлена на развитие мышления, профессиональных способностей и навыков социального педагога.

Ключевые слова: социальный педагог, педагогическая этика, педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая совесть, честь и достоинство социального педагога, моральное сознание, профессиональные способности и умения.

FORMATION OF THE MORAL AND PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF A SOCIAL TEACHER
IN THE FRAMEWORK OF THE COURSE «PEDAGOGICAL ETHICS»

Miqaelyan Lusine

Summary

In the article the formation of the pedagogical ethics role in professional training of social teachers, knowledge in the field of professional ethics, moral consciousness, professional debt and responsibility, dignity and moral honor category and the developed program of the discipline "Pedagogical Ethics", which is aimed to develop thinking, professional abilities and skills of a social teacher, has been presented.

Keywords: social teacher, pedagogical ethics, pedagogical debt, pedagogical honesty, pedagogical conscience, honor and dignity of a social teacher, moral consciousness, professional abilities and skills.

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ*

ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ ԳԱԳԻԿ
ՇՊՀ մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի
և ՏՏ ամբիոնի ասիստենտ,
Ֆիզ-մաթ. գիտ. թեկնածու

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՎԱՐԴԱՆ
ՇՊՀ մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի
և ՏՏ ամբիոնի վարիչ,
Ֆիզ-մաթ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Շուկայական տնտեսության արդի պայմաններում մեծացել է դպրոցի դերը՝ որպես անհատի նախամասնագիտացման կարևոր և անհրաժեշտ առաջնային օղակ: Կրթության փիլիսոփայության ժամանակակից ուղղություններում որպես վերջնանպատակ շեշտվում են սովորողների լայն մտահորիզոնի առկայությունը և գործնական բարձր պատրաստվածությունը: Ըստ այդմ՝ անհրաժեշտություն է առաջացել սովորողների ուսումնական գործունեությունը վերածել ուսումնահետազոտական գործունեության, որը ոչ միայն բարձրացնում է ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը, այլև օգնում է նրանց հարմարվել տեխնոլոգիայես զարգացած արդի հասարակության աշխատաշուկայի մրցակցային պայմաններին:

Կրթության առաջնային նպատակներից մեկը սովորողների մտավոր զարգացումն է, որտեղ ուրույն տեղ ունի մաթեմատիկական կրթությունը, քանի որ մաթեմատիկայի ուսուցումը մարդու մտավոր զարգացման գործընթացում իր զգալի ներդրումն ունի:

Այս համատեքստում սույն աշխատանքը նվիրված է մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում նախատեսված գործնական աշխատանքների օրինակով, կիրառելով ուսուցման պրոբլեմային և հետազոտական մեթոդները, սովորողների ուսումնական գործունեությունը, վերածել պրակտիկ կիրառական հենքով ուսումնահետազոտական գործունեության, ինչն էլ աշխատանքի բուն գիտամանկավարժական նորույթն է:

Ստորև նախ համառոտակի կանդիդատանք մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում նախատեսված գործնական աշխատանքների նպատակներին ու խնդիրներին, ինչպես նաև ժամանակակից դիդակտիկայում կիրառվող ուսուցման պրոբլեմային և հետազոտական մեթոդ-

* Նյութը ներկայացվել է 08.04.2020 թ., գրախոսվել է 13.04.2020 թ.:

ներին, որից հետո կբերենք աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմված խնդրաշարքի օրինակ՝ ուսուցման պրոբլեմային և հետազոտական մեթոդների կիրառմամբ մաթեմատիկայի գործնական աշխատանքների իրականացման համար:

Սովորաբար «գործնական աշխատանք» անվանումը տալիս ենք սովորողների կողմից կատարվող այն աշխատանքների տեսակներին, որոնք վերաբերում են սովորողի կողմից ձեռք բերված գիտելիքների ու հմտությունների գործնական կիրառությանը (ինչը կարող է ենթադրել նաև չափիչ սարքերի կիրառություն):

Մաթեմատիկական կրթության դերը պայմանավորված է նաև նրա գործնական-կիրառական նշանակությամբ: Մաթեմատիկայի ուսուցման նպատակներից մեկն է սովորեցնել աշակերտներին ձեռք բերված գիտելիքներն ու կարողությունները կիրառել գործնական տարբեր խնդիրներ լուծելիս: Գործնական աշխատանքների հիմնական նպատակներն ու խնդիրներն են.

- ◆ ձևավորել ու զարգացնել սովորողների սոցիալական հմտությունները,
- ◆ մատուցել գործնականում կիրառման համար անհրաժեշտ տեսական և գործնական նյութ,
- ◆ նպաստել անհատի ինքնադրսևորմանը, գոյատևմանը և կրթության շարունակականության ապահովմանն ուղղված հմտությունների զարգացմանը:

Հանրահաշվի դպրոցական ծրագրերում գործնական աշխատանք չի նախատեսվում, իսկ ըստ «Մաթեմատիկա» և «Երկրաչափություն» առարկաների սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային և ծրագրային պահանջների [1, 2]՝ նախատեսվում են տարբեր բնույթի ու տիպի գործնական աշխատանքներ.

- ◆ երկրաչափական պատկերների կառուցումներ (ուղիղ, հատված, ճառագայթ, անկյուն, ուղղանկյուն, քառակուսի, շրջան և այլն),
- ◆ չափման գործիքների օգտագործում (մետր, քանոն, անկյունաչափ, փոխադրիչ, կարկին և այլն),
- ◆ մեծությունների չափում՝ երկարություն, մակերես, ծավալ և այլն,
- ◆ երկրաչափական պատկերի կամ մարմնի բաժանում մասերի,
- ◆ տրված պատկերներից կամ մարմիններից նոր պատկերների կամ մարմինների ստացում,
- ◆ մոդելների, ձևանմուշների և մակետների պատրաստում և այլն:

Մաթեմատիկայի, ինչպես նաև առհասարակ բնագիտական յուրաքանչյուր առարկայի պարագայում դասավանդման արդյունավետության բարձրացման համար էական է ոչ այնքան սովորողի մտապահած տեղեկությունը, որքան նրա տրամաբանական, վերլուծական ունակությունների շնորհիվ մտապահված տեղեկատվության պրակտիկ կիրառման կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը: Ըստ այդմ, որպեսզի մաթեմատիկայի գործնական աշխատանքի վերջնարդյունքում չսահմանափակվենք աշակերտի կողմից լոկ այս կամ այն չափման գործիքից օգտվելու կարողությունների ձևավորմամբ կամ մեծությունների թվային արժեքի հաշվմամբ, կարծում ենք՝ անհրաժեշտ է գործնական աշխատանքի մեջ ներառել տրամաբանական և հետազոտական բաղադրիչ՝ դրանով իսկ խթանելով սովորողների էվրիստիկ և ստեղծագործական մտածողության զարգացումը: Մեր կարծիքով՝ այդ ամենը լավագույնս կարելի է իրականացնել՝ զուգակցելով ժամանակակից դիդակտիկայում լայն տարածում գտած ուսուցման պրոբլեմային և հետազոտական մեթոդները: Երբ որոշում ենք, թե ուսուցանելիս ինչ մեթոդներ ընտրենք, կարևոր է հիշել, որ մեթոդները միայն միջոցներ են՝ դրված նպատակին հասնելու համար:

Մեթոդ բառն առաջացել է հունարեն «մեթոդոս» բառից, որը թարգմանաբար նշանակում է «ուղի, եղանակ, ճանապարհ» [3, էջ 67]: Տրամաբանական տեղեկատվությունում այդ բառը սահմանվում է որպես բնության, հասարակության, մտածողության երևույթների ու օրինաչափությունների ուսումնասիրությանն ուղղված կանոնների ու հնարքների համակարգ, ճանաչողությունում և պրակտիկայում որոշակի արդյունքների հասնելու եղանակ, ճանապարհ, օբյեկտիվ իրականության և հետազոտության առարկայի, երևույթի, գործընթացի զարգացման օրինաչափությունների իմացության հիման վրա կատարվող տեսական հետազոտության կամ ինչ-որ բանի իրականացման եղանակ [4, էջ 348]: Ըստ այդմ, ուսուցման մեթոդ ասելով հասկանում ենք դասավանդողի և սովորողների այն փոխկապակցված և կարգավորված գործընթացը, որն ուղղված է ուսուցման գործընթացում կրթության, դաստիարակության և զարգացման խնդիրների լուծմանը [5, էջ 157]: Կարելի է ասել՝ մեթոդն ուսուցչի համար՝ դասավանդման, իսկ աշակերտի համար գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ յուրացնելու եղանակ է, միաժամանակ՝ սովորողների գիտական աշխարհայացքը ձևավորելու, նրանց ընդունակություններն և ստեղծագործական գործունեությունը զարգացնելու եղանակ:

Ուսուցման մեթոդները բազմազան են: Ստորև կբերենք ուսուցման մեթոդների այն թվարկումը, որը պատկանում է ժամանակակից հանրահայտ մանկավարժներ Մ. Ն. Սկատկինին և Ի. Յա. Լերներին: Դրանք են՝ բացատրացուցադրական մեթոդ, վերարտադրողական մեթոդ, մասնակի վերարտադրողական (էվրիստիկ գրույցի) մեթոդ, պրոբլեմային ուսուցման մեթոդ, հետազոտական մեթոդ, ինտերակտիվ մեթոդ, համագործակցային ուսուցման մեթոդ [3, էջեր 68-69]: Ուսուցման մեթոդների ընտրության ժամանակ չափազանց կարևոր նշանակություն ունի ուսումնական նյութի բովանդակությունը: Դրանից զատ անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, մտավոր մակարդակները և այլ հանգամանքներ:

Պրոբլեմային ուսուցման մեթոդը ժամանակակից դիդակտիկայում ուսուցման առաջավոր մեթոդներից մեկն է, որը ներառում է մանկավարժական բազմաթիվ արժեքավոր մեթոդների ու հնարների օգտագործման հնարավորություններ, ենթադրում սովորողների ինքնուրույն մտածողության զարգացման լայն հեռանկարներ:

Պրոբլեմային ուսուցման էությունը, ինչպես իրավացիորեն նշում է Յու. Ա. Ամիրջանյանը, պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծումն է: Այն պահին, երբ մասնակի որոնողական՝ էվրիստիկ գրույցի մեթոդը, առաջացնելով սովորողների զարմանքն ու տարակուսանքը, ավարտում է իր «առաքելությունը», այդ պահին առաջանում է մի իրավիճակ, որն ընդունված է անվանել պրոբլեմային [6, էջ 137]:

Փաստորեն, էվրիստիկ գրույցը արդիականացնում է սովորողների գիտելիքները, կատարում է իր դերը՝ մեծացնելով նրանց հետաքրքրությունը տվյալ թեմայի նկատմամբ, առաջացնելով զարմանք և ինչ-որ իմաստով՝ նաև «անդունդ» իմացածի և չիմացածի միջև, որից հետո էլ գործելու «էստաֆետը» փոխանցվում է պրոբլեմային ուսուցման մեթոդին:

Ընդհանրապես, պրոբլեմ ասելով պետք է հասկանանք խնդիր, որը ենթակա է հետազոտման և լուծման: Ուսումնական պրոբլեմը պրոբլեմային իրավիճակի այն բաղկացուցիչ տարրն է, որն առաջացրել է որոշակի դժվարություններ, տարակուսանք ու զարմանք, և որն էլ հենց սահմանվում, որոշակիացվում է պրոբլեմային իրավիճակի վերլուծության ընթացքում: Ուսուցման այս մեթոդի կիրառման ժամանակ ամենակարևորը պրոբլեմի արձանագրումն է, որի համար նախ և առաջ անհրաժեշտ է նախապես ձևակերպել, շարադրել և որոշակիացնել առաջացած դժվարության բնույթը, որից հետո անհրաժեշտ է կազմակերպել և խթանել

սովորողների ինքնուրույն ճանաչողական գործունեությունը:

Ուսուցման հետազոտական մեթոդը ակտիվ ու արդյունավետ ավանդական մեթոդ է, համաձայն որի գիտական մտածողության ունակություններին տիրապետելուն համընթաց աշակերտները հետզհետե ավելի ու ավելի բարդ ճանաչողական խնդիրներ լուծելու հնարավորություններ են ստանում, և, ի վերջո, նրանց մտավոր զարգացումը հասնում է մի մակարդակի, որ նրանց ուժերին համապատասխան են դառնում որոնողական գործունեության բոլոր փուլերը: Ընկալելով և գիտակցելով առաջադրված պրոբլեմը՝ աշակերտներն իրենք են կազմում որոնման պլանը, ենթադրություններ են անում, արտահայտում վարկածներ, մտածում նրանց ստուգման եղանակների մասին, անցկացնում են դիտումներ, փորձեր, արձանագրում են փաստեր, համեմատում են և եզրակացությունների հանգում [3, էջ 81]:

Հարկ է նշել, որ ուսուցման հետազոտական մեթոդի կիրառման ժամանակ աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը «մոտենում» է գիտնականի հետազոտական գործունեությանը, ով գիտական ճշմարտություններ է հայտնաբերում: Իհարկե, աշակերտի հայտնագործած ճշմարտությունը գիտական ճշմարտությունից տարբերվում է նրանով, որ այն գիտության համար նորություն չէ, բայց նորություն է իր՝ աշակերտի համար:

Կարծում ենք՝ ուսուցման վերոգրյալ երկու մեթոդների զուգակցումը իր օգտակար և արդյունավետ կիրառությունը կարող է ունենալ մաթեմատիկայի գործնական աշխատանքների իրականացման ժամանակ: Որպես ասվածի հիմնավորում դիտարկենք հետևյալ խնդիրը, որը աստիճանական բարդացման արդյունքում կզարգացնենք և կդարձնենք գործնական աշխատանքի թեմա:

Խնդիր: Ամենաքիչը քանի 1×2 չափսերի «փոքրիկ» ուղղանկյուններ կպահանջվեն 15×20 չափսերի ուղղանկյուն տիրույթը ծածկելու համար:

Լուծում: Զուտ մակերեսների հաշվման արդյունքում ակնհայտ է, որ կպահանջվեն առնվազն 150 հատ «փոքրիկ» ուղղանկյուններ, քանզի տրված տիրույթի մակերեսը 300 քառակուսի միավոր է, իսկ մեկ «փոքրիկ» ուղղանկյան մակերեսը՝ 2 քառակուսի միավոր: Բացի այդ՝ հեշտ է նկատել, որ տրված տիրույթի յուրաքանչյուր 1×20 չափսերի ենթատիրույթ հնարավոր է ծածկել 10 հատ «փոքրիկ» ուղղանկյուններով, և քանի որ ելակետային տիրույթը կարելի է բաժանել թվով 15 հատ 1×20 չափսերի ենթատիրույթների, ուրեմն 150 հատ 1×20 «փոքրիկ» ուղղանկյուններ

րով հնարավոր է ծածկել տրված տիրույթը, և ուրեմն, կպահանջվեն ամենաքիչը 150 հատ «փոքրիկ» ուղղանկյուններ:

Պատ. 150:

Օգտվելով այս խնդրի դրվածքից՝ այն հեշտությամբ կարելի է վերածել գործնական աշխատանքի՝ առաջին փուլում աշակերտներից պահանջելով հաշվել դասասենյակի հատակի մակերեսը (ենթադրվում է, որ այն ունի ուղղանկյան տեսք) և պարզել, թե, օրինակ, քանի՞ 10սմx10սմ չափսերի սալիկ կպահանջվի դասասենյակի հատակը սալիկապատելու համար:

Երբ աշակերտները հեշտությամբ կկատարեն տրված առաջադրանքը, հաջորդ փուլում նրանց կարելի է էվրիստիկ զրույցի միջոցով «հուշել», որ մաթեմատիկական զբաղվում է որոշակի «իդեալականացված» օբյեկտներով, սակայն այդ մաթեմատիկական օբյեկտներն արտացոլում են նյութական առարկաների և նյութական աշխարհի հատկությունները, օրինակափոխությունները: Դրանց իդեալական բնույթը պարզապես նշանակում է հետազոտման գործընթացում մեզ ոչ պետքական, ոչ անհրաժեշտ հատկություններից ժամանակավորապես հրաժարում, ինչի հետևանքով մենք հնարավորություն ենք ստանում տվյալ նյութական (իրական) օբյեկտը քննարկելու հնարավորինս «մաքուր» վիճակում: Սակայն պարզ է, որ իրականության մեջ «իդեալականացված» օբյեկտներ գրեթե չկան: Ըստ այդմ կձևավորվի պրոբլեմային իրավիճակ, և կառաջադրվեն հետևյալ հարցադրումները.

◆ արդյո՞ք դասասենյակի երկարության և լայնության չափման գործընթացում մենք ստացել ենք (կամ կարող ենք ստանալ) «իդեալական» ճշգրիտ տվյալներ,

◆ արդյո՞ք դասասենյակի հատակը «իդեալական» ուղղանկյունաձև է,

◆ արդյո՞ք բոլոր 10սմx10սմ չափսերի սալիկները «իդեալական» քառակուսաձև են և ունեն 10սմ երկարությամբ եզրեր,

◆ արդյո՞ք սալիկների միջև հնարավոր է պահպանել բացարձակ զրոյական հեռավորություն:

Առաջադրված հարցադրումները ենթադրում են գործնական աշխատանքի հանդեպ հետազոտական մոտեցում, համաձայն որի նախապես անհրաժեշտ է.

◆ սկզբնական փուլում գնահատել չափման գործընթացում առաջացող հնարավոր (ինչ-որ տեղ նաև անխուսափելի) սխալանքը,

◆ հաջորդ փուլում ի նկատի ունենալ դասասենյակի հատակի ոչ ուղղանկյունաձև լինելու հանգամանքը,

◆ հաջորդ փուլում ի նկատի ունենալ սալիկների հնարավոր չափա-
յին անհամապատասխանությունները (որոնք, որպես կանոն, յուրաքան-
չյուր արտադրող նշում է սալիկի հետնամասում կամ փաթեթավորված
տուփի վրա),

◆ հաջորդ փուլում ի նկատի ունենալ, որ սալիկների միջև անհրա-
ժեշտ է պահպանել միջսալիկային որոշակի հեռավորություն (սովորա-
բար 0,1-0,5սմ սահմաններում):

Աստիճանական բարդացման արդյունքում, վերջին փուլում կարելի է
դիտարկել նաև զարդանախշով սալիկի տարբերակը, երբ սալիկի տե-
ղադրման դիրքը ևս նշանակություն կունենա:

Ըստ էության կարող ենք փաստել, որ վերոգրյալի համաձայն նա-
խապես առաջադրված պարզ խնդիրը աստիճանական բարդացման և
պրոբլեմային ուսուցման արդյունքում վերածվեց հետազոտական մոտե-
ցում պահանջող գործնական աշխատանքի, որի ժամանակ աշակերտ-
ները պետք և կարողանան հստակ սահմանել, հասկանալ և վերլուծել
դրված առաջադրանքը, մշակել վարկածներ և անել կանխատեսումներ,
հավաքել տեղեկություններ և քննարկել դրանք, անհրաժեշտության
դեպքում կատարել փորձեր, անել հետևություններ և եզրահանգումներ:

Հարկ է նշել, որ եթե մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում
դիտարկվող գործնական աշխատանքների կատարումը որպես կանոն
ենթադրում է «ծրագրավորված» քայլերի կատարում, որի հիմքում ընկած
է միայն ավգորիթական մտածողության տեսակը, ապա առաջարկվող
պրոբլեմային և հետազոտական ուսուցումը հենվում է առավելապես
ստեղծագործական, որոնողական և էվրիստիկ մտածողության վրա:

Կարծում ենք՝ առաջարկվող մոտեցման կիրառմամբ հնարավոր է
հասնել պրոբլեմային ուսուցման բոլոր երեք մակարդակների իրակա-
նացմանը [5, էջ 235-236]: Այսպես, եթե սկզբնական փուլում, օրինակ՝
դիտարկված վերոգրյալ խնդրում, ուսուցիչը պետք է առաջադրի և ձևա-
կերպի խնդիրը, աշակերտներին ուղղորդի դեպի լուծման ուղիների ինք-
նուրույն որոնումներ (առաջին մակարդակ), ապա հաջորդ նմանատիպ
խնդրում (օրինակ՝ կարելի է դիտարկել դասասենյակի պատերի պաս-
տառապատման խնդիրը) ուսուցիչը պետք է միայն նշի պրոբլեմը, իսկ
լուծման ուղիներն աշակերտները կընտրեն ինքնուրույնաբար՝ նրանց
մեջ արդեն իսկ ձևավորված պրոբլեմի ինքնուրույն ձևակերպման և լուծ-

ման ընդունակությունների հաշվին (երկրորդ մակարդակ): Նմանատիպ ընդունակությունների տևական ձևավորման ու զարգացման արդյունքում հնարավոր է սահուն անցում կատարել պրոբլեմային ուսուցման հաջորդ՝ երրորդ մակարդակին, համաձայն որի յուրաքանչյուր նոր թեմայի ուսուցման դեպքում (երկրաչափական տարբեր պատկերների մակերեսների, մարմինների կամ դրանց առանձին մասերի ծավալների և արտաքին մակերևույթների մակերեսների հաշվման բանաձևերն արտաձելիս) ուսուցիչը նույնիսկ չի նշի պրոբլեմը, այլ աշակերտներին կառաջարկի թեմատիկայի շրջանակում ձևակերպել պրոբլեմ, հետազոտել վերջինիս լուծման հնարավորություններն ու եղանակները, վերլուծել և հանգել ճիշտ պատասխանի:

Կարծում ենք՝ նմանատիպ մոտեցումների արդյունքում մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացի գործնական աշխատանքները կարելի է վերածել պրակտիկ կիրառական նշանակություն ունեցող փոքրիկ ուսումնասիտազոտական աշխատանքների և ուսուցման պրոբլեմային ու հետազոտական մեթոդների համատեղ կիրառման արդյունքում հասնել ինչպես սովորողների մոտիվացիայի բարձրացման, այնպես էլ նրանց որոնողական ընդունակությունների, էվրիստիկ, ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողության զարգացման, ինչը վերջնարդյունքում անխուսափելիորեն կհանգեցնի ուսուցման արդյունավետության և կրթության որակի բարձրացմանը:

Հեղազոտությունն իրականացվել է ՇՊՀ-ի կողմից տրամադրվող ֆինանսական աջակցության շնորհիվ՝ «Ֆիզիկական և մաթեմատիկական ընտրովի խնդիրների իրացման բազմամակարդակային մոտեցումը որպես կրթական գործընթացի որակի բարձրացման միջոց» գիտական թեմայի շրջանակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Մաթեմատիկա: Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր», Եր., 2004. – 72 էջ:
2. «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր, Երկրաչափություն: Հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր», Եր., «Տիգրան Մեծ» 2009. – 144 էջ:
3. **Այվազյան Է. Ի.**, Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2016. – 202 էջ:

4. **Кондаков М. И.**, Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп., М., «Наука», 1975. – 717 с.
5. **Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ա. Ս.**, Մանկավարժություն, ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար, Եր., «Մանկավարժ» հրատ.: 2005, – 456 էջ:
6. **Ամիրջանյան Յու. Ա.**, Ժամանակակից դիդակտիկա: Եր., «Լույս», 1990. – 328 էջ:

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Նիկողոսյան Գագիկ

Մանուկյան Վարդան

Ամփոփում

Սույն աշխատանքը նվիրված է մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում դիտարկվող գործնական աշխատանքների քննարկմանը: Հռոկվածում պրակտիկ կիրառական կոնկրետ խնդրի օրինակով առաջարկվում է ուսուցման պրոբլեմային և հետազոտական մեթոդների համատեղ կիրառմամբ մաթեմատիկայի գործնական աշխատանքների կատարման նոր մոտեցում, որի արդյունքում գործնական աշխատանքն իր մեջ կներառի տրամաբանական և հետազոտական բաղադրիչ՝ դրանով իսկ խթանելով սովորողների էվրիստիկ և ստեղծագործական մտածողության զարգացումը:

Բանալի բառեր. մաթեմատիկա, պրոբլեմային շարադրման եղանակ, հետազոտական մեթոդ, գործնական աշխատանք:

О ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТАХ МАТЕМАТИКИ

Никогосян Гагик

Манукян Вардан

Резюме

Данная работа посвящена обсуждению практических работ, изучаемые в школьном курсе математики. В статье на примере конкретной задачи практического применения предлагается новый подход к практической работе по математике посредством совместного использования методов проблемного обучения и исследования, в результате чего практическая работа будет включать в себя логический и исследовательский компонент, способствуя тем самым развитию эвристического и творческого мышления учащихся.

Ключевые слова: математика, метод проблемного изложения, исследовательский метод, практическая работа.

ABOUT PRACTICAL WORKS OF MATHEMATICS

Nikoghosyan Gagik
Manukyan Vardan

Summary

This work is devoted to a discussion of practical works studied in the school course of mathematics. Using an example of a specific task of practical application, the article proposes a new approach to practical work in mathematics by sharing the methods of problem-based learning and research, as a result of which practical work will include a logical and research component, thereby contributing to the development of students' heuristic and creative thinking.

Keywords: mathematics, problem statement method, research method, practical work.



**ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԱՆԲԱՐԵՆՊԱՍՏ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐԻ
ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔՈՒՄ***

ՍՏՓԱՆՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

*ՎՊՀ հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ամբիոնի դասախոս,
մանկ. գիտ. թեկնածու*

Հայտնի է, որ երեխայի կյանքում ամենակարևոր և ամենազխալվոր դերը պատկանում է ընտանիքին, որի միջոցով երեխան սոցիալականացվում է, յուրացնում հիմնական սոցիալական գիտելիքները, ձեռք բերում բարոյական ունակություններ ու հմտություններ, ընկալում հասարակության մեջ ապրելու անհրաժեշտ արժեքները ընտանիքում: Ընտանիքն է ապահովում երեխայի հիմնական ֆիզիոլոգիական կարիքները, անվտանգության պահանջմունքները, սոցիալական և նյութական պաշտպանվածության, սիրո և հարգանքի կարիքները [8, էջ 168]:

Սակայն միշտ չէ, որ ընտանիքը երեխայի զարգացման և սոցիալական կայացման համար դրական նշանակություն ունի: Նման ընտանիքները միավորվում են «անբարենպաստ ընտանիք» հասկացությամբ: Այդ ընտանիքները սովորաբար ներառում են՝ ցածր նյութական եկամուտ, հակահասարակական ապրելակերպ, խախտված միջանձնային հարաբերություններ, կոնֆլիկտներ, բռնություն, օտարացում, անտարբերություն և այլն: Անբարենպաստ ընտանիքում անչափահասների ծնողները կամ նրանց օրինական ներկայացուցիչները չեն կատարում երեխաների դաստիարակության իրենց պարտականությունները կամ բացասաբար են ազդում նրանց վարքագծի վրա, կամ անօրինական գործողություններ են կատարում նրանց նկատմամբ [2, էջ 147]:

Սոցիալականացման գործընթացում երեխաների մոտ առաջացող խնդիրների գերակշիռ մասի արմատները հենց ընտանիքի անբարեկարգության մեջ են: Դրա համար էլ սոցիալական մանկավարժի աշխատանքը

* Նյութը ներկայացվել է 20.04.2020 թ., գրախոսվել է 28.04.2020 թ.:

տանքի պարտադիր բաղադրիչներից մեկը սոցիալական, հոգեբանական կամ մանկավարժական խնդիրներ ունեցող երեխաների ընտանիքների հետ աշխատելն է:

Անբարենպաստ ընտանիքների սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման գործում ժամանակին և արդյունավետ օգնություն է անհրաժեշտ, ինչը պահանջում է համակարգված մոտեցում և մոնիթորինգ՝ հաշվի առնելով ընտանիքում առկա ենթահամակարգերը և փոխհարաբերությունները՝ «ամուսնական», «ծնողական», «քույրեր-եղբայրներ», «ծնողներ-երեխաներ» [8, էջ 170]:

Ընտանիքի դաստիարակչական պոտենցիալը երեխաների բազմակողմանի զարգացմանը նպաստող գործոնների և պայմանների շրջանակ է, որը ներառում է ընտանեկան միկրոսոցիուման, կենսակերպը, ինչպես նաև ընտանիքի հնարավորությունները հոգևոր-գործնական գործունեության ոլորտում: Ընտանեկան դաստիարակչական ներուժը մեծապես որոշվում է ծնողական ենթահամակարգի գործառնման բնույթով և բովանդակությամբ [6, էջ 5]: Ծնողների կողմից թույլ տրված սխալները, խեղաթյուրված արժեքային համակարգերը ապասոցիալականացնող ազդեցություն են թողնում երեխայի վրա: Սոցիալական աշխատողը օգնում է ընտանիքին՝ կիրառելով դաստիարակության, սոցիալ-հոգեբանական աջակցության սոցիալ-մանկավարժական մեթոդների 3 խումբը [4, էջ 30]:

Անբարենպաստ ընտանիքների հետ աշխատանքում սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաների օգտագործումը թույլ է տալիս մասնագետին յուրացնել տվյալ բնագավառում պրակտիկ գործունեության մասնագիտական առանձնահատկությունները և արդյունավետ իրականացնել իրենց գործառույթները: Անբարենպաստ ընտանիքն այն ընտանիքն է, որտեղ անչափահասների [1]:

Ընտանիքի անբարենպաստության չափանիշներն են ներընտանեկան հարաբերությունները, առաջին հերթին՝ երեխայի նկատմամբ վերաբերմունքը: Ընտանեկան անբարենպաստության տեսակներն են՝ կոնֆլիկտային, անբարոյական, էթիկական և բարոյական նորմերի մերժմամբ բնութագրվող անբարոյական ընտանիքը, մանկավարժորեն անկարողունակ, ասոցիալական: Ընտանեկան դժվարությունների առաջացման պատճառները շատ բազմազան են և փոխկապակցված:

Կարելի է առանձնացնել **ընտանիքի անբարենպաստության պատճառների երեք խումբ**, որոնք բացասաբար են ազդում երեխայի վրա.

- ◆ մակրոսոցիալական բնույթի, այսինքն՝ սոցիալ-տնտեսական ո-

լրտում ճգնաժամային երևույթները, որոնք անմիջականորեն ազդում են ընտանիքի վրա և նվազեցնում են նրա դաստիարակչական ներուժը,

- ◆ հոգեբանամանկավարժական բնույթի՝ ընտանիքում ներընտանեկան հարաբերությունների և երեխաների դաստիարակության հետ կապված հոգեբանամանկավարժական հատկությունները,

- ◆ կենսաբանական բնույթի (Ֆիզիկապես կամ հոգեպես հիվանդ ծնողներ, երեխաների մոտ վատ ժառանգականություն, ընտանիքում զարգացման թերություններով երեխաների կամ հաշմանդամ երեխաների առկայություն):

Ընտանեկան անբարենպաստության պատճառների այս խումբը պայմանավորված է գենետիկ, ֆիզիկական կամ հոգեկան պաթոլոգիայով [6, էջ 66]:

Օբյեկտիվ սոցիալ-տնտեսական պատճառներից առավել կարևոր են երեխաների կենսամակարդակի անկումը և պայմանների վատթարացումը, մանկության սոցիալական ենթակառուցվածքների կրճատումը, հոգևոր և ֆիզիկական զարգացման, սոցիալական երաշխիքների կտրուկ նվազումը, չլուծված բնակարանային խնդիրը, դպրոցի անտարբերությունը, հասարակության արժեքային կողմնորոշումներում կտրուկ շրջադարձը և բազմաթիվ բարոյական արգելքների վերացումը, միկրոշրջապատում ապասոցիալական քրեական խմբերի ազդեցության ուժեղացումը [5, էջ 144]:

Ընտանեկան անբարենպաստության հոգեբանամանկավարժական պատճառների վերլուծությունը թույլ է տալիս նշել երեխաների և ծնողների միջև օտարացման աճը: Երբեմն չկարողանալով լուծել այդ խնդիրները՝ ծնողները թուլացնում են իրենց հսկողությունը: Այդ ամենը պատճառ է դառնում, որ երեխան հայտնվի փողոցում, որտեղ նա կողմնորոշվում է ըստ իր հայեցողությամբ և ձեռք է բերում վարքագծի դրսևորման օրինակներ իր նման հասակակիցներից, որոնց հիմնական միջավայրը փողոցն է:

Երեխաների և ծնողների միջև ընտանեկան կապերի թուլացում կամ նույնիսկ խզում կարող են առաջացնել նաև ծնողների գերհոգնածությունը, կոնֆլիկտային իրավիճակը ընտանիքում, ծնողների հարբեցողությունը, երեխաների նկատմամբ դաժան վերաբերմունքը (ֆիզիկական, հոգեկան, սեռական բռնության), ընտանիքում զգացմունքային բարենպաստ մթնոլորտի բացակայությունը, ծնողների սխալները երեխաների դաստիարակության մեջ, պատանեկության առանձնահատկությունները

և այլն [7, էջ 159]:

Ընտանիքում ծնողների (առաջին հերթին մոր) հուզական և վստահելի կապի երեխայի հետ և նրա նկատմամբ ջերմության և քնքշանքի բացակայությունը հանգեցնում են նրան հոգեկան գրկվածության (դեպրիվացիայի վիճակի) [10, էջ 227]:

Ընտանեկան անբարենպաստությունը և երեխայի վրա դրա բացասական ազդեցությունը կարող է առաջանալ նաև ներընտանեկան հարաբերությունների ոլորտում խախտումների և շեղումների պատճառով: Ամուսինների միջև լարվածությունը և կոնֆլիկտայնությունը երեխաների մոտ անոմալիաների (անկանոնության) չափազանց լայն շրջանակ են առաջացնում, ինչպես իրենց հոգեկանի մեջ, այնպես էլ վարքագծի մեջ [12, էջ 14]:

Սոցիալ-մանկավարժական պահանջների մշտական անտեսումը հանգեցնում է նման ընտանիքներին լիակատար անհամապատասխանության հասարակության հետ, նրա հետ առճակատման: Երեխաները, ծնողներին ընդօրինակելով, դադարում են պահպանել և սոցիալական, և մանկավարժական նորմերը:

Դաստիարակության ամենատիպական սխալներից են երեխայի մերժումը, ծնողների բացահայտ կամ թաքնված հուզական մերժումը, գերխնամքը, դաստիարակության անհետևողականությունը և հակասականությունը, որը բնութագրվում է երեխայի պահանջների և վերահսկողության միջև խզմամբ և երեխայի ապակողմնորոշմամբ:

Այդ պատճառներից են նաև տարիքային զարգացման օրինաչափությունների մասին աղոտ պատկերացումները, երբ առկա է անհամապատասխանություն երեխաների անձնային զարգացման ինքնատիպության և ծնողների պահանջների ու ակնկալիքների, երեխաների հնարավորությունների ու կարիքների միջև, երեխաների հետ հարաբերություններում ծնողների ճկունության պակասը, այլընտրանքների բացակայությունը, երեխային սեփական կարծիք պարտադրելը, նրա նկատմամբ հոգատարության պակասը կամ ավելցուկը, երեխաների անհանգստությունն ու վախը: Նման ընտանիքներում ոչ բնական երևույթների պատճառները տարբեր են: Նրանցից են.

Երեխայի հետ փոխհարաբերություններում անհամաձայնությունը դառնում է ընտանիքում կոնֆլիկտի առաջացման աղբյուր [1, էջ 51]:

Ա. Վ. Լեբեդևը, ուսումնասիրելով դժվար դեռահասների ընտանիքները, հանգել է այն եզրահանգման, որ այդ երեխաների «հիվանդության

պատմությունը» և պատճառը գտնվում է հենց մանկավարժորեն անկարողունակ ընտանիքում:

Ըստ պրոֆեսոր Մ. Ա. Գալագուզովայի՝ հետ անհրաժեշտ է և հնարավոր է կանխել նմանատիպ ընտանիքների առաջացումը և երեխաների անցանկալի վարքի դրսևորումները:

Անհրաժեշտ է իրականացնել մեթոդների, տարբեր տեղնուլոգիաների, հնարների համախմբությամբ համալիր սոցիալ-մանկավարժական աշխատանք որոշակի գործիքների կիրառմամբ [9, էջ 58]:

Յուրաքանչյուր ընտանիք եզակի է իր անհատական, անբարենպաստության, ընտանեկան իրավիճակի տեսակով, սակայն, անբարենպաստ ընտանիքի հետ սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի տեխնոլոգիաները շատ ընդհանրություններ ունեն:

Նախ՝ նրանց միավորում է այն, որ սոցիալական մանկավարժի շահերի կենտրոնում երեխան է: Ընտանիքների սոցիալապես անարենպաստ լինելը մտահոգում է սոցիալական մանկավարժին, քանի որ այն չի ապահովում երեխայի բարեկեցությունը: Դրանով է պայմանավորված նաև տեխնոլոգիաների կառուցվածքում զգալի նմանությունը, որոնք պարտադիր ներառում են երեք մակարդակ՝ կանխարգելիչ, ախտորոշիչ, վերականգնողական:

Կանխարգելումը կանխարգելիչ միջոցառումների համալիր է, որոնք իրականացվում են ընտանիքի հանրային բժշկա-հոգեբանական, սոցիալ-մանկավարժական աջակցության կազմակերպման միջոցով. այն կառուցվում է հավաստի տեղեկատվության տրամադրման սկզբունքի վրա:

Անհրաժեշտ է նաև ստեղծել երեխայի հետ ծնողների փոխհարաբերությունների մարդասիրական համակարգ, որը ձևավորվում է երեխայի ծննդից և ուղեկցում է նրա զարգացման բոլոր փուլերում:

Ծնողների մանկավարժական լուսավորությունը կարող է իրականացվել ծնողների փոխգործակցության կազմակերպման և աջակցության խմբերի ստեղծման միջոցով:

Ծնողների մանկավարժական կրթության ծրագիրը պետք է ուղղված լինի. մանկավարժական գիտելիքների յուրացմանը, ընտանեկան իրականության ըմբռնման ընդունակության ձևավորմանը, երեխայի դրական հատկանիշների և առաձնահատկությունների բացահայտմանը, ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների շտկմանը և բարելավմանը, իրազեկվածության մակարդակի բարձրացմանը, բռնության դրսևորման կանխարգելմանը, դաստիարակության այն մեթոդների յուրացմանը, որոնք

նպաստում են երեխաների մոտ պատասխանատվության, գիտակցվածության դաստիարակմանը:

Ախտորոշիչ փուլում հնարավոր է սոցիալական մանկավարժի գործունեության երկու տարբերակ. երբ ծնողները դիմում են կամավոր և ոչ կամավոր: Կամավոր դիմելու դեպքում կատարվում է իրավիճակի գնահատում և անհրաժեշտության դեպքում հոգեբանական խորհրդատվության կազմակերպում: Եթե ծնողները իրենք չեն դիմել, ապա անհրաժեշտ է առաջին հերթին տեղեկատվություն հավաքել ընտանիքի մասին և հետադարձ կապ ստեղծել նրա հետ:

Ախտորոշման փուլի պարտադիր քայլերն են. հիմնախնդրի ճանաչում և սահմանում, տեղեկատվության հավաքագրում, տեղեկատվության վերլուծություն, իրավիճակի գնահատում (սոցիալական ախտորոշում):

Ախտորոշումը երկարատև փուլ է, որը հանդես է գալիս որպես ընտանիքի հետ համագործակցության ելակետ և իրականացվում է առաջնորդվելով **մեթոդաբանական** (օբյեկտիվություն, հավաստիություն, անձնակենտրոն), **էթիկական** (գաղտնիություն, ազնվություն, մասնավոր կյանք չներխուժելու և այլն) **սկզբունքներով**:

Այս փուլում կիրառվում են **ախտորոշիչ մեթոդներ**, որոնցից են դիտարկումը, զրույցը, անկետավորումը, թեստավորումը: Կիրառվում են **սանդղակային, քարտային պրոյեկտիվ, արտահայտչական, փաստաթղթերի վերլուծության, սոցիալական կենսագրությունների, կոնտենտ-վերլուծության** մեթոդիկաները:

Երեխաների ֆիզիկական, զգացմունքային և հոգեկան զարգացման գնահատումը կատարվում է Դ. Գ. Բարնեի չափորոշիչներով:

Վերականգնողական մակարդակը կարևոր է ընտանիքի հետ աշխատանքի համակարգում, քանի որ այն անցկացվում է ընտանիքի հետ շփման բոլոր փուլերում: **Վերականգնումը** միջոցառումների համակարգ է, որի նպատակն է բնակչության տարբեր կատեգորիաների և անհատների լիարժեք գործառնման արագ և լիարժեք վերականգնումը:

Երեխաների ֆիզիկական պատիժներ կիրառող ընտանիքներին սոցիալ-մանկավարժական օգնության ցիկլը ներառում է օգնության բոլոր բաղադրիչները.

ծանոթություն, խնդրի գնահատում, աշխատանքի պլանավորում, նախատեսված գործողությունների իրականացում, արդյունքների ամփոփում:

Վերականգնողական մակարդակը բաղկացած է երեք ենթամակարդակներից՝ **անհատական, խմբային և համայնքային**:

Անհատական մակարդակում ծնողների կամ երեխայի հետ օգտագործվում են մի քանի տեխնոլոգիաներ՝ խորհրդատվություն, հեռախոսային խորհրդատվություն, «նամակ-դիմում», սոցիալական հովանավորություն (ուղեկցում, պատրոնաժ):

խորհրդատվությունը երկու կամ մի քանի մարդկանց միջև փոխգործակցության գործընթաց է, որի ընթացքում խորհրդատուի որոշակի գիտելիքներ օգտագործվում են խորհրդառուին օգնելու համար:

խորհրդատվության մեթոդներն են. գրույցը, միացված դիտարկումը, համոզումները, հավանությունը կամ քննադատումը (գտնել փոխզիջում, քննադատել գործողությունները, պարզել պատճառները, փորձել չմեղադրել), ակտիվ լսումները՝ այլ կերպ ասած, այլ անձի արտահայտությունների ճշտության ընդունում:

Առկա են բազմաթիվ հնարքներ, որոնցից են. առճակատման, «ես-ուղերձի», լեզենդների, «նամակ-դիմում», հեռախոսային խորհրդատվություն, սոցիալական հովանավորություն և այլն:

Վերականգնողական աշխատանքների խմբային մակարդակ. խումբը միավորում է մարդկանց, որոնք կապված են ընդհանուր շահերի, գործունեության, բնակության վայրի հետ և այլն: Խմբի մասնակիցների թիվը կախված է մարդկանց միավորող հատկանիշից: **Խմբային վերականգնման մեթոդներն են՝** գրույց (երկխոսություն մասնակից երկու կողմերի միջև), դասընթացի կազմակերպում (տեղեկատվության փոխանցումը սոցիալական մանկավարժի կողմից, գրեթե առանց հետադարձ կապի, նպատակը տվյալ անձի տեղեկացվածության մակարդակի բարձրացումն է), բանավեճ (մի կարևոր հարցի նախապատրաստված քննարկում), ժողով (ընթացիկ խնդիրների քննարկման պլանային միջոցառում, շոշափում է բոլոր մասնակիցների շահերը): Խմբի աշխատանքի արդյունավետ տեխնոլոգիաներից մեկը թրեյնինգն է: **Թրեյնինգային** պարապմունքների ընթացքում օգտագործվում են անհատական և խմբային աշխատանքի բազմաթիվ մեթոդներ՝ մինի-դասախոսություն, բանավեճ, գրույց, օգտագործվում են տեսանյութեր, խաղաթերապիա, արտթերապիա, մտային գրոհ և այլ հնարքներ: **Հնարավոր են հետևյալ ռազմավարությունները.** թրեյնինգի ծրագրային, թեմատիկ և ազատ վարում: **Թրեյնինգի փուլերը.** ծանոթություն, կազմակերպչական հարցերի լուծում. որոշվում են նպատակները, ժամանակը, ինչը թույլատրելի է, ինչը՝ ոչ: **Խմբային թրեյնինգներն ունեն տնտեսական առավելություն:**

Վերականգնողական համայնքային աշխատանքի նպատակն է

անհիմացիան, մարդկանց կենսատարածքի ակտիվացումը: Համայնքային աշխատանքը ակտիվացնում է մարդկանց՝ ջանքերն ուղղելու ընդհանուր խնդիրները լուծելու համար, թույլ է տալիս բարելավել կենսապայմանները, բացահայտել կառուցողական մտածելակերպ ունեցող առաջնորդներին և վերացնել ապակառուցողականությունը: **Համայնքային աշխատանքի մեթոդներն են՝** դասախոսություններ, քննարկումներ, զրույցներ, զանգվածային միջոցառումների կազմակերպում:

Համայնքային աշխատանքի նպատակներն են. դաստիարակչական, քարոզչական, վերականգնողական, որպես անձի ֆիզիկական, հոգեկան և մտավոր կողմերի նորացման միջոց: Անցկացման համար անհրաժեշտ է նախնական նախապատրաստում՝ **բովանդակալից, նյութական, կազմակերպչական:**

Սոցիալական մանկավարժության հիմնական տեխնոլոգիաներից մեկը հասարակայնության հետ կապն է, որը ենթադրում է՝ բնակչության կարիքների բացահայտում, սոցիալական խնդիրների նկատմամբ հանրային ուշադրության ներգրավում, հասարակական բարեգործության խթանում, որոշ կազմակերպությունների բարեգործական գործունեության գովազդ, արժեքների (բնապահպանական, գեղարվեստական, բարոյական) քարոզչություն:

Հասարակայնության հետ կապի հիմնական գործիքը զանգվածային լրատվության միջոցներն են:

Նպատակն է զգացմունքային լարվածության նվազեցումը մասնակիցների մոտ որոշակի տեսակետի, դիրքորոշման գործունեության մոտիվացիայի ստեղծումը: Դա ջանքերը մոբիլիզացնելու մի միջոց է:

Սոցիալական մանկավարժի խնդիրն է ընտանիքում ստեղծել անվտանգության զգացում: Սոցիալական մանկավարժը պետք է սովորի աշխարհին նայել իր հաճախորդի աչքերով՝ անձնակենտրոն դիրքից [3, էջ 171]:

Ամփոփելով սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաների իրականացման տեսական հիմքերի ուսումնասիրության արդյունքները՝ հանգում ենք այն եզրակացման, որ վերը նշված մեթոդների, մեթոդիկաների, միջոցների և հնարքների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս կիրառման համար նրանցից ընտրություն կատարել, ինչը պայմանավորված է ընտանիքի կոնկրետ սոցիալ-մանկավարժական խնդիրներով, ինչպես նաև մասնագետի հնարավորություններով (նրա աշխատանքային փորձով, որակավորումով):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ватутина А. А.**, Семейная дезадаптация: проблемы профилактики. Дипл. работа, Белгород, 2017, – 111 с.
2. **Галагузова М. А.**, Социальная педагогика: курс лекций / Под ред. Галагузовой М. А. М., “ВЛАДОС”, 2001. – 416 с.
3. **Галагузова М. А., Мардахаев Л. В.**, Методики и технологии работы социального педагога,уч.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др. М., «Академия», 2002. – 192 с.
4. **Григорьева С. Г.**, Социальная педагогика:учебное пособие /Казань, 2018, – 97 с.
5. **Дербенев Д. П.**, Социальная адаптация подростков/Социологический журнал, 1997, N1-2, 142-147 с.
6. **Ким Т. К.**, Воспитательный потенциал семьи 2008г. 1-5.,электронный ресурс <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-11/08ktkepf.pdf>
7. **Подольская Т. А., Гусова А. Д.**- Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка. Балтийский гум. журнал. 2016. т. 5. № 3(16) с.158-160
8. **Шакурова М. В.**, Методика и технология работы социального педагога, М., «Академия», 2008, – 260 с.
9. **Шептепко П. А., Воронина Г. А.**, Методика и технология работы социального педагога. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М., «Академия», 2001. – 208 с.
10. **Բարիթյան Ն. Ռ.**, Անզեղիչ հայերեն բառարան, ԵՊՀ, Եր., 2011. – 946 էջ:
11. **Շայրապետյան Ա.**, Օտար բառերի բառարան, հեղինակային հրատ., Եր., 2011. – 610 էջ:
12. **Ղարիբյան Ա.Ս.**, Ռուս-հայերեն բառարան, Եր. «Հայաստան», 1977, – 1604 էջ:

ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՌՈՒԹՅԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԱՆԲԱՐԵՆՊԱՍՏ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՍԱՆՔՈՒՄ

Ստեփանյան Անահիտ

Ամփոփում

Սոցիալ-մանկավարժական գործունեության հիմնական նպատակը օգնության ցուցաբերումն է անհատներին, խմբերին, ընտանիքներին, բոլոր նրանց, ովքեր հայտնվել են կյանքի դժվարին իրավիճակում: Աջակցությունը և օգնությունը կլինեն արդյունավետ ոչ միայն անհատի, անբարենպաստ ընտանիքի հանդեպ անհատական մոտեցման, այլև հիմնախնդրի նկատմամբ համալիր մոտեցման և համապատասխան սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառման դեպքում:

Բանալի բառեր. տեխնոլոգիա, անբարենպաստ ընտանիք, սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն, գործոն, մակարդակ, սոցիալականացում:

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

Степанян Анаит

Резюме

Главная цель социально-педагогической деятельности - это оказание помощи индивидам, группам, семьям, то есть всем тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Поддержка и помощь будут эффективны не только при индивидуальном подходе к личности, неблагополучной семье, но и при комплексном подходе к проблеме, а также применении соответствующих социально-педагогических технологий.

Ключевые слова: технология, неблагополучная семья, социально-педагогическая деятельность, фактор, уровень, социализация.

TECHNOLOGICAL FEATURES OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN WORKING WITH
DISADVANTAGED FAMILIES

Stepanyan Anahit

Summary

The main goal of socio-pedagogical activity is to help individuals, groups, families - all who find themselves in a difficult circumstances. Support and assistance will be effective not only with an individual approach to a person or a dysfunctional family, but also with a systemic approach to the problem, through use of appropriate social and pedagogical technologies.

Keywords: technology, dysfunctional family, socio-pedagogical activity, factor, level, socialization.



**ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ
ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ
ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՄԱԼԻՐ ԵՎ
ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ
ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ***

ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԱՆՆԱ

ՀՊՄՀ դասախոս, մանկ. գիյր. թեկնածու

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացման համար նպաստավոր պայմանների ստեղծումը նրանց ինտելեկտուալ-ստեղծագործական նախադրյալների զարգացման կարևոր միջոց է: Ժամանակակից մանկավարժության մեջ գոյություն ունեն մեթոդիկաներ, որոնք թույլ են տալիս ակտիվացնել երեխաների ինտելեկտուալ՝ ստեղծագործական նախադրյալները, բայց հաճախ դրանք կապված են գեղարվեստական գործունեության հետ:

Մտավոր դաստիարակության գործընթացով է պայմանավորված երեխայի ինչպես ճանաչողական հետաքրքրությունների, այնպես էլ մտավոր զարգացման դինամիկան: Իմացական գործընթացը ակտիվացնելու համար կիրառվում են ուսուցման ավանդական մեթոդները՝ օգտագործելով այնպիսի հնարներ, ինչպիսիք են պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծումը, հարցադրումը՝ ներառելով գործնական վարժություններ և խնդիրներ: Նկարով պատմումի ուսուցման ավանդական մեթոդիկայում խորհուրդ է տրվում որպես օրինակ կիրառել դաստիարակի պատմումը: Փորձը ցույց է տալիս, որ երեխաները դաստիարակի պատմումը վերարտադրում են աննշան փոփոխություններով: Երեխաներն իրենք պատմում են աղքատիկ բառապաշարով, նրանց վերարտադրման գործընթացում զրեթե բացակայում են բարդ նախադասությունները: Այս ամենի հիմքում ընկած են մանկապարտեզում կազմակերպվող համալիր և ինտեգրված պարապմունքները: Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճանաչողական հետաքրքրություններն ու մտավոր ընդունակությունները

* Նյութը ներկայացվել է 30.04.2020 թ., գրախոսվել է 07.05.2020 թ.:

ձևավորվում են գործունեության մեջ: Երեխաներին մատուցվող նյութը պետք է լինի արդիական, ճշմարիտ, ունենա կենսական նշանակություն, հնարավորություն տա ընկալելու նորը, բխի ժամանակակից կյանքի պահանջներից և նպաստի նրանց տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, կիրառական հմտությունների ձևավորմանը [5, էջ 12]:

Համալիր պարապմունքը՝ որպես նախադպրոցականի իմացական կարողությունների ձևավորման լավագույն միջոց, նպաստում է նրա ինքնուրույնության և նախաձեռնողականության զարգացմանը: Համալիր պարապմունքի ընթացքում անհրաժեշտ է պայմաններ ստեղծել երեխաների ընդունակությունների, հետաքրքրությունների զարգացման համար: Յուրաքանչյուր պարապմունք իր բնույթով պետք է լինի յուրօրինակ, հետաքրքիր և տպավորիչ: Պարապմունքի ընթացքում երեխան հանդես է գալիս որպես ակտիվ ընկալող, իսկ դաստիարակը ուշադիր է յուրաքանչյուրի հանդեպ, լսում է կարծիքների բազմազանությունը և խուսափում համեմատական գնահատականներից: Պարապմունքի ընթացքում կարելի է օգտագործ հանելուկներ, գլուխկտրուներ, շուտասելուկներ, որոնք հնարավորություն են տալիս երեխաներին համագործակցելու միմյանց հետ [3, էջ 9]:

Համալիր պարապմունքը տարբերվում է սովորական պարապմունքից մի շարք հատկություններով՝

- ◆ համալիր պարապմունքի ընթացքում համակցվում են մի քանի մեթոդիկաներ, արդյունքում երեխան յուրացնում է տրված թեման տարբեր մեթոդիկաների օգնությամբ,

- ◆ համալիր պարապմունքի ընթացքում շեշտադրվում է անհատական մոտեցումը,

- ◆ համալիր պարապմունքի ընթացքում կիրառվում են ուսուցման խաղային մեթոդներ և հնարներ,

- ◆ համալիր պարապմունքը նպաստում է երեխայի համակողմանի զարգացմանը: Մեկ պարապմունքի ընթացքում կարելի է ուսումնասիրել խոսքի զարգացման տարբեր խնդիրներ, ստեղծագործական ընդունակությունների ձևավորման, երաժշտական, ֆիզիկական, էկոլոգիական դաստիարակության խնդիրներ,

- ◆ համալիր պարապմունքի կառուցվածքային տարրերը տարանջատված չեն, նախապատրաստական մասը միահյուսված է հիմնականի հետ, իսկ ամփոփման խնդիրները իրականացվում են բոլոր պարապմունքների ընթացքում,

◆ համալիր պարապմունքների ընդհանուր քանակը համապատասխանում է ծրագրի տարեկան ծանրաբեռնվածությանը և շաբաթական ցանկում բաշխվում է մեկից երեք անգամ հաճախականությամբ, այն նպատակահարմար է անցկացնել ենթախմբերով,

◆ պարապմունքը անցկացվում է լինի ազատ, անկաշկանդ և չի դիտվում միայն որպես գիտելիքի փոխանցման միջոց:

Ինտեգրված պարապմունքները ապահովում են երեխայի մտավոր, սոցիալական, հուզական, ֆիզիկական և գեղագիտական ոլորտների համակողմանի զարգացումը: Ինտեգրված պարապմունքներում կարևորվում են գործունեության այն ձևերը, որոնք պահանջում են ինքնուրույն մտածողություն, նախաձեռնողականություն, համագործակցություն, հնարամտություն, անձնական կարգապահություն, շրջապատում կատարվող փոփոխությունների ճիշտ ընկալում: Համալիր և ինտեգրված պարապմունքների ընթացքում դաստիարակը գիտակցաբար այնպես է անում, որ երեխաները զգան մեծահասակների հոգատարությունը, շահագրգռվածությունը իրենց դաստիարակության հարցում [4, էջ 37]:

Ինտեգրված ուսուցման առավելությունն այն է, որ ծնողները ներգրավվում են տարբեր աշխատանքների մեջ և տեղյակ են, թե ինչ են անում իրենց երեխաները: Երբ ինտեգրված ուսուցումը մանրակրկիտ պլանավորվում է և իրականացվում, երեխաները՝

- ◆ հոգատար են միմյանց նկատմամբ,
- ◆ հետաքրքիր կապեր են ստեղծում,
- ◆ կատարելագործում են իրենց շփման և երկխոսության հմտությունները:

Ինտեգրված ուսուցումը ենթադրում է տարբեր մեթոդիկաների փոխկապակցվածություն, այսինքն՝ որևէ թեմա ուսումնասիրելիս ամփոփվում են հարցեր տարբեր մեթոդիկաներից, և երեխաները հասկանում են այդ մեթոդիկաների փոխկապակցվածությունը: Երեխաներին առաջարկվում են հետաքրքրի թեմաներ կենսական հարցերի շուրջ: Ուսումնասիրվող թեմայի մեջ երեխաների հետաքրքրություններին հիմնական տեղ հատկացնելով՝ ապահովվում է երեխաների շահագրգռվածությունն ու հետաքրքրասիրությունը թեմայի նկատմամբ:

Ինտեգրված պարապմունքը կառուցվում է մեկ թեմայի բովանդակության շուրջ, հստակեցվում են առաջադրանքները պարապմունքի յուրաքանչյուր փուլում, իրականացվում է ընդհանուր բովանդակությամբ հասկացությունների հաջորդական ընկալում: Երեխաների ճանաչողա-

կան հետաքրքրությունների ձևավորման, ինչպես նաև ճանաչողական գործունեության ակտիվացման նպատակով ինտեգրված պարապմունքների ընթացքում կիրառվում են տարբեր մեթոդներ, դաստիարակը օգտվում է նաև տարբեր միջոցներից: Մանկապարտեզի մանկավարժական գործընթացում կազմակերպվող պարապմունքները՝ մասնավորապես ինտեգրված պարապմունքները, ունեն և՛ ուսուցողական, և՛ դաստիարակչական բնույթ: Օրինակ, Մարտի 8-ին նվիրված պարապմունքի ընթացքում երեխաները ոչ միայն սովորում են արտահայտիչ ներկայացնել ոտանավորը, նկարել ծաղիկներ, ճանաչել այդ ծաղիկների հատկանիշները, այլև ընկալում են մայրիկների տոնի գաղափարը, ծաղիկներ նվիրելու անհրաժեշտությունը, հաճույքը և այլն:

Ինտեգրված պարապմունքների ընթացքում կիրառվում են ինտերակտիվ մեթոդներ՝ մտագրոհ, դերային խաղ, ենթախմբերի բաժանում, բանավեճ և այլն: Օրինակ, «Աշուն» թեմայով պարապմունքի սկզբին դաստիարակը մտագրոհի կիրառմամբ աշնան վերաբերյալ տարաբնույթ հարցերի միջոցով երեխաներին մղում է պարապմունքի բովանդակային ընկալմանը, այնուհետև աշնանային որևէ մեղեդու հնչյունների տակ երեխաները արտասանում են իրենց իմացած ոտանավորներից, որից հետո ուսուցանվում է նոր նյութը: Պարապմունքի ավարտին դաստիարակը կարող է առաջարկել նկարել աշուն պատկերող ընդհանուր նկար, որին կմասնակցեն բոլոր երեխաները՝ յուրաքանչյուրը որևէ դետալ ավելացնելով և համագործակցելով միմյանց հետ: Պարապմունքի ընթացքում անհրաժեշտ է ստեղծել ջերմ հուզական մթնոլորտ, ընդգրկել բոլոր երեխաներին և ակտիվացնել՝ նրանց մեջ հետաքրքրություն առաջացնելով թեմայի վերաբերմամբ և նպաստել երեխաների երևակայության զարգացմանը, ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանը: «Ճանապարհորդություն նավով» ինտեգրված պարապմունքի ժամանակ երեխաները կարող են կառուցողական նյութերով և աթռակներով նավ պատրաստել (աշխատանքային գործունեություն) և ճանապարհորդության ընթացքում ծանոթանալ ջրի հատկություններին, ջրում ապրող կենդանիներին, բուսականությանը, տարրական գիտելիքներ ձեռք բերել նավի մասին և այլն: Պարապմունքի վերջում կարելի է առաջարկել երեխաներին՝ նկարել ջրի հատակը (կերպարվեստային գործունեություն): Նշված պարապմունքի ընթացքում ձևավորվում են երեխայի հոգեկան գործընթացները՝ հիշողություն, ուշադրություն. մտածողություն, երևակայություն, խոսք, ապահովվում են միջառարկայական կապերը

տարբեր մեթոդիկաներից՝ խոսքի զարգացման, տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման, կերպարվեստի, երաժշտության, կառուցողական գործունեության, էկոլոգիական և ֆիզիկական դաստիարակության: Պարապմունքի ընթացքում կիրառվում է նաև ինտելեկտուալ քարտի մեթոդը:

Հետազոտություն իրականացնելիս նախադպրոցականների ճանաչողական հետաքրքրությունների և մտավոր զրգացման մակարդակները տեսակավորել ենք երեք մակարդակով՝ բարձր, միջին, ցածր:

Բարձր մակարդակ: Բնորոշվում է մտավոր ակտիվացման, ճանաչողական ակտիվության, նախաձեռնողականության, ստեղծագործականության, վերլուծելու և եզրակացություններ կատարելու կարողության բարձր մակարդակով: Երեխայի խոսքն այս մակարդակում արտահայտիչ է, նա դրսևորում է ճանաչողական ակտիվ հետաքրքրություն շրջապատող աշխարհի հանդեպ: Երեխան գիտակցում և համադրում է իր հնարավորություններն ու ունակությունները դաստիարակի պահանջներին: Զարգացած է տրամաբանական մտածողությունը:

Միջին մակարդակ: Երեխան դրսևորում է ճանաչողական հետաքրքրություն, բայց իր մտքերը խոսքով արտահայտում է ոչ լիարժեք, առաջադրանքների կատարման, պարապմունքերի ժամանակ առաջնորդվում է սեփական նախաձեռնությամբ: Հասկանում է պարապմունքի կարևորությունը, բայց ոչ միշտ է ճիշտ կողմնորոշվում հանձնարարություններում:

Ցածր մակարդակ: Բնորոշ է ցածր մտավոր ակտիվությունը՝ տրամաբանական մտածողության թերզարգացումը, հաճախ՝ բացակայությունը, խոսքը կապակցված չէ, չի կարողանում արտահայտել այն, ինչ ուզում է:

Երեխաների հետ մեր կատարած հետազոտական աշխատանքի ընթացքում պարզ դարձավ, որ նրանց մոտ գերակշռում էր մտավոր զարգացման միջին մակարդակը, ուստի նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունների մակարդակի բարձրացման նպատակով մշակվել և անցկացվել են մի շարք համալիր և ինտեգրված պարապմունքներ:

Պարապմունք N1 - «Հնուտ ձեռքեր»

Ծրագրային խնդիրները. ձևավորել սեր և հարգանք աշխատանքի նկատմամբ, զարգացնել հուզականությունը արվեստի տարբեր տեսակների ընկալման ճանապարհով, տարբերակել գրական, երաժշտական ստեղծագործությունների գեղագիտական կողմը, զարգացնել գեղար-

վեստական խոսքի միջոցով մարդկային աշխատանքի առանձնահատկությունները վերարտադրելու կարողությունը:

Պարապմունքի ընթացքը՝

Դաստիարակ՝

– Երեխաներ, ես ձեզ կպատմեմ մի փոքրիկ պատմություն, որի վերնագիրն է «Հմուտ ձեռքեր»:

Ապա դաստիարակը ընթերցում է պատմությունը և հարցնում.

– Երեխաներ, ինչպե՞ս եք հասկանում հեղինակի՝ «աշխատող ձեռքերը ողջ աշխարհը կարող են պահել» միտքը:

Հայ ժողովուրդը աշխատանքին նվիրված շատ ստեղծագործություններ է ստեղծել՝ երգեր, հանելուկներ, ասացվածքներ: Եկեք հիշենք դրանք, օրինակ՝ «Ով աշխատի, նա կուտի», «Ով ալարի, ոչ դալարի» և այլն: Տեսնում եք, երեխաներ մարդիկ միշտ էլ հարգանով են մոտեցել աշխատող մարդկանց: Սեր հեքիաթներում նույնպես գովերգվում է աշխատանքը: Հիշո՞ւմ եք «Անբան հուռի» հեքիաթը: Հեքիաթասացը՝ մեր սիրելի Հովհաննես Թումանյանը, մեզ փորձել է ներկայացնել աշխատանքի կարևորությունը՝ դատապարտելով ծուլությունը, չէ՞ որ մենք գիտենք, որ ծուլանալը ոչ մի լավ բանի չի բերում և բոլորիս խանգարում է, այնպես չէ՞, երեխաներ:

– Իրենց հարգանքն ու սերը դեպի աշխատանքը մեր պապիկներն ու տակիկները արտահայտել են ոչ միայն ժողովրդական ստեղծագործություններում, այլ նաև այն իրերի մեջ, որոնք ստեղծվել են նրանց ձեռքերով: Ապա նայեք դրանց, երեխաներ (դաստիարակը ցույց է տալիս ավանդական հայկական սպասքի, աշխատանքային գործիքների, կենցաղային այլ իրերի օրինակներ):

Երեխաները ուսումնասիրում են ազգային արվեստի նմուշները: Ընթացքում հնչում է ազգային գեղեցիկ երաժշտություն դաստիարակի ընտրությամբ: Դաստիարակը երեխաների ուշադրությունը հրավիրում է առարկաների գույներին:

– Երեխաներ, իսկ այժմ մենք կտեղափոխվենք արվեստանոց և կփորձենք նկարել այնպես, ինչպես այս առարկաների պատկերներն են:

Երեխաներին տալիս ենք հատուկ ափսեսներ, և նրանք ինքնուրույն աշխատում են դրանց վրա: Աշխատանքի ընթացքում դաստիարակը անընդհատ երեխաներին առաջադրում է զանազան հանելուկներ, ասում ասացվածքներ, որոնք վերաբերում են աշխատանքին և աշխատանքային գործունեությանը: Աշխատանքի ընթացքում նույնպես հնչում է ե-

րաժշտություն: Աշխատանքի ավարտին դաստիարակը երեխաներին խնդրում է դնել իրենց աշխատանքները տոնական սեղանին և ուսումնասիրել միմյանց աշխատանքները: Ապա դաստիարակն ասում է.

– Ահա տեսնո՞ւմ եք երեխանե՛ր, դուք նույնպես ունեք հմուտ ձեռքեր, քանի որ կարող եք նկարել, կարել, ծեփել: Իսկ այժմ ես բոլորիդ կտամ մի կոնֆետ, քանի որ հին ասացվածքն ասում է՝ «Ով աշխատի, նա կուտի»:

Պարապմունք N2 - «Անտառի թիթիզները» (Ծանոթացում շրջակա միջավայրին):

Ինդիկները՝ երեխաների ներկայացնել սնկերի արտաքին տեսքը, ծանոթացնել ուտելի և թունավոր սնկերի որոշ տեսակների հետ:

Անհրաժեշտ նյութերը՝ խաղալիք կամ չորացրած սնկեր, սունկ պատրաստելու համար կաղապար:

Պարապմունքի ընթացքը. դաստիարակ՝

– Երեխանե՛ր, գիտե՞նք ինչի մասին է մեր այսօրվա պարապմունքը: Այն պարզելու համար դուք պետք է գուշակեք հանելուկը՝

– Ապրում է նա անտառում

Եվ անձրևից է ծնվում,

Ունի գլխարկ իր գլխին,

Փոքրիկ է ծառի կողքին (սունկ):

– Ճիշտ է, երեխանե՛ր, հանելուկը սնկի մասին է (ցուցադրում է խաղալիք սնկերը): Իսկ դուք գիտե՞ք, թե քանի տեսակ սունկ կա: Գոյություն ունի սնկերի 100 հազար տեսակ: Իսկ ի՞նչ սնկեր գիտեք դուք (լսում է երեխաների պատասխանները): Իսկ հիմա ես ձեզ համար կկարդամ Գիտուն պապիկի ուղարկած նամակը. «Շատերը կարծում են, որ սնկերը աճում են մեկ-մեկ: Բայց դա այդպես չէ: Հողի տակ ապրում են սնկիկները, որոնք ունեն երկար թելիկներ: Դա նշանակում է, որ սնկերը աճում են ոչ թե մեկ-մեկ, այլ միասին»:

Երեխանե՛ր, դուք գիտե՞ք այդ մասին: Իսկ ինչո՞ւ են սնկերը աճում միասին: (Դաստիարակը երեխաներին առաջարկում է նկարել, թե ինչպես են սնկերը աճում):

Ապա դաստիարակը կրկին ցուցադրում է խաղալիք սնկերը և երեխաներին առաջադրում է միասին հորինել պատմություն սնկերի մասին՝ ինչ տեսք ունեն, որտեղ են ապրում, ինչ համ ունեն: Հետո դաստիարակը երեխաների պատմում է, որ կան են նաև թունավոր սնկեր, որոնք չի կարելի ուտել: Դաստիարակ.

– Երեխաներ, իսկ դուք գիտե՞ք, որ սնկերը քիչ են ապրում՝ ընդամենը մի քանի օր, իսկ ահա սնկիկներն ապրում են շատ երկար, և երբ անձրև է գալիս, հողի տակից նորից աճում են:

Այսպիսով, ելնելով կազմակերպված և անցկացված հետազոտական աշխատանքների արդյունքներից և տվյալներից՝ կարող ենք եզրակացնել, որ ավագ նախադպրոցականների մտավոր, իմացական կարողությունների զարգացմանն ու ակտիվացմանը մեծապես նպաստում են այդ ուղղությամբ մշակված համալիր և ինտեգրված պարապմունքները: Ապահովելով միջառարկայական կապերը (խոսքի զարգացում, տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորում, ֆիզ. դաստիարակություն, էկոլոգիական կրթություն, երաժշտություն, կերպարվեստ)՝ մշակված ինտեգրված պարապմունքները նպաստում են երեխաների մտավոր կարողությունների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Հովհաննիսյան, Ս. Մարության**, «Պարտեզ» նախադպրոցական կրթական ծրագիր, Եր., 2008:
2. **Լ. Մանուկյան և ուրիշներ**, Նախադպրոցական կրթական համալիր ծրագիր, Եր., 1999:
3. **Հ. Միտոյան, Լ. Սմբատյան**, Ուսումնական ձեռնարկ մանկապարտեզի համար, Եր., 2005:
4. **Մկրտչյան Կ.**, Համալիր պարապմունքները որպես ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ ձև. Նախաշալիղ, 2011-7, էջ 37:
5. **Ս. Մարության, Ա. Դալլաքյան**, Նախադպրոցական մանկավարժություն, Եր., 2008:
6. **Ананьев В. Г.**, Познавательные потребности и интересы. ЛГУ, Ученые записки, номер 265, вып. 16, 1959, с. 41-46.
7. **Богуславская З. М.**, Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. М., 1996, с. 254-269.
8. **Бодалев А. А.**, Психология личности / А.А. Бодалев. М., 1988, с. 113-118.
9. **Божович Л. И.**, Познавательные интересы и пути их изучения. Известия АПН РСФСР, 19556 вып. 73, с. 3-15.
10. **Божович Л. И.**, Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №2, с. 47-56; №4, с. 23-24.
11. **Гризик Т. И.**, Познаю мир: методические рекомендации по познавательному развитию / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. 2003. № 2, с. 32-38.
12. **Кларина Л. М.**, Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольников / Готовимся к аттестации. СПб.: Детство-Пресс, 2002. с. 9-20.

ՆԱԽԱԴԴՐՈՑԱԿԱՆԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՄԱԼԻՐ ԵՎ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆԹԵՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

Սիմոնյան Աննա

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են նախադպրոցական տարիքի երեխաների իմացա-
կան գործընթացների, նրանց ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացման
մեթոդիկաները համալիր և ինտեգրված պարապմունքների ընթացքում:

Բանալի բառեր. նախադպրոցական տարիք, ճանաչողական հետաքրքրություն-
ներ, իմացական կարողություններ, մտավոր զարգացում, համալիր և ինտեգրված
պարապմունքներ:

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКА
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННЫХ И КОМПЛЕКСНЫХ ЗАНЯТИЙ

Симонян Анна

Резюме

В статье представлены познавательные процессы детей дошкольного возраста, развитие познавательных интересов посредством интегрированных и комплексных занятий.

Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательные интересы, познавательные способности, интеллектуальное развитие, интегрированные и комплексные занятия.

FORMATION OF COGNITIVE INTERESTS OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF
INTEGRATED AND COMPREHENSIVE LESSONS

Simonyan Anna

Summary

The article presents the cognitive processes of children of preschool age, as well as the development of cognitive interests through integrated and comprehensive lessons.

Keywords: preschool age, cognitive interests, cognitive abilities, intellectual development, integrated and comprehensive lessons.



«ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԵՎ ԷՆԵՐԳԻԱՅԻ ՓՈԽԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ՀԵՌԱՎԱՐ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ*

ՋԱՂԻՆՅԱՆ ԱԼԵՔՍԱՆ ԴԻ

«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի դասախոս, կենս. գիտ. թեկնածու

Յուրաքանչյուր կրթական համակարգի կատարելագործման համար հիմնախնդիր է ուսուցման ձևերի, մեթոդների և միջոցների կիրառման արդյունավետության բարձրացումը: Բժշկա-կենսաբանական ուղղվածությամբ մասնագետների պատրաստման գործընթացն այդ առումով բացառություն չէ. այստեղ նույնպես անհրաժեշտ է շարունակաբար փնտրել հիմնախնդիր լուծման նորարարական մոտեցումներ և հնարներ: Այս առումով արդիական է հեռավար ուսուցման շրջանակներում կոնկրետ թեմայի ուսուցման հիման վրա մի շարք հարցերի դիտարկումը, որի օգնությամբ կարող է բարձրանալ ուսումնական գործընթացի որակը: Մենք որպես այդպիսի թեմա վերցրել ենք «Նյութերի և էներգիայի փոխանակություն» թեման:

Բժշկա-կենսաբանական ուղղվածությամբ մասնագետների ձևավորման գործում կարևոր նշանակություն ունի ֆիզիոլոգիան, որն անընդհատ զարգացող գիտաճյուղ է [8, էջ 64-67]: Ֆիզիոլոգիայի դասավանդման գործընթացում նույնպես անհրաժեշտ է կիրառել նորարարական մոտեցումներ և հնարներ, որոնք, կբարձրացնեն մատուցվող նյութի ընկալման արդյունավետությունը, ինչպես նաև՝ դասավանդողի ու սովորողի ակտիվ փոխգործակցության մակարդակը՝ ապահովելով հետադարձ կապ:

Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը օրախնդիր նշանակություն ունի ուսումնական գործընթացում: Դասավանդման փորձը վկայում է այն մասին, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրության կտրուկ աճին, որն էլ հանգեցնում է ուսման արդյունավետության և որակի աճի [6, էջ 54]: Դրանք ավանդական

* Նյութը ներկայացվել է 05.05.2020 թ., գրախոսվել է 11.05.2020 թ.:

ուսուցման մեջ համարվում են ուսումնառությանն ու դասավանդմանն օժանդակող միջոցներ, մինչդեռ հեռավար դասընթացների կազմակերպման և իրականացման գործում՝ առանցքային գործիք: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգնությամբ հեռավար ուսուցումը նոր հնարավորություններ է ստեղծում մասնագիտական առարկաների ուսուցումը առավել մատչելի դարձնելու համար: Դրան նպաստում է նաև համացանցային տեխնոլոգիաների, համակարգչային ծրագրերի նպատակային ու ճիշտ կիրառումը, որն ստեղծում է նոր հնարավորություններ՝ զգալիորեն բարձրացնելով դասընթացների հեռավար անցկացման արդյունավետությունը: Համակարգչային ծրագրերի կիրառումը ուսուցումը վերածում է խաղային տարրերով հագեցած հետաքրքրաշարժ գործընթացի՝ նպաստելով սովորողների հետազոտական ունակությունների զարգացմանը, նրանց ուշադրության կենտրոնացմանը, հիշողության, դիտողականության և ըմբռնողականության ակտիվացմանը [10, էջ 298]: Այդ ամենը նկատի ունենալով ու կարևորելով՝ փնտրել և գտել ենք մեզ անհրաժեշտ համացանցային համապատասխան տեխնոլոգիաներ, որոնք ներկայացված են health-diet.ru կայքում [11]: Պարզեցինք, որ տրված գործիքակազմը գործնական մասով լիովին համապատասխանում է տվյալ թեմայի ծրագրային պահանջներին, և ինչպես ցույց տվեց մեր կողմից կատարված դեպքի ուսումնասիրությունը, դրա կիրառման արդյունքում էականորեն բարձրանում է ուսանողներին մատուցվող նյութի ընկալման մակարդակը, ստեղծվում են նոր հնարավորություններ ինքնակրթությամբ հմտություններ ձեռք բերելու և զարգացնելու համար:

Դեպքի ուսումնասիրություն

Բուհ. «Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարան

Կուրս. Ստոմատոլոգիա, 2-րդ

Առարկա. «Նորմալ ֆիզիոլոգիա»

Թեմա. «Նյութերի և էներգիայի փոխանակություն»

Թեմատիկ պահանջները ըստ դասընթացի ծրագրի.

1. Նյութերի փոխանակության դերը օրգանիզմի կառուցողական պահանջների ապահովման գործում:

2. Նյութափոխանակության հիմնական փուլերը և նրանց կենսաբանական նշանակությունը:

2.1. Սպիտակուցների նշանակությունը:

2.2. Ճարպերի նշանակությունը: Ճարպերի փոխանակության կարգավորումը:

2.3. Ածխաջրերի նշանակությունը:

2.4. Վիտամինների նշանակությունը նյութափոխանակության մեջ:

2.5. Առանձին էլեկտրոլիտների ֆիզիոլոգիական նշանակությունը:

3. Նյութափոխանակության դերը օրգանիզմի կառուցողական և էներգիական պահանջների ապահովման մեջ:

3.1. Էներգագոյացում:

3.2. Օրգանիզմի էներգիական ծախսերի գնահատման եղանակները՝ ուղղակի կալորաչափություն, անուղղակի կալորաչափություն:

4. Նյութերի և էներգիայի փոխանակությունը օրգանիզմի ֆունկցիոնալ ակտիվության տարբեր մակարդակների դեպքում:

4.1. Հիմնական փոխանակություն:

4.2. Սննդանյութերի սպեցիֆիկ դինամիկ ազդեցությունը:

4.3. Աշխատանքային փոխանակություն:

4.4. Էներգիայի փոխանակության կարգավորումը:

5. Սնում:

5.1. Սնման տեսությունները:

5.2. Ռացիոնալ սնման այլ պատկերացումներ:

5.3. Մարմնի իդեալական զանգված:

5.4. Սննդանյութերի օգտագործման նորմերը:

5.5. Սնման ռեժիմ [7, էջ 147-148]:

Դասընթացի առանցքային և հարակից մեթոդներն ու հնարները.

◆ ԽԻԿ (խթանում, իմաստի ընկալում, կշռադատում) ուսուցման մեթոդների համակարգ,

◆ համագործակցային մեթոդ,

◆ դասախոսություն (ընդհատումներով),

◆ ԳՈւՍ (ինչ գիտենք, ինչ ենք ուզում սովորել, ինչ ենք սովորել) մեթոդական հնար,

◆ փոխներգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդներ:

Դասընթացի նպատակը. Յուրացնել սպիտակուցների, ածխաջրերի, ճարպերի, ջրի և հանքային աղերի փոխանակության գործընթացների էությունը, հասկանալ՝ որոնք են օրգանիզմի բնականոն կենսագործունեության համար անհրաժեշտ վիտամինների հիմնական աղբյուրները և իմանալ յուրաքանչյուրի ֆիզիոլոգիական նշանակությունը:

Ակնկալիքները. Սովորողները ուսումնական նյութի յուրացումից բացի ձեռք կբերեն ինքնակրթական և հետազոտական հմտություններ:

Դասի ընթացքը.

Առաջին փուլ: Խթանում.

Համագործակցային մեթոդով ուսանողների հետ միասին անդրադարձանք ծրագրով նախատեսված թեմատիկ պահանջներին: Սկզբում կիրառելով ԳՈՍ մեթոդական հնարը՝ փորձեցինք պարզել, թե ինչ գիտեն ուսանողները տվյալ նյութի առանցքային հարցերի վերաբերյալ, քանի որ նոր գիտելիք ձեռք բերելու արդյունավետությունը մեծապես կախված է նրանց նախնական իմացության մակարդակից: Ուսանողների տված պատասխաններից կարևոր կետերը ներառեցինք աղյուսակի առաջին՝ «Գ - Ինչ գիտենք» սյունակի մեջ, այնուհետև, նրանց հետաքրքրող հարցերն ընդգրկեցինք աղյուսակի երկրորդ՝ «Ու - Ինչ ենք ուզում սովորել» սյունակում: Այսպիսով, աղյուսակը լրացվեց հետևյալ կերպ (աղյուսակ 1).

Աղյուսակ 1

Գ <i>Ինչ գիտենք</i>	Ու <i>Ինչ ենք ուզում սովորել</i>	Ս <i>Ինչ ենք սովորել</i>
1. Տարիքից, սեռից, քաշից կախված՝ օրգանիզմը սննդային և էներգետիկ տարբեր պահանջ ունի: 2. Սննդային արժեքը ավելի կարևոր է, քան՝ էներգետիկը: 3. Սպիտակուցները կազմված են ամինաթթուներից:	1. Ինչպես որոշենք էներգետիկ հաշվեկշիռը օրգանիզմի ֆունկցիոնալ ակտիվության տարբեր մակարդակների դեպքում: 2. Ինչպես որոշենք մարմնի անբավարար կամ ավելցուկային զանգվածը հաշվիչ ծրագրային տեխնոլոգիայով:	Լրացվում է թեմայի ավարտին

Այնուհետև՝ մինչև նոր նյութի հաղորդումը ուսանողները health-diet.ru կայքի ծրագրում մուտքագրեցին իրենց տվյալները, ծանոթացան հաշվիչ ծրագրային տեխնոլոգիաներին՝ մինչ գործնականում դրանց կիրառումը:

Երկրորդ փուլ: Նոր նյութի հաղորդում կամ իմաստի ընկալում:

Այս փուլում սկզբից կիրառեցինք դասախոսության մեթոդը, ներկայացրինք թեմատիկ պլանի վերոնշյալ 1-ի, 2-ի, 2.1-ի, 2.2-ի, 2.3-ի, 2.4-ի և 2.5-ի կետերին վերաբերող հարցերը: Տեսական գիտելիքը յուրացնելուց հետո ուսանողներին առաջարկեցինք նախքան տվյալ թեմաներին առնչվող գործիք կիրառելը, սովորեն աշխատել ավելի պարզ հաշվիչ տեխնոլոգիաներով: Քանի որ ամենապարզ տեխնոլոգիան տվյալների մուտքագրումից հետո հաշվում է մարմնի զանգվածի ցուցիչը (ՄՁՑ), հետևաբար գործնական մասը սկսեցինք կատարել այդ գործիքով՝ որոշ ժամանակով

ընդհատելով դասախոսությունը: Հաջորդ քայլով դիտարկեցինք 5.3-ի հարցը, որը բովանդակային առումով այլևս քննարկելու կարիք չուներ, քանի որ գործնականում ուսանողները հասկացան այն: Նմանատիպ գործողությունները յուրատեսակ ինտերակտիվ վարժություններ են, որոնք թույլ են տալիս ուսանողների ուշադրությունը կենտրոնացնել և պահպանել երկար ժամանակ: Բացի այդ, ուսուցման արդյունավետ հնարների հետ միասին առցանց գործիքների ճշգրիտ կիրառումը թույլ է տալիս ունենալ հստակ նպատակային վերջնարդյունք:

Այնուհետև, շարունակեցինք դասախոսությունը՝ անդրադառնալով 3-ի, 3.1-ի, 3.2-ի, 4-ի, 4.1-ի, 4.2-ի, 4.3-ի և 4.4-ի կետերին: Ապա, անցում կատարեցինք հաշվիչ տեխնոլոգիաներին, ընդ որում 4.1-ի հարցը դիտարկվեց այլ ռեժիմով, քանի որ լրացուցիչ տվյալների մուտքագրում այս դեպքում անհրաժեշտ չէր, իսկ 4-ի համար դրանք պարտադիր պետք է նշվեին, որը և արեցինք: Հաջորդ քայլով անդրադարձանք 5-ի, 5.1-ի, 5.2-ի, 5.4-ի, 5.5-ի կետերին և տեսական մասը յուրացնելուց հետո անցում կատարեցինք ամենաբարդ հաշվիչ տեխնոլոգիաներին: Վերջինիս հնարավորությունները թույլ են տալիս հաշվել տարբեր ժամանակահատվածների համար սննդային և էներգետիկ արժեքների ամբողջությունը: Դա առանցքային պայման է մեր դասի նպատակին հասնելու համար:

Երրորդ փուլ: Կշռադատում:

Այս փուլում կրկին անդրադարձանք աղյուսակ 1-ին: Ուսանողներին առաջարկեցինք վերլուծել և համեմատել խթանման փուլում իրենց ներկայացրած մտքերը: Որպեսզի հասցնենք աղյուսակ 1-ի երկրորդ սյունակի հարցերին պատասխանել, հանձնարարեցինք երրորդ սյունակը լրացնել վերջում: Ուսանողները թեմայի ավարտին կարողացան ԽԻԿ համակարգի առաջին փուլի ընթացքում հնչեցված հարցերին պատասխանել ինքնուրույն՝ տալով բովանդակային և հետաքրքրական պատասխաններ:

Եզրակացություն: Համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաների միջոցով համագործակցային և փոխներգործուն մեթոդների կիրառումը մեզ թույլ տվեց ունենալ հետևյալ արդյունքները.

- ◆ ուսուցման գործընթացը դարձավ առավել ստեղծագործական և արդյունավետ,

- ◆ փուլային և փոխկապակցված ուսուցման շնորհիվ սովորողները ձեռք բերեցին մեծ ծավալի տեղեկատվության հետ աշխատելու և այն կառավարելու հմտություններ,

- ◆ ապահովվեց հետադարձ կապ:

Ամփոփելով այս ամենը՝ անցկացված դասի կրթական նպատակները աստիճանակարգենք և վերջնարդյունքը դիտարկենք ըստ ամերիկացի հոգեբան Բենջամին Բլումի կրթական նպատակների տաքսոնոմիայի ճանաչողական մակարդակների [9, էջ 62] (աղյուսակ 2)։

Աղյուսակ 2

Ճանաչողական մակարդակ	Վերջնարդյունք
Գիտելիք	Ուսանողները դասից ստացել են հստակ կապակցված տեղեկատվություն: Ստուգվել է նրանց նախնական իմացության մակարդակը, նոր գիտելիքի ձեռք բերման արդյունավետությունը եղել է բարձր:
Ընկալում	Ուսանողներն ըմբռնել են տեղեկատվությունը և կարողանում են վերարտադրել այն: Հետևաբար, իմաստի ընկալման փուլում համազործակցային մեթոդը տվել է իր արդյունքը:
Կիրառում	Շնորհիվ հաշվիչ ծրագրային տեխնոլոգիաների՝ նոր ուսումնական նյութի յուրացումից բացի ունեցանք դրա նպատակային կիրառությունը, քանի որ սովորողները իրենց ստացած տեսական գիտելիքները կարող են օգտագործել անհրաժեշտ իրավիճակներում:
Վերլուծություն	Կշռադատման փուլում՝ դասի ամփոփման ժամանակ հստակ երևաց, որ ուսանողները հենքային գիտելիքից բացի ձեռք են բերել նաև վերլուծական կարողություններ: Նրանք կարողանում են տեղեկատվությունը մասերի բաժանել, կատարել համեմատական վերլուծություն, արտահայտել իրենց սեփական կարծիքը տվյալ ֆիզիոլոգիական գործընթացի վերաբերյալ:
Համադրում (սինթեզ)	Ուսանողները կարողանում են կատարել նոր իրավիճակների մոդելավորում, արտահայտել նոր մտքեր:
Գնահատում (արժևորում)	Ըստ Բլումի՝ գնահատումը տաքսոնոմիայի վերին մակարդակն է, որին հասնում են ուսանողները, երբ ամրապնդում են գիտելիքի մակարդակում ստացված իմացությունը և զարգացնում մյուս ճանաչողական մակարդակներում ձեռք բերված ինքնակրթական և հետազոտական հմտությունները: Դա մեր դեպքում օգնում է ուսանողների քննադատական մտածողության ձևավորմանը, և այդ փուլում նրանք կարողանում են գիտելիքի մասին ընդհանուր դատողություններ անել:

ՀՀ կառավարության 2010 թվականի փետրվարի 11-ի «Բարձրագույն և հետրուիական մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների հեռավար (դիստանցիոն) ձևով ուսուցման կարգը հաստատելու մասին» թիվ 124 որոշման հիման վրա ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010 թվականի օգոստոսի 27-ի թիվ 1348-Ա/Ք հրամանով հաստատվել է «Բարձրագույն և հետրուիական մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների հեռավար (դիստանցիոն) ձևով ուսուցման կազմակերպման մեթոդական ուղեցույցը» [1], [2], [3, էջ 5]:

Հեռավար ուսուցումը իր տեսակով, անշուշտ, հիմնականում մատչելի համալիր միջոց է սովորողների համապարփակ կրթության ապահովման գործում, սակայն այսօր համաշխարհային արտակարգ իրավիճակային պայմաններում այն ստեղծում է մի շարք անհարմարություններ և դժվարություններ, ուստի ոչ միշտ է, որ հնարավոր է լինում իրականացնել մեր նախընտրած ծրագիրը, մասնագիտական մտահղացումները ցանկալի և պատշաճ ձևով:

Մեր դիտարկումների արդյունքում համոզվել ենք նաև այն բանում, որ հեռավար ուսուցման գործընթացում ծրագրային տեխնոլոգիաների կիրառումը արդյունավետ չի լինի և չի կարող վերջնարդունք ապահովել առանց դասավանդողի մանկավարժական վարպետության, ով պետք է կարողանա համացանցում գտնվող բազմազան մասնագիտական գրականությունից ընտրել անհրաժեշտ ուսումնական նյութը, գտնել առանցքային տեղեկատվությունը և մշակել ու մատուցել այն սովորողներին: Դասավանդողը պետք է ընտրի այնպիսի համացանցային տեխնոլոգիաներ, որոնք հնարավորինս արդյունավետ կդարձնեն նյութի մատուցումը: Ուսանողակետերուն ուսուցում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է դասընթացը կազմակերպել այնպես, որ ուսանողը ձգտի ինքնուրույն ձեռք բերել հարցերի պատասխանները, սովորի օգտվել գրականությունից, կարողանա արագ գտնել և վերամշակել անհրաժեշտ տեղեկությունները, քանի որ ներկա տեղեկատվական հասարակությունում մասնագետները անընդհատ ստիպված են յուրացնել նոր գիտելիքներ, այդ պատճառով կրթության առաջնային խնդիրն է՝ պատրաստել ինքնակրթությամբ զբաղվելու ունակ, ստեղծագործող մասնագետ [4, էջ 6]: Համագործակցային ուսուցման առավելությունները հիմնվում են լուրջ ուսումնասիրությունների և հետազոտությունների վրա: Համագործակցային ուսուցումը խմբային աշխատանքի առավել բարձր աստիճան է, որը ենթադրում է խմբային աշխատանքի որոշակի նոր մշակույթի ձևավորում [5, էջ 141-142]:

Հաշվի առնելով այդ ամենը և այն, որ հեռավար ուսուցման գործընթացում առանցքային է համարվում ուսանողակներին կրթությունը, առաջարկում ենք անհրաժեշտության դեպքում կիրառել համագործակցային ուսուցման մեթոդը որպես առաջնակարգ միջոց կրթության բնագավառում, որը յուրաքանչյուր ուսումնական դասընթացի գործընթացում, մեր խորին համոզմամբ, կապահովի առավելագույն արդյունավետություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ կառավարության 11.02.2010թ. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների հեռավար (դիստանցիոն) ձևով ուսուցման կարգը հաստատելու մասին» № 124-Ն որոշում:
2. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 27.08.2010թ. №1348-Ա/Ք հրամանով հաստատված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների հեռավար (դիստանցիոն) ձևով ուսուցման կազմակերպման մեթոդական ուղեցույց»:
3. **Բեգիրջյան Խ., Խաչատրյան Վ., Հովհաննիսյան Գ., Բաբայան Ս.**, Հեռավար ուսուցման կազմակերպումը և իրականացումը կանոնակարգող փաստաթղթերի ժողովածու, ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա, Եր., 2017. – 152 էջ:
4. Դասընթացի և ուսումնառության նյութերի պատրաստման և իրականացման մեթոդական ուղեցույց /հաստատված՝ Հայաստանի Ազգային Ազրարային Համալսարանի գիտական խորհրդի նիստում, արձ. №6, 07.02.2014թ., Եր., 2014, – 17 էջ:
5. **Մկրտչյան Ա., Շահվերդյան Մ., Ջաղինյան Ն., Հարությունյան Լ., Խաչատրյան Ս., Դարբինյան Ա., Նիկողոսյան Ն., Բեդիրյան Գ., Պողոսյան Լ., Մարության Ս., Ավանեսյան Վ., Հովհաննիսյան Ա., Հովհաննիսյան Գ.**, Կրթության արդի հիմնախնդիրներ. դեպքերի ուսումնասիրություններ. հեռանկարներ: Ձեռնարկ ուսուցիչների համար: Եր., 2005. – 163 էջ:
6. **Սերոբյան Ե., Մանուկյան Վ.**, Ֆիզիկայի ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների որոշ կիրառությունների մասին, «Մխիթար Գոշ» Գիտական և ուսումնամեթոդական հոդվածների Տարեգիրք, Վանաձոր, 2018, 54-57 էջ:
7. 0404 - «Ստոմատոլոգիա» մասնագիտության կրթական ծրագիր /հաստատված՝ «Ամիրդովլաթ Ամասիացի» բժշկական ինստիտուտի գիտական խորհրդի նիստում, արձ. № 8, 20.08.2006թ., Վանաձոր, 2007, 147-148 էջ:
8. **Зинчук В. В.**, Иновационные подходы в преподавании фундаментальных дисциплин на медико-диагностическом факультете, отделении «сестринское дело» на примере кафедры нормальной физиологии ГрГМУ / В.В. Зинчук, О.А Балбатун, Ю.М Емельянич // Медицинские знания. 2010. №5, 64-67 с.
9. **Макеева Е. Ю.**, Таксономия оценивания в онлайн-классе // Вестн. Поволжского ин-та, 2016, N3 (12), 60-65 с.
10. **Рослякова Е. М., Бисерова А. Г., Алипбекова А. С., Байжанова Н. С., Игибаева А. С.**, Компьютерные технологии в преподавании дисциплины «Физиология-2» //

INTERNATIONAL JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION, 2016, №2, 298-300 c.

11. https://health-diet.ru/diary/foodDiary?utm_source=hd&utm_medium=content&utm_campaign=calculatorList&utm_term=foodDiary

«ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԵՎ ԷՆԵՐԳԻԱՅԻ ՓՈԽԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ՀԵՌԱՎԱՐ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ

Ջաղինյան Ալեքսանդր

Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկվում է «Նյութերի և էներգիայի փոխանակություն» թեմայի դասավանդումը հեռավար ուսուցման շրջանակներում՝ դեպքի ուսումնասիրության հենքի վրա: Մեր ուսումնասիրության համար ընտրել ենք ֆիզիոլոգիայի դասընթացի առանցքային թեմաներից մեկը և ինտերակտիվ մեթոդներով կազմակերպել հեռավար դասընթաց: Հաշվի առնելով հեռավար ուսուցման առկա խնդրահարույց կողմերը և այդ նույն համակարգի գործարկման իրավիճակային անհրաժեշտությունը, որոնել և գտել ենք մեզ անհրաժեշտ համացանցային համապատասխան տեխնոլոգիաներ, որոնց կիրառումը մեր դեպքի ուսումնասիրության ընթացքում բարձրացրեց մատուցվող նյութի ընկալման մակարդակը, իսկ ուսուցման գործընթացը դարձրեց հետաքրքրական, ստեղծագործական և արդյունավետ: Ուսումնասիրության ավարտին պարզեցինք, որ հեռավար ուսուցման հետ կապված որոշ ղժվարություններով հանդերձ, ուսանողները, այնուամենայնիվ, ձեռք են բերել ինքնակրթական և հետազոտական անհրաժեշտ հմտություններ՝ շնորհիվ տեղեկատվական միջոցների ճշգրիտ կիրառման: Դասավանդման գործընթացում ժամանակակից տեխնոլոգիաների անհրաժեշտաբար ներգրավումը մեզ հնարավորություն տվեց հնարավորինս ապահովելու դասախոսուսանող համագործակցությունը:

Բանալի բառեր. կրթական համակարգ, դեպքի ուսումնասիրություն, ֆիզիոլոգիա, համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, համագործակցային մեթոդ, մանկավարժական վարպետություն, ուսանողակենտրոն ուսուցում, տաքսոնոմիա:

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕМЫ «ОБМЕН ВЕЩЕСТВ И ЭНЕРГИИ» В РАМКАХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Джагинян Александр

Резюме

В статье рассматривается преподавание темы «Обмен веществ и энергий» в рамках дистанционного обучения на основании тематического исследования. Для нашего исследования мы выбрали одну из ключевых тем курса физиологии и методом сотрудничества разработали дистанционный курс. Учитывая проблемные стороны системы дистанционного обучения и ситуационную необходимость ее внедрения, нами были определены соответствующие нашим целям интернет-технологии, применение кото-

рых в рамках нашего тематического исследования повысило уровень восприятия преподаваемого материала, а процесс обучения сделало интересным, креативным и эффективным. К концу исследования мы выяснили, что несмотря на определенные сложности, связанные с дистанционным обучением, студенты все же приобрели необходимые самообразовательные и исследовательские навыки благодаря правильному применению соответствующих информационных средств. Обязательное привлечение современных технологий в процессе преподавания дало нам возможность максимально обеспечить взаимодействие между студентами и преподавателем.

Ключевые слова: система образования, тематическое исследование, физиология, компьютерные информационные технологии, метод сотрудничества, педагогическое мастерство, студентоцентрированное обучение, таксономия.

THE TEACHING OF THE THEME "THE INTERCHANGE OF MATERIALS AND ENERGY" WITHIN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING

Jaghinyan Alexander

Summary

The present article touches upon "The interchange of materials and energy" theme teaching within the framework of distance learning on the base of a case study. We had chosen one of the pivotal themes of the "Physiology" discipline for our research and conducted our distance learning course through interactive methods. Taking into consideration some problematic issues of distance learning of today, and its urgent situational realization, we researched and found out some appropriate information technology with the help of which the level of perception of the given material was obviously improved. At the same time, the teaching process became more interesting, creative and effective. At the end of the research we realized that despite all difficulties with distance learning, the students acquired some necessary self-education and research skills owing to the appropriate use of information technology. The involvement of modern technology in the teaching process enabled us to improve teacher-student cooperation as effectively as possible.

Keywords: education system, case study, physiology, information technology, cooperative learning method, pedagogical mastery, student-centred teaching, taxonomy.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ*

ԷԴԻԼՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

Իջևանի Գ. Անանյանի անվան ավագ դպրոցի տնօրեն

Այն դպրոցներում, որտեղ գերիշխում է փոխըմբռնումը՝ հիմնված համագործակցության վրա, հասարակ մարդիկ, ունենալով սովորական բյուջե, սովորական խնդիրների հետ առնչվելով, հասնում են շատ մեծ արդյունքների:

ՅՈՒ. ԼԻՏՏԼ

Երեխայի անձի ձևավորման և դաստիարակության գործընթացում նշանակալից և առաջնային դեր է խաղում ընտանիքը, սակայն դպրոց ընդունվելուն պես այդ պատասխանատվությունը հավասարապես սկսում են կիսել մանկավարժները, որոնք երեխայի հետ անցկացնում են նրա օրվա մեծ մասը: Համաձայն Ա. Ադլերի՝ իդեալական դպրոցը պետք է միջնորդի դեր կատարի երեխայի ընտանիքի և կյանքի միջև, պետք է լինի այնպիսի վայր, որտեղ երեխան ձեռք է բերում ոչ միայն «գրքային» գիտելիքներ, այլև սովորում է «կյանքի արվեստին»: Դպրոցը պատասխանատու է երեխայի ներդաշնակ զարգացման, հասարակական բարդ հարաբերությունների մեջ նրա հարմարման համար: Դպրոցական դաստիարակությունը մեծապես նպաստում է անձի ապագա կյանքի մոդելի ձևավորմանը: Այն պահանջում է մեծ նվիրում, պատասխանատվություն: Ինչպես նշում է Մ. Մոնտեն, «Ուրիշներին սովորեցնելու համար պահանջվում է ավելի շատ խելք, քան երբ ինքդ ես սովորում» [5, էջ 79]:

Երեխայի հոգեկան և անձնային զարգացման լիարժեքությունը, դրդապատճառների և պահանջմունքների, հետաքրքրությունների և հակումների, ստեղծագործական մտածողության, սոցիալական ակտիվության, բարոյական ինքնագիտակցության զարգացումը մեծապես կախված են ուսուցչի անձից և նրա արհեստավարժությունից: Ներկայիս կրթական համակազմի պահանջները, երբ առաջ է մղվում անձ-անձ փոխհարաբերությունների կարևորությունը, և ի հայտ է գալիս կրթության հու-

* Նյութը ներկայացվել է 02.03.2020 թ., գրախոսվել է 10.03.2020 թ.:

մանիզացիայի գործընթացը, առավել կարևորվում է ուսուցչի անձը: Ինչպես նշում է հայ անվանի մանկավարժ Լևոն Շանթը՝ դպրոցական գործի հիմքն ու առանցքը ուսուցիչն է: Մանկավարժական հոգեբանության մեջ ընդունված է առանձնացնել ուսումնական գործունեությանը նպաստող և օժանդակող հետևյալ կարևոր հասկացությունները՝ **ուսուցչի անձը, գործունեությունն ու մանկավարժական հաղորդակցումը:**

Մանկավարժի անձնային առանձնահատկությունները քննարկելիս առաջնային են դառնում նախ և առաջ այն որակները, որոնք նպաստում են մանկավարժական գործունեության լիարժեք տիրապետմանը: Բնականաբար, մանկավարժ լինելու համար առաջնային են նրա անձնային որակները, գաղափարային, իմացական և արժեքային ուղղվածությունը, մասնագիտական հիմնային գիտելիքներն ու հմտությունները: Ուշադրության են արժանանում մասնավորապես մանկավարժական ընդունակությունները, որոնց մեջ կարելի է առանձնացնել հետևյալները՝

1. Ուսումնական նյութը մատչելի դարձնելը
2. Աշակերտի հասկացումը
3. Ստեղծագործականությունն աշխատանքում
4. Կազմակերպչական ձիրքերը
5. Երեխաների հանդեպ ուշադրությունը, հետաքրքրվածությունը
6. Հստակ, վառ, պատկերավոր, համոզիչ խոսքը
7. Ուսումնական նյութն իրական կյանքի հետ կապելու հմտությունը
8. Պահանջկոտությունը և այլն:

ԱՄՆ-ում իրականացված հետազոտությունները ցույց են տվել, որ «լավ» մանկավարժ հասկացության մեջ նախ և առաջ ընդգծվում են հետևյալ կարևոր գործոնները՝

- ◆ Ապրումակցում
- ◆ Հստակություն, համագործակցություն
- ◆ Ուսումնական նյութի այնպիսի մատուցում, որը խթանում է աշակերտների ստեղծագործական հնարավորությունների զարգացումը
- ◆ Աշակերտների հանդեպ բարեհամբույր մոտեցում
- ◆ Հուզական ստաբիլություն
- ◆ Խոսքի զարգացվածության բարձր աստիճան [3, էջ 84-85]:

Ուսուցիչը իր ունեցած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները հաղորդում է սովորողներին և մշտապես մտահոգվում՝ արդյոք բոլորը յուրացրին: Գերմանական ականավոր մանկավարժ Ա. Դիստերվերգը, դիմելով ուսուցչին, գրում է «Դու միայն այնքան ժամանակ ես

ունակ օժանդակելու ուրիշների կրթությանը, քանի դեռ աշխատում ես քո սեփական կրթության վրա»: Իսկ Ա. Ի. Շչերբակովը մանկավարժի կարևոր որակներ է համարում մանկավարժական ընդունակությունները՝ դիդակտիկական, հաղորդակցական, նախագծային, կազմակերպչական, ընդհանուր, քաղաքացիական, բարոյական, գործնական որակները [9, էջ 36]:

Որքան բազմազան կարող են լինել տարբեր հեղինակների կողմից հետազոտված և առաջարկված «մանկավարժ» հասկացության բնորոշումը, միանշանակ կարելի է փաստել, որ առանցքային է համարվում երեխաների հանդեպ սերը, կապվածությունը նրանց հետ, **նրանց հետ աշխատելու ձգտումը (նույնիսկ կենսական պահանջը)**: Այս ամենը դրսևորվում է երեխաների հետ աշխատանքում ուսուցչի խոր բավարարվածությամբ, մանկավարժական շփման, նրբանկատության, անկեղծության, անմիջականության մեջ:

Համաշխարհային գլոբալիզացման արդի փուլում նոր մարտահրավերներին դիմակայելու համար ուսուցիչը կանգնում է բազմաթիվ խնդիրների և դժվարությունների առջև: Դրանք լուծելու համար նա օգտվում է իր հարուստ «գինանոցից»՝ համադրելով ավանդական և ինտերակտիվ մեթոդներ, հենվելով համագործակցության մանկավարժության վրա՝ իրականացնում է սովորողի անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը: Սակայն ուսուցչի ստեղծագործական գործունեությունը մինչ այժմ խոր չի ուսումնասիրվել մեզանում. այս հիմնահարցը կարիք ունի համակողմանի հետազոտության: Սովորողների հետ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացման գործընթացում կարևորվում է նաև ուսուցչի հետազոտական գործունեությունը, որի կարևոր բաղադրիչը նրա ստեղծագործական որոնումների ակտիվացման խնդիրն է:

Մեր կարծիքով՝ չափազանց կարևոր է, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ խոր զբաղվի ինքնակրթությամբ, ինքնազարգացմամբ, ինքնադաստիարակությամբ, որոնք նրա վարպետության կատարելագործման լավագույն ուղիներն են: Ինքնակրթությունը սեփական ջանքերի շնորհիվ ինքնազարգացման հասնելն է: Այն ենթադրում է մարդու նպատակաուղղված աշխատանք, որը կապված է նրան հետաքրքրող բնագավառներում գիտելիքների ինքնուրույն որոնման ու յուրացման հետ [4, էջ 33]: Իսկ ինքնադաստիարակությունը, ըստ Վ. Ա. Սլաստենինի, անձի կողմից գիտակցված և ինքնուրույն կերպով իրականացվող նպատակաուղղված

գործընթաց է՝ իր ֆիզիկական ուժերը, հոգեկան ու սոցիալական որակները զարգացնելու և կատարելագործելու նպատակով [7, էջ 188]: Նա, ուսումնասիրելով իր մասնագիտության վերաբերյալ լույս տեսած գիտական գրականությունը, բարձրացնում է պրոֆեսիոնալ և մասնագիտական մակարդակը, ուսումնասիրում է նաև նորարար ուսուցիչների առաջավոր փորձը՝ վերցնելով այն անհրաժեշտը և կարևորը, որը նրան հարկավոր է իր հետագա աշխատանքում: Ինչպես նկատում են հայտնի մանկավարժները՝ ոչ մի առաջավոր փորձ չի կարելի ամբողջությամբ վերցնել և ներդնել: Իրավացի է Պ. Պ. Բրոնսկին, երբ գրում է, որ նոր դպրոցը հենց ուսուցչի համար կյանքի և ստեղծագործական դպրոց է, իսկ ուսուցիչը՝ «արվեստագետ», որին թույլ է տրվում ազատ ստեղծագործել, արարել, բացի այդ, ըստ նրա, մարդիկ կյանքում մեկ անգամ են ստեղծագործող դառնում: Ուսուցչի աշխատանքը շատ բազմաբնույթ, բազմակողմանի է ու բարդ, մեծ ջանքեր ու սեր պահանջող, սեր՝ մասնագիտության և աշակերտների հանդեպ: Դիպուկ է նկատել Յ. Ս. Ստանիսլավսկին. «Տաղանդը հուր է, որը չի կարելի հանգցնել... տաղանդը մարդու սիրտն է, նրա էությունը, նրա ապրելու ուժը»: Կարելի է հիշել նաև Վ. Վախտերովի խոսքերը. «Եթե ուսուցումն արվեստ է, ապա այն բարձր է բոլոր արվեստներից, որովհետև գործ ունի ոչ թե մարմնի, կտավի, ծայների, այլ՝ կենդանի մարդկանց հետ»: Այժմ ևս պահանջվում են այնպիսի ուսուցիչներ, որ կարողանան ստեղծագործաբար լուծել իրենց առջև դրված մանկավարժական բարդ խնդիրները, որոնց հիմքում ընկած են ստեղծագործական հոգեբանության դրույթները: Ստեղծագործական հոգեբանությունն ընդհանուր հոգեբանության ամենաերիտասարդ ճյուղերից մեկն է, որով զբաղվել են Ս. Մ. Բերնշտեյնը, Յ. Ա. Պոնոմարևը, Պ. Մ. Յակոբսոնը, ուրիշներ: Այստեղ կարևորվում են ուսուցիչների ստեղծագործական մտածողությունը, նաև՝ ստեղծագործող անհատի դերը, նրա ընդունակությունները [10]: Ուսուցչի տաղանդը դրսևորվում է ոչ միայն իր օժտվածության, հոգեկան հարստության, էրուդիցիայի, այլև՝ իր սաների մեջ նրանց տաղանդների բացահայտման մեջ, որին պետք է ձգտեն բոլոր ուսուցիչները: Ուսուցչի մանկավարժական տաղանդը, մանկավարժական մտածողությունն արտահայտվում են նրանում, որ նա կարողանում է ճիշտ նախագծել և իրականացնել ուսումնական գործընթացը՝ ուսուցման նպատակների, սկզբունքների, մեթոդների հաշվառմամբ, ներմուծել նաև իր առաջավոր գաղափարները, հատուկ միջոցները նշված խնդիրների լուծման համար:

Բացի ընդհանուր ընդունակություններից՝ յուրաքանչյուր մանկավարժ անշուշտ պետք է տիրապետի մասնավոր ընդունակությունների, որոնք կօժանդակեն կոնկրետ առարկայի դասավանդմանը:

Մանկավարժական գործունեության ընթացքում կարևոր դեր է խաղում մանկավարժի **սթրեսակայունությունը**: Սթրեսի դրսևորումները մանկավարժի աշխատանքում բազմազան են և բազմաբնույթ: Այսպես, առաջին հերթին, ընդգծվում են ուսուցիչների ֆրուստրացիաները, տագնապալիությունը: Սթրեսակայունության ձևավորման մեջ առաջնային դեր է խաղում ուսուցչի հանդուրժողականությունը, ինչն առաջին հերթին պայմանավորված է ուսուցչի դրական դիրքորոշումներով և կարծրատիպերի բացակայությամբ, ինչպես նաև ներքին պատասխանատվության զգացումով: Որքան բարձր են պատասխանատվությունն ու հանդուրժողականությունը, այնքան ավելի հաջողակ է ուսուցիչն իր գործունեության ընթացքում:

Մանկավարժը, դրսևորելով նշված անձնային որակներն ու ընդունակությունները, իր գործունեության ընթացքում հանդիպում է մի կարևոր հարցի՝ *ինչ պայմաններում կարող է ընթանալ երեխայի անձի ձևավորումը առավել արդյունավետ*:

1. Երեխայի անձի ձևավորումը և դաստիարակությունը ենթադրում են երեխայի հուզական ոլորտի վրա որոշակի ազդեցություն: Այս ազդեցությունը պետք է ներառի երեխայի անձը, նրա ներաշխարհը: Սրան հասնելու համար ակնհայտ է, որ ուսուցիչը պետք է լավ ճանաչի և հասկանա իր աշակերտներին, հասկանա այն «հողը», ուր պիտի գցի իր «սերմը»: Դաստիարակության արվեստը կապող օղակ է այն բանի միջև, թե ինչ է ցանկանում ձևավորել ուսուցիչը, և ինչն է սուբյեկտիվորեն կարևոր երեխայի համար: Ուսուցիչը կստանա իր սպասված արձագանքը, եթե կարողանա հասնել երեխայի համար հուզականորեն կարևոր և նշանակալից գործոններին: Այս տեսակետից կարևոր է հենվել երեխայի առկա պահանջմունքների վրա, քանի որ դրանք զարգացման աղբյուր են: Որքան շատ պահանջմունքներ են բավարարվում, այնքան արդյունավետ է ազդեցությունը: Օրինակ, հմուտ ուսուցիչը գիտի, թե որքան կարևոր է աշխատանքում հաշվի առնել, հարգել և ընդունել դեռահասների ինքնահաստատման, ինքնուրույնության ձգտումները:

2. Անձի ձևավորման մեկ այլ կարևոր պայման է *սովորողների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը*: Եթե աշակերտները ինքնուրույն կարողանան վերլուծել, փաստել, եզրակացություններ անել, ցուցաբերել

սեփական վերաբերմունքն ու գնահատականը որևէ հարցին, կարելի է վստահ լինել, որ բարենպաստ հող է ստեղծվել համոզմունքների ձևավորման համար: Հակառակ դեպքում ուսուցիչը կարող է միայն գիտելիքներ տրամադրել, որոնք կապված չեն լինի աշակերտի անձի հետ և չեն կարող կրել հուզական երանգ: Հաջողության հասնելու համար ուսուցիչը պատրաստ է ընդունել երեխայի ինքնուրույն դատողությունները, գնահատականները, հարգել դրանք և միասին վերլուծել:

3. Նշանակալից դեր են խաղում *ամրապնդումները, խրախուսանքները, գնահատականները*: Տեղին խրախուսանքներն ու դրական ամրապնդումը ստեղծում են դրական հուզական երանգ, բավարարվածության զգացում են առաջացնում, դրդում կատարելագործման: Մյուս կողմից, ուսուցչի խրատները, դժգոհությունները բացասական հույզեր ու զգացողություններ են առաջացնում, որոնք ստիպում են երեխային հետագայում գերծ մնալ նման վարքագծից: Սակայն և՛ խրախուսանքը, և՛ պատիժը պետք է կիրառվեն տեղին, ժամանակին և հմտորեն: Երեխային խրախուսելիս և պատժելիս մանկավարժը կարող է հետևել մի քանի կանոնների՝

- ◆ հրապարակային գովեստը ուժեղացնում է ազդեցությունը, մինչդեռ հրապարակային պարսավանքը ճնշում է երեխային: Դժգոհությունները անհրաժեշտ է հայտնել երեխային առանձին:

- ◆ Արդյունավետ չէ գլոբալ գնահատումը՝ թե՛ դասարանի, թե՛ առանձին աշակերտի: Գլոբալ դրական գնահատականի ժամանակ նվազում են ինքնաքննադատությունը, պահանջկոտությունը: Գլոբալ բացասական գնահատականի դեպքում խարխլվում է սեփական ուժերի հանդեպ հավատը: Այսինքն՝ երկու դեպքում էլ գնահատականը պետք է լինի մասնակի, որպեսզի հնարավորություն ընձեռնվի առաջ շարժվելու կամ սխալները ուղղելու:

- ◆ Գնահատականը կարող է լինել ուղիղ (կիրառվում է անունների նշմամբ) և անուղղակի (առանց անունների նշման), որն ավելի արդյունավետ է բացասական գնահատական տալու դեպքում:

- ◆ Յանկացած ազդեցության ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն երեխայի կայուն բնութագիրը, այն նրա ժամանակավոր հուզական վիճակը: Բնականաբար, կախված իրավիճակից՝ երեխան նույն ասվածն ընկալում է յուրովի:

Պատահում են այնպիսի դեպքեր, երբ մանկավարժի կողմից հստակ ասված, տեղին և ճիշտ պահանջները երեխայի կողմից դիմադրության

են հանդիպում կամ բացասական արձագանք ստանում: Լ. Սլավինան և Լ. Բոժովիչը ենթադրում են, որ այդպիսի իրավիճակներում մեծահասակների պահանջները երեխաների համար ստանում են անընդունելի իմաստ: Գոյություն ունեն մի քանի կարևոր պատճառներ, որոնք այդպիսի իմաստային պատնեշներ են ստեղծում՝

◆ այն դեպքերն են, երբ իմաստային տարբերակումը պայմանավորված է պահանջի բովանդակությամբ, այսինքն՝ մեծահասակն ու երեխան տարբեր իմաստներ են դնում միևնույն պահանջի մեջ: Երեխան չի կարողանում ընդունել մեծահասակի պահանջները, քանի որ այլ կերպ է հասկանում որոշ փաստեր: Օրինակ՝ մեծահասակը պահանջում է չկռվել, բայց երեխան շարունակում է դա անել, քանի որ կռիվը դիտարկում է որպես քաջության և արիության նշան: Իմաստային պատնեշը հաղթահարելու համար անհրաժեշտ է հասկանալ երեխայի ընկալումները տվյալ պահանջի վերաբերյալ.

◆ այն դեպքերն են, երբ իմաստային տարբերություններ չկան, սակայն պահանջների ներկայացման ձևերը երեխայի կողմից հատուկ կերպ են ընկալվում, օրինակ՝ ծաղրանքի տեսքով, ինչի հետևանքով կորցնում են իրենց ուժը:

Մի քանի նախորդող ազդեցությունների ու հարաբերությունների արդյունքում երեխայի մոտ ձևավորվում է ուսուցչի մի կերպար, որն ունի իր հանդեպ հատուկ վերաբերմունք: Հետևաբար ուսուցչի ցանկացած խոսք ընկալվում է այդ վերաբերմունքի պրիզմայից ելնելով: Այս պատնեշների ձևավորման հիմքում ընկած են ուսուցչի մի քանի նախորդող գործողությունները՝ նա մշտապես բացասաբար է գնահատել երեխային և նրա գործունեությունը, համառորեն պնդում է իր պահանջները, պահանջների ներկայացման ձևը սխալ է ընտրվում [7, էջ 55]:

Պատնեշների առաջացման գործընթացում կարևոր դեր են խաղում նաև երեխայի անհատականությունը, նրա հոգեկան վիճակը, տարիքային առանձնահատկությունները, ինչը պետք է անպայման ի նկատի ունենա ուսուցիչը:

Մանկավարժի անձի առանձնահատկությունների քննարկումն ու վերլուծությունը չի կարող լիարժեք լինել առանց **մանկավարժական շփման վերլուծության**: Շփումը մանկավարժի աշխատանքի հիմքն է: Շփում ասելով կարելի է հասկանալ սուբյեկտների համագործակցություն, որի մեջ առանձնացնում են երեք բաղադրամաս՝

1. կոմունիկատիվ (ինֆորմացիայի փոխանակում)

2. ինտերակտիվ (գործողությունների փոխանակում, փոխհարաբերվելու ստրատեգիայի ընտրություն)

3. պերցեպտիվ (ուրիշի ընկալում և հասկացում):

Շփման էությունը դրսևորվում է հասարակական փորձի և մշակույթի ձևերի փոխանցման մեջ: Շփման մեջ մարդն ինքնորոշվում և ներկայանում է՝ բացահայտելով անհատական առանձնահատկությունները: Ուսուցչին անհրաժեշտ են համապատասխան հմտություններ, գիտելիքներ, կարողություններ, որոնք հիմք են դառնում արդյունավետ հաղորդակցման համար: Մասնագիտական մանկավարժական շփման կարողությունները Վ. Մ. Յելյուկեն դասակարգել է 3 խմբով՝

◆ միջանձնային շփում

◆ միջազգային փոխազդեցություն

◆ այլ մարդկանց ընկալման և հասկացման կարողություններ [8, էջ 33]:

Աշակերտի անձի ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն ունի ուսուցչի մանկավարժական կառավարման ոճը: Մանկավարժական կառավարման ոճը ընդհանուր ուսումնական գործունեության և շփման ընթացքում ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների կայուն միջոցների ընդհանրությունն է: Աշակերտի վարքի կառավարման համար առավել հաճախ ուսուցիչները կիրառում են համոզմունքները, պահանջները, ներշնչանքը: Առավել հաճախ գրականության մեջ առանձնացնում են մանկավարժական կառավարման երեք ոճ՝ **ավտորիտար, դեմոկրատական, լիբերալ**: Ոճերը քննարկելիս պետք է հաշվի առնել մի հանգամանք, որ մաքուր տեսքով կառավարման ոճերը հազվադեպ են հանդիպում, այդ պատճառով էլ առավել նպատակահարմար է խոսել որոշակի ոճի գերակայության մասին:

Ավտորիտար ոճի կիրառության ընթացքում ուսուցիչը առավելապես օգտագործում է պահանջներ և ագրեսիվ ներշնչանք: Պահանջներն ուղղված են աշակերտների անցանկալի վարքաձևերի ճնշմանը: Ագրեսիվ ներշնչանքն ընդունում է զգուշացումների, սպառնալիքների, բարկության, վրդովմունքի ձևեր: Այս ամենն ուղեկցվում է բարկացած, նյարդայնացած միմիկայով ու ինտոնացիայով: Այս ոճը ենթադրում է աշակերտի լիարժեք ենթարկում ուսուցչին, արգելակում վարքի ինքնակարգավորման ընդունակության զարգացումը: Աշակերտները կարող են ունենալ տազնապալիության բարձր մակարդակ, վախ, ագրեսիվություն, վիրավորվածություն և այլն:

Կառավարման **դեմոկրատական ոճը** ի հայտ է գալիս, երբ ուսուցիչն օգտագործում է պնդումներ, դրդող պահանջներ և բարյացակամ ներշնչանք: Համոզելով երեխաներին՝ նա բացատրում է կանոններին ենթարկվելու օգտակարությունը, ձևավորում է նրանց մոտ համոզմունք տվյալ պնդման արժեքի վերաբերյալ: Պահանջների սովորական ձևը դեմոկրատական ոճի դեպքում կրում են դրդող բնույթ՝ շնորհիվ ձայնի փափուկ ու ջերմ ինտոնացիայի, հանգիստ միմիկայի, հստակության, աշակերտին անունով դիմելաձևի օգտագործման: Բարյացակամ ներշնչանքը կրում է վստահելի խրատի, խնդրանքի, զգուշացման, հիշեցման, խրախուսանքի, անհանգստության ձև: Այսպիսի ոճի դեպքում երեխաների մոտ ձևավորվում է ինքնակառավարման ձգտում, պատասխանատվության զգացում, ինքնավստահություն, բավարարվածության զգացում, առաջ գնալու ցանկություն: Երեխան իրեն մտերիմ է զգում ուսուցչի հետ և ընդունում նրա դերը:

Կառավարման **լիբերալ ոճն** այնքան էլ նպատակահարմար չէ մանկավարժական գործունեության ընթացքում, քանի որ այն հաճախ իրավիճակային է, կախված տրամադրությունից, հոգեվիճակից, իրադրությունից: Աշակերտները չեն կարողանում հարմարվել տվյալ ուսուցիչներին, քանի որ հաճախ նկատում են կտրուկ տարբերություններ նրանց մոտեցումներում: Ուսուցչի դիրքորոշումը չեզոք է, հետևաբար հաճախ դասարանում ի հայտ են գալիս առաջնորդներ, որոնք վերցնում են իրենց վրա ուսուցչական դերեր [2, էջ 101-102]:

Ըստ Ա. Լեոնտևի՝ արդյունավետ մանկավարժական շփումը նպաստում է սովորողների մոտիվացիայի բարձրացմանը, ուսումնական գործունեությանը ստեղծագործական բնույթի հաղորդմանը, երեխայի անձի ձևավորմանը, կրթության դրական մթնոլորտի ստեղծմանը, ներխմբային գործընթացների արդյունավետ կառավարմանը, ուսումնական գործընթացի դժվարությունների հաղթահարմանը: Արդյունավետ շփումն օգնում է ուսուցչին և երեխային լիարժեք բացահայտել սեփական ներաշխարհն ու դրսևորել այն: Ուսուցչի շփումն արդյունավետ է աշակերտների հետ, եթե՝

- ◆ բարյացակամ է և քաջալերող.
- ◆ թույլ է տալիս աշակերտին ինքնուրույնություն դրսևորել, հայտնել սեփական կարծիքը, ազատ արտահայտվել.
- ◆ ակտիվ է, հետաքրքրված, լիովին ընդգրկված ուսումնական պրոցեսի մեջ.

- ◆ անկեղծ է, չի վախենում ցույց տալ թերությունները.
- ◆ դինամիկ է և ճկուն շփման մեջ, արագ ըմբռնում է առկա դժվարությունները, մարում կոնֆլիկտները.

- ◆ հարգալից է, հասկացող, ցուցաբերում է անհատական մոտեցում.

- ◆ կարող է դժվարությունը դիտել երեխայի տեսանկյունից, պատրաստ է ռեֆլեքսիայի, աշակերտի մոտ առաջացնում է վստահություն, որ իրեն հասկացել են.

- ◆ ակտիվ է, դասարանը պահում է դրական լարվածության մեջ [1, էջ 74].

- ◆ Կարողանում է ուսումնական գործընթացում պահել հետևյալ հաջորդականությունը՝ ուսումնական նյութի ընկալում-գիտակցություն, գիտելիքների, հմտությունների յուրացում, կարողությունների ու սովորությունների ձևավորում, դրանց պրակտիկ կիառում, ընդհանրացում և համակարգում, յուրացրածի վերլուծություն [6, էջ 174-175]:

Արդյունավետ մանկավարժական շփման համար կարևոր նշանակություն ունի նաև սոցիալական հեռավորությունը, որը բնութագրվում է ուսուցչի և աշակերտի սոցիալական դիրքերի տարբերությամբ, միմյանց հանդեպ նրանց իրավունքներով ու պարտականություններով: Մեծ սոցիալական հեռավորության դեպքում կարող է օտարացում առաջանալ, շատ փոքր հեռավորության դեպքում շփումը կարող է կրել ընկերական բնույթ:

Այսպիսով, կարելի է նկատել, թե որքան են կարևորվում ուսուցչի անձն ու նրա շփման հմտությունները ուսումնական գործընթացում, քանի որ անհրաժեշտ անձնային որակների, մասնագիտական հմտությունների առկայության, ինչպես նաև արդյունավետ շփման, կառավարման ոճի շնորհիվ կարելի է խթանել երեխայի անձի զարգացումը, իսկ հակառակ դեպքում՝ սահմանափակել այն:

Ուսուցչի արդյունավետ աշխատանքի չափանիշների մեջ կարելի է առանձնացնել.

- ◆ կարևորության գիտակցում. ուսուցիչը հավատում է, որ իր աշխատանքն ունի իմաստ ու նշանակություն.

- ◆ սպասելիքների բարձր մակարդակ. ուսուցիչն աշակերտից սպասում է հաջողություններ և դրական փոփոխություններ վարքում.

- ◆ անձնական պատասխանատվություն. ուսուցիչը պատրաստ է պատասխանատվություն կրել աշակերտների հաջողությունների ու սեփական աշխատանքի որակի համար.

◆ պլանավորման ռազմավարություն. նախագծում է ուսումնական գործընթացը, դնում նպատակներ ու ընտրում լավագույն միջոցներն ու հնարները՝ դրանց հասնելու համար.

◆ իրադրության տիրապետում. մանկավարժն աշխատանքում կարող է ազդել իր աշակերտների ակադեմիական հաջողությունների վրա.

◆ նպատակի ընդհանրացում. ուսուցիչն ու աշակերտը միասին աշխատում են միևնույն նպատակին հասնելու համար.

◆ ժողովրդավարական սկզբունքով որոշումների ընդունում. ուսուցիչն ընդգրկում է աշակերտներին նպատակների ու դրանց հասնելու միջոցների ընտրության գործընթացում:

Այս ցանկին անհրաժեշտ է ավելացնել նաև երեք չափորոշիչ.

1. Վերլուծական մտածողություն. ուսուցիչը պետք է կարողանա ինքնուրույն ճիշտ գնահատել իրավիճակն ու կատարել համապատասխան եզրակացություններ:

2. Բացառիկ ազնվություն. ուսուցիչը պետք է նվաճի աշակերտների վստահությունը՝ նրանց նկատմամբ անկողմնակալ վերաբերմունք ու անկեղծություն դրսևորելու և իր ցուցումներին հետևելու պատրաստակամության շնորհիվ:

3. Տրամաբանական մտածողությունը գնահատել դժվար է, այնուամենայնիվ՝ անհրաժեշտ [3, էջ 90-91]:

Մանկավարժի անձին ներկայացվող բազմաթիվ պահանջների շարքում ուրույն տեղ է զբաղեցնում սերը դեպի մանկավարժական գործունեությունը, տվյալ ոլորտի վերաբերյալ իմացությունը, լայն մտահորիզոնը, բարոյականության ու արվեստի ընկալման բարձր աստիճանը և այլն:

Այս որակներն ի ծնե չեն, ձեռք են բերվում պարբերական աշխատանքի շնորհիվ: Պատահական չէ, որ այսօր բավական շատ են ուսուցիչներն ու դաստիարակները, իսկ տաղանդավոր ու իսկական մանկավարժները՝ քիչ:

Թվարկված մանկավարժական որակներից զատ մանկավարժին անհրաժեշտ են նաև շփվողականություն, արտիստականություն, բարձր ճաշակ և այլն:

Այս որակները պակաս կարևոր չեն, քան վերը թվարկված գլխավոր որակները, քանզի դրանց ճիշտ համակցությունը թույլ է տալիս ձևավորել իսկական մանկավարժի անթերի կերպար:

Սա, մեր կարծիքով, անհրաժեշտ է, քանզի մանկավարժի ձեռքերում է մատաղ սերնդի դաստիարակության բարդ գործընթացն, ու դրա

հաջող ընթացքից է կախված վաղվա օրինական քաղաքացու կերպարի կերտումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Տ.,** Մանկավարժություն, Եր., 2001:
2. **Հակոբյան Ա. Ա.,** Մանկավարժական գործունեության հիմունքներ,, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ (դասախոսությունների ժողովածու), Եր., «Էդիթ Պրինտ» հրատ., 2007:
3. «Մանկավարժություն» գիտամեթոդական վերլուծական ամսագիր, Եր., 2008/5-6:
4. Մանկավարժություն (Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ բուհերի համար), Եր., «Արտագերս», 2017:
5. **Սիմոնյան Յ. Ռ.,** Հայ մանկավարժական պատմություն (Ուսումնական ձեռնարկ), Արմավիր, «Պարզև Ոսկանյան», 2007:
6. Педагогика. Учебник, 2-ое издание, М., “Юрайт”, 2010.
7. **Сластенин В. А. и др.** Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Под ред. В. А. Сластенина М., 2008.
8. **Целуйко В. М.,** Психологические основы педагогического общения. М., “ВЛАДОС”, 2007.
9. **Щербаков А. И,** Практикум по возрастной и педагогической психологии. Учеб.. пособие для студ. пед. ин-тов. Под ред. А. И. Щербакова, Авторский коллектив: А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий. М., “Просвещение”, 2007.
10. www. moscsp.ru

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԸ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԵՆԹԱՑՈՒՄ

Էդիլյան Գայանե

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված է մանկավարժի նշանակալից դերը երեխայի անձի ձևավորման ու դաստիարակության գործընթացում: Ներկայիս կրթական համակարգում կարևորվում են ուսուցչի անձը, գործունեությունն ու մանկավարժական հաղորդակցման ժամանակակից մոդելները՝ մատաղ սերնդի ճիշտ դաստիարակության գործում: Այդ պատճառով էլ հիմնական շեշտը պետք է դրվի մանկավարժի անձնային որակների և ուսուցչի անձին ներկայացվող պահանջների վրա:

Բանալի բառեր. ուսուցիչ, դաստիարակություն, աշակերտ, մանկավարժական կառավարման ոճ, պատասխանատվություն, նպատակ, մանկավարժական որակներ, անձի ձևավորում, ուսուցչի անձ, մանկավարժական հաղորդակցում:

ЛИЧНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА И ВОЗМОЖНОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ В
ЭФФЕКТИВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Эдилян Гаяне

Резюме

Статья иллюстрирует важную роль, которую педагоги играют в развитии и воспитании личности ребенка. В современной образовательной системе личность учителя, его деятельность и современные модели педагогического общения играют важную роль в правильном воспитании молодого поколения. Поэтому основное внимание следует уделять личностным качествам учителя и требованиям к учителю.

Ключевые слова: учитель, воспитание, студент, педагогический стиль управления, ответственность, цель, педагогические качества, формирование личности, личность учителя, педагогическое общение.

PEDAGOGUE'S PERSONAL QUALITIES AND KNACKS OF INFLUENCE IN
EFFECTIVE PEDAGOGICAL PROCESS

Edilyan Gayane

Summary

The article illustrates the important role of the pedagogue in the process of shaping and educating the child. In the current educational system, the teacher's personality, activities and modern models of pedagogical communication are very important in the proper upbringing process of the younger generation. Therefore, the main emphasis should be on the personal qualities of the teacher and the requirements to the teacher.

Keywords: teacher, upbringing, student, pedagogical management style, responsibility, purpose, pedagogical qualities, personality development, teacher personality, pedagogical communication.

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՐԴԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ*

ԽԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

*Իջևանի Գ. Անանյանի անվան
ավագ դպրոց, ուսուցչի օգնական*

ՄԱՐԴԱՆՅԱՆ ՄԱՆԵ

*Իջևանի Գ. Անանյանի անվան
ավագ դպրոց, հոգեբան*

Անձն այն հոգեկան կառույցն է, որն ունակ է անդրադարձնել արտաքին աշխարհի փոփոխություններն ու սոցիալական փորձը: Անձի կառույցում կարևոր տեղ են զբաղեցնում այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են ինքնաճանաչումը, ինքնաբացահայտումը, ինքնագնահատականը: Այս հատկությունների միջոցով նա հնարավորություն ունի ապահովել ու պահպանել իր հարմարումը սոցիալական և հոգեբանական կողմերով: Խոսքը անձի կողմից իր կենցաղային (սուբյեկտիվության), սոցիոմշակութային բնույթին հարմարման մասին 1 (հմիջ, կարգավիճակ), որի միջոցով վերջինս ապահովում է իր կայունությունը, իսկ սեփական կենսագործունեության գլխավոր նպատակը դառնում է իրեն հասարակության մեջ տեսնելը: Ժամանակակից հոգեբանության մեջ անձի զարգացումը դիտվում է հարմարման, ինքնիրացման, լիարժեքության, ինչպես նաև հոգեբանական անվտանգության հասկացությունների համատեքստում: Աձն առանց սոցիալական միջավայրի գոյության բարդ ձևեր չէր կարող ձեռք բերել, բայց նույն սոցիալական միջավայրն այսօր հանդիսանում է նրա զարգացումը ախտահարող գործոններից մեկը: Այն կարծիքը, որ անձի մոտ որևէ զգայարանի մասնակի կամ ամբողջական կորուստը սահմանափակում է նրա ֆիզիկական և մտավոր ակտիվությունն ու դրսևորման հնարավորությունը, դեռևս ենթակա է քննարկման, քանի որ նման մարդկանց հետ ամենօրյա շփումն այլ բան է ցույց տալիս [8, էջ 403-404]: Անձը ձեռք է բերում «հաշմանդամություն» միայն իր ընտանիքի և շրջապատի կողմից իր ակտիվությունն արհեստականորեն սահմանափակելու և ոչ ադեկվատ վերաբերմունքի հետևանքով: Հասարակության մեջ շրջանառվում է թյուր կարծիք, թե իբր ֆիզիկական խնդրով մարդը կոչված է իր վրա կրել «հաշմանդամության» պիտակը և

* Նյութը ներկայացվել է 06.03.2020 թ., գրախոսվել է 12.03.2020 թ.:

բավարարվել որոշ կենսաբանական պահանջմունքների բավարարումով, մինչդեռ նրանք կարող են լինել ակտիվ գործիչներ, իրենց ներդրումն ունենալ հասարակության տարբեր ոլորտներում: Մարդուն որպես «հաշմանդամ» վերաբերվելը, խոչընդոտում է նրա ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորմանը, ֆիզիկական ակտիվությանը, ինչն էլ առաջ է բերում կախվածություն ընտանիքի անդամներից ու շրջապատից: Իսկ սա, իր հերթին, բացասական հետք է թողնում անձի ողջ հետագա կյանքի որակի վրա՝ կանխելով ոչ միայն ինքնուրույն կենսագործունեության համար անհրաժեշտ հմտությունների ձևավորումը, այլ նաև խոչընդոտելով նրա ինքնագիտակցության, ինքնակողմնորոշման և սեփական կարողությունների մասին իրական պատկերացումներ կազմելու գործընթացը: Անձը դառնում է ինքնամիտի, ագրեսիվ, Ես-սեր, ունենում է թյուր կարծիք իր ուժերի նկատմամբ, ցածր ինքնագնահատական, դառնում է կամակոր և կախյալ մնացածներից [3, էջ 200]: Սակայն արդեն վերջին տարիների ընթացքում ձևավորվել է այն գաղափարը, որ այս բացասական բնութագրերի (ֆիզիկական և հոգեկան զարգացման շեղում, ֆիզիկական կամ հոգեկան խանգարում) կողքին պետք է ձևավորել դրական բնութագիր և հենվելով անձնային գործունեների վրա՝ մարդուն տանել դեպի զարգացում [9, էջ 220]: Մեր երկրում վերջին տարիներին կիրառվում է «հատուկ կարիքներով երեխաներ» հասկացությունը, որը, սակայն, հստակ չի պարզաբանում, թե ինչպիսի կարիքներ ունեն այդ երեխաները: Մարդկության զարգացման ընթացքում հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների ձևավորման ու սահմանման գործընթացն անցել է երկար ճանապարհ՝ խղճահարությունից մինչև սոցիալական բազմաթիվ ծառայությունների մատուցում: Իսկ այսօր աշխարհն արդեն ընդունում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման գաղափարը [12, էջ 2]:

Այսօր ներառական կրթության ծրագրերի իրականացման շնորհիվ կիրառվում է **կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ** (ԿԱՊԿՈՒ) հասկացությունը: Սակայն արդեն վերջին շրջանում «ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ» եզրույթը բավական լայն տարածում է գտել հանրության շրջանում: Գ. Լեֆրանկոն գրում է. «Հատուկ կարիքներ ունեցող կարող են համարվել այն անձինք, որոնց մոտ դրսևորվող սոցիալական, ֆիզիկական ու հուզական ոլորտի առանձնահատկությունները հատուկ ուշադրության, հատուկ պայմանների կարիք ունեն, որոնց տրամադրման արդյունքում այս մարդիկ կկարողանան ընդլայնել իրենց

ներուժը» [2, էջ 5]: Ներառական կրթությունն էլ, համապատասխանաբար, մի համակարգ է, որն ուղղված է մատնանշված խնդիրների լուծմանը: Այսպիսով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքները գնահատվում են ըստ երեխայի հոգեֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունների: Արդյունքում առանձնացնում են.

- ◆ Լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաներ (խուլ, խլացած, լսողության ցածր մակարդակով)

- ◆ Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաներ (կույր, կուրացած, տեսողության խանգարումներ ունեցող)

- ◆ Մտավոր խանգարումներ ունեցող երեխաներ (մտավոր հետամնացություն ունեցող, հոգեկանի զարգացման հապաղմամբ երեխաներ և այլն)

- ◆ Խոսքային խանգարումներով երեխաներ

- ◆ Հենաշարժողական ապարատի խանգարումներով երեխաներ

- ◆ Հուզականային ոլորտի խանգարումներով երեխաներ (աուտիզմ, հիպերակտիվություն, ուշադրության դեֆիցիտ և այլն):

Հոգեբանական գրականության մեջ «հոգեկանի զարգացման հապաղում» (ՀՂՀ) տերմինը հաճախ օգտագործվում է բնութագրելու համար տարբեր գործոնների ազդեցության հետևանքով երեխայի կամ մեծահասակի մոտ առաջացած խանգարումները, որոնց արդյունքում անձի մոտ նկատելի է հոգեկան առանձին գործընթացների՝ հիշողություն, ուշադրություն, երևակայություն, մտածողություն, խոսքի, հուզական ոլորտի զարգացման հապաղում: Գոյություն ունեն ՀՂՀ-ի տարբեր տեսակներ, որոնք կարելի է միավորել չորս հիմնական տեսակների մեջ.

Կունստիպուցիոնալ ծագում ունեցող ՀՂՀ, որի դրսևորման ընթացքում նկատելի է անձի հուզականային ոլորտի զարգացման ցածր մակարդակ, արդյունքում նկատելի են ինֆանտիլիզմին՝ մանկամտությամբ բնորոշ երևույթներ, հաճախակի, որոշ դեպքերում նաև անհիմն բարձր տրամադրություն, անընդհատ խաղալու ձգտում, բարձր ներշնչվողականություն, հուզական ոլորտի անկայունություն:

Սոմատոգեն ՀՂՀ-ի առաջացման պատճառ կարող են հանդիսանալ ինֆեկցիաները, ապաման, տուբերկուլյոզը և այլն: Ելնելով վերոնշյալից՝ կարելի է ենթադրել, որ խանգարման այս տեսակը բնածին չէ. այն կարող է ձեռք բերվել կյանքի ընթացքում, մինչև անգամ, շատ հաճախ, ծնողները սկզբնական փուլում չեն նկատում, որ երեխայի մոտ աստիճանաբար զարգանում է խնդիրը, որի հետևանքով ի սկզբանե առողջ երե-

խայի մոտ աստիճանաբար նկատելի է դառնում հոգեկան զարգացման հապաղում: Երեխան չի կարողանում կամ դժվարությամբ է անում այն, ինչը նախկինում հեշտությամբ էր անում, մոռանում է այն ինֆորմացիան, որին նախկինում տիրապետում էր, չի կարողանում երկար ժամանակ ուշադրությունը կենտրոնացնել որևէ առարկայի կամ երևույթի վրա, նկատելի են նաև քնի խանգարումներ և այլն:

Փսիխոզեն ՀՁՀ-ի առաջացման պատճառ կարող է հանդիսանալ դաստիարակությունը՝ երեխայի հանդեպ դրսևորվող գերխնամքը, թերխնամքը, սոցիալական անբարենպաստ պայմանները, հոգեկան տրավմաները, անբարենպաստ ընտանիքը և այլն:

Ցերեբրալ օրգանական ծագում ունեցող ՀՁՀ, որն առավել հաճախ է հանդիպում, քան նախորդ տեսակները, և որի դեպքում նկատելի են ավելի խոր խանգարումներ՝ կապված հուզակամային ոլորտի և հոգեկան գործընթացների հետ [9, էջ 68]:

Մտավոր հեղանակային (օլիգոֆրենիայի) դեպքում ևս առանձնացվում են մի շարք տեսակներ՝ թեթև աստիճան, չափավոր, ծանր ու խոր աստիճանի մտավոր հետամնացություն: Թեթև և չափավոր աստիճանի մտավոր հետամնացության դեպքում իմացական ոլորտի շեղումները չեն ուղեկցվում զգայական օրգանների աշխատանքի կտրուկ խաթարմամբ, բացի այդ, երեխան ի վիճակի է ծավալել նպատակաուղղված գործունեություն, և, որ ամենակարևորն է, երեխան ճիշտ աշխատանքի դեպքում ունենում է զարգացման հեռանկար [1, էջ 99]:

ՀՁՀ-ների տարբեր տեսակները քննարկելիս չենք կարող չանդրադառնալ ժամանակակից պրակտիկայում առավել հաճախ հանդիպող հուզական ոլորտի խանգարումներին՝ աուտիզմ, հիպերակտիվություն և ուշադրության դեֆիցիտ:

Լ. Կաններն իր «Հուզական կոնտակտի աուտիստիկ խանգարումներ» աշխատության մեջ թվարկում է այն ախտանիշները, որոնք բնորոշ են աուտիզմ ունեցող երեխաներին.

- ◆ Ծայրահեղ արտիստիկ միայնություն – այս երեխաները պարզապես չեն կարողանում նորմալ հարաբերություններ ձևավորել այլ մարդկանց հետ և լիարժեք երջանիկ են հատկապես այն ժամանակ, երբ միայնակ են:

- ◆ Կայունության ձգտում – երեխաները տխրում են, երբ ինչ-որ փոփոխություն է տեղի ունենում, օր.՝ փոխվում է տան ճանապահը:

- ◆ Կատարյալ մեխանիկական հիշողություն – այս երեխաները կա-

րողանում են մտապահել հսկայական քանակության անպետք ինֆորմացիա:

◆ Էխոլալիա – երեխան կրկնում է այն արտահայտությունները, որոնք լսել է, բայց չի օգտագործում դրանք հաղորդակցական նպատակով:

◆ Գերզգայունություն սենսոր հակազդումների նկատմամբ – Լ. Կանները նկատեց, որ այն երեխաները, որոնց հետ աշխատում էր, գերզգայուն էին կոնկրետ ձայների և երևույթների նկատմամբ:

◆ Սպոնտան ակտիվություն – այս երեխաների մոտ նկատելի է ստերեոտիպային վարք, որը ներառում է մարմնի մեկ կամ մի քանի մասերի շարժումների պարբերաբար կրկնություն, որը կարող է նման լինել նյարդային տիկի: Օր.՝ երեխան կարող է պտտել առարկան և այդ ընթացքում արտասովոր շարժումներ անել: Ստերեոտիպերը կարող են լինել նաև վերբալ, երբ երեխան պարբերաբար կրկնում է նույն բառը կամ արտահայտությունը:

Կանները վստահ էր, որ շարժողական ճկունությունն ու արտասովոր հիշողությունը վկայում են այս երեխաների բարձր ինտելեկտի մասին, չնայած ուսման հարցում նրանք սովորաբար մեծ դժվարություններ են ունենում: Շատ երեխաների մոտ հոգեկան զարգացման հապաղումը կարող է հեշտ նկատելի լինել: Կան երեխաներ, որոնք թեպետ նման են աուտիզմ ունեցողի, սակայն չեն թողնում մտավոր հետամնացի տպավորություն: Այդ երեխաների մոտ բավական զարգացած է խոսքային հաղորդակցման ոլորտը: Երևույթն առաջին անգամ նկատել է Հանս Ասպերգերը, նրա անունով էլ կոչվում է համախտանիշը: Ասպերգերի համախտանիշի դեպքում, ի տարբերություն դասական աուտիզմի, երեխան աչքի է ընկնում ոչ միայն ավելի բարձր ինտելեկտուալ կարողություններով, այլ նաև կոնկրետ երևույթների նկատմամբ առանձնակի հետաքրքրության դրսևորումով:

Բացի դասական աուտիզմից և Ասպերգերի համախտանիշից՝ հաճախ խոսվում է նաև աուտիստիկ սպեկտրի այլ խանգարումների մասին: Առանձնացնում են ինֆանտիլ աուտիզմ, մանկական աուտիզմ, Ռետտի համախտանիշ, որի դեպքում ստերեոտիպային վարքի բարձր մակարդակ է դրսևորվում [7, էջ 144]:

Ուշադրության պակասի և հիպերակտիվության համախտանիշով երեխաներին բնորոշ առանձնահատկությունների մեջ ընդունված է առանձնացնել երեք հիմնական ցուցիչ՝ անուշադրություն, գերակտիվություն, իմպուլսիվություն:

1. Անուշադրության դրսևորումներից է այն, որ երեխան չի կարողանում երկար ժամանակ ուշադրությունը կենտրոնացնել որևէ առարկայի կամ օբյեկտի վրա, որի հետևանքով տևական ժամանակ որևէ կոնկրետ գործողությամբ զբաղվել:

2. Գերակտիվության դրսևորումներից է այն, որ երեխան սովորաբար չափազանց շարժուն է լինում, չի կարողանում հանգիստ նստել, ընդ որում՝ ակտիվության հիմքում որևէ շարժառիթ չկա:

3. Իմպուլսիվության դրսևորման մի քանի տեսակներ կան. մասնավորապես կոգնիտիվ իմպուլսիվության դեպքում երեխան չի կառավարում սեփական մտքերը, վարքային իմպուլսիվությունը դրսևորվում է հակազդումներում հապաղման կամ շտապելու մեջ [6, էջ 188]:

Ժամանակակից հոգեբանական մոտեցումները թույլ են տալիս ֆիզիկական կամ հոգեկան խնդիրներ ունեցող անձանց դիտել որպես հասարակության որոշակի գործունեություն իրականացնող անհատների, նկատել ոչ թե նրանց խնդիրներն ու թերությունները, այլ կարողությունները: Հասարակական և գիտական վերաբերմունքի փոփոխության արդյունավետությունն ու հաջողությունը հանգեցրեց սահմանափակ կարողություններ ունեցող անհատի անձնային հատկանիշների կարևորման, նրա ինքնուրույնության, ինքնիրացման, ստեղծագործական գործունեության դրսևորման:

Սահմանափակ կարողություններ ունեցող անձանց կենսագործունեության խնդիրներից է նաև նրանց կրթության և մասսանագիտական գործունեության կազմակերպումը: Վերը նշված սոցիալ-հոգեբանական նախապաշարմունքային վերաբերմունքով պայմանավորված՝ կրթական համակարգում սահմանափակ կարողություններով անձի ինտեգրված կրթության կազմակերպումը ևս ընթանում է լուրջ խոչընդոտներով [4, էջ 144]: Սակայն կրթությունը պետք է համարվի յուրաքանչյուր անձի մարդկային և ֆունկցիոնալ զարգացմանը նպաստող միջոց՝ անկախ ֆիզիկական կամ այլ խոչընդոտից (չնայած ոչ բոլոր հաշմանդամություն ունեցող (անկախ դրսևորման ձևից) անձինք են, որ հնարավորություն ունեն սովորել հանրակրթական դպրոցում): Ներառումը կրթության մոդել է, որի հիմքում այն փիլիսոփայությունն է, որ բոլոր երեխաները պետք է հավասարապես գնահատվեն, վերաբերմունքի արժանանան, հարգվեն և ունենան հավասար հնարավորություններ դպրոցում [11, էջ 30]: Ներառումը չի ենթադրում բոլորին ձուլելու կամ միատեսակ դարձնելու ձգտում: Այն ենթադրում է իրականացնել երեխաների համար մատչելի,

հասկանալի դասավանդում, հաշվի առնել ուսուցման պլանների ու նպատակների հարմարեցման անհրաժեշտությունն աշակերտների ընդունակություններին ու անհատական կրթական պահանջմունքներին, զարգացման տեմպերին: Փաստորեն ներառումը ենթադրում է համակարգի, այլ ոչ թե երեխայի հարմարեցում: Հիմնական սուբյեկտը, որին ուղղված են ներառական մոտեցումները, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխան է: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխան այն անձն է, ով ունի ուսման դժվարություններ, ներառյալ ֆիզիկական և/կամ մտավոր զարգացման յուրահատկություններ, ով ունի հանրակրթական ծրագրերի հիմնական բովանդակությանը տիրապետելու համար հատուկ պայմանների կարիք [4]: Համաշխարհային պրակտիկայում առանձնացվել են ներառական կրթության հետևյալ հիմնական սկզբունքները.

1. Յուրաքանչյուր անձ ունակ է զգալու և մտածելու:
2. Յուրաքայցյուր անձ ունի շփման և լսելի լինելու իրավունք:
3. Բոլոր մարդիկ միմյանց կարիքն ունեն:
4. Լիարժեք կրթությունն իրականանալի է միայն իրական փոխհարաբերությունների համատեքստում:
5. Բոլոր մարդիկ հասակակիցների ընկերության և օգնության կարիքն ունեն:
6. Սովորողների համար արդյունքի հասնելը կապված է ուսուցման գործընթացի արդյունավետության հետ:
7. Բազմազանությունն ուժեղացնում է մարդու կյանքի բոլոր կողմերը [3, էջ 209]:

Հատուկ կարիքներով երեխաների ընդունումը հանրակրթական դպրոցներ ստիպում է ուսուցիչներին մշակել նոր՝ դեպի երեխան կողմնորոշված մեթոդիկաներ, ապահովել մեծ թվով մասնագետների ընդգրկվածություն նրա ուսումնական գործընթացում: Սոցիալական մոդելի վրա հիմնված մոտեցումը կազմում է ներառական կրթության առանցքը, քանի որ այն ենթադրում է.

- ◆ Բոլոր երեխաների կրթական կարիքների հավասար գնահատում:
- ◆ Դպրոցի ուսումնական և մշակութային, համայնքային միջոցառումներին բոլոր երեխաների ներգրավվածության աստիճանի բարձրացում:
- ◆ Կրթական քաղաքականության վերանայում և համապատասխանեցում բոլոր երեխաների կարիքներին:

◆ Ուսումնական գործընթացներում առկա խոչընդոտների վերացում և նրանցում բոլոր աշակերտների ներգրավում:

◆ Երեխաների գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների միջև առկա տարբերությունները ոչ թե որպես դժվար հաղթահարվող բարդության, այլ որպես կրթական գործընթացին նպաստող հանգամանքի ընդունում:

◆ Սեփական համայնքում կրթություն ստանալու բոլոր երեխաների իրավունքի հավասար պաշտպանություն և հարգանք:

◆ Դպրոցական պայմանների բարելավում:

◆ Հասարակության ժողովրդավարական և մարդասիրական արժեհամակարգի ձևավորման գործում դպրոցների դերի կարևորում:

◆ Կրթությունը որպես հասարակության մեջ բոլոր մարդկանց լիարժեք ներառման և ինքնադրսևորման կարևոր բաղադրամասի ճանաչում [5, էջ 7]:

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում գործունեություն է ծավալում բազմամասնագիտական թիմ՝ ի դեմս հոգեբանի, սոցիալական մանկավարժի, հատուկ մանկավարժի, ուսուցչի օգնականի: Կրթության իրականացմանը աջակցում են բոլոր շահագրգիռ անձինք ու կառույցները, որոնց միջամտությունն ու աջակցությունը կարող են արդյունավետ լինել (ծնողներ, առարկայական ուսուցիչներ, հասարակական կազմակերպություններ ու համայնքային կառույցներ) [5, էջ 45]: Ներառական կրթության կայացման և կրթական ցուցանիշների բարձրացմանը կարող են նպաստել ստորև շարադրված հարցերի լուծումները:

◆ Առարկայական ուսուցիչների թե՛ մասնագիտական, թե՛ հոգեբանական պատրաստվածության մակարդակի մշտական և շարունակական զարգացում:

◆ Կրթական հատուկ կարիքներ ունեցողների նկատմամբ վերաբերմունքի փոփոխությանն ուղղված իրազեկական աշխատանքների իրականացում:

◆ Ներառական դպրոցներում որակյալ մասնագետների ընտրություն:

◆ Բազմամասնագիտական թիմերի շարունակական վերապատրաստումներ, սուպերվիզիաների կազմակերպում:

◆ Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների նկատմամբ համակարգված վերահսկողության իրականացում:

◆ Ուսուցիչների և բազմամասնագիտական թիմի ամուր համագոր-

ծակցության առկայություն:

◆ Ներառման գործընթացում ծնողի և ընտանիքի համագործակցության ընդլայնում:

◆ Շարունակական աշխատանքների իրականացում հասարակության տարբեր շերտերի, շահագրգիռ ներկայացուցիչների և կառույցների հետ (երեխայի մակրո և միկրոմիջավայրի հետ աշխատանք):

◆ Իթանել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց համայնքային կյանքին մասնակցությունը:

◆ Դպրոցներում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար ֆիզիկական մատչելիության ապահովում (հարմարեցում) [2, էջ 207]:

Մանկավարժական պրակտիկան ցույց է տալիս, որ ներառական կրթության կազմակերպումը բարդ, բազմակողմանի գործընթաց է, որը սերտորեն կապված է ժամանակակից կրթության համակարգում իրականացվող գիտական, մեթոդական, սոցիալական, կազմակերպչական վերակառուցումների հետ:

Սեմուել Օդոմն իր բազմաթիվ գիտական աշխատանքները վերլուծության ենթարկելով՝ առանձնացրել է հետևյալ եզրահանգումները.

◆ Միևնույն դպրոց հաճախող առողջ երեխաների ընտանիքները դրական են վերաբերվում իրենց երեխաների և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների՝ միևնույն միջավայրում խաղալու, սովորելու հանգամանքին, և այս վերաբերմունքը ժամանակի հետ խորանում է:

◆ Պետության կողմից տարվող սոցիալական քաղաքականությունը (ֆինանսավորում, կրթական չափորոշիչներ, վերապատրաստումներ) կարող են և՛ խթանել, և՛ նպաստել ներառական գործընթացի իրականացման առաջընթացին [13]:

Սակայն ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատանքը մյուս երեխաների հետ տարվող աշխատանքից տարբերվում է նրանով, որ ուղեկցվում է հուզական և ինտելեկտուալ մեծ լարվածությամբ, ինչն էլ նպաստում է մասնագիտական ճգնաժամին, մասնավորապես հուզական «այրման» համախտանիշի ավելի վաղ առաջացմանը: Մասնագիտական ճգնաժամը կարող է առաջանալ «հուզական լարածությունից, հուզական ծանրաբեռնվածությունից: «Հուզական այրում» համախտանիշը ֆիզիկական, հուզական, մտավոր սպառման վիճակ է, որը դրսևորվում է մասնագիտական բնագավառում: Առավել հաճախ հուզական այրման համախտանիշը դրսևորվում է այն դեպքերում, երբ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտ-ուսուցիչ փոխհարաբերություններն ուղեկցվում են հուզական հազեցվածությամբ,

լարվածությամբ, աշակերտի կողմից ազբեսիայի դրսևորմամբ, վարքա-
յին անզսպություններով և այլն [10, էջ 7]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Խուրդյան Ա. Ս.**, Երեխաների հետ հոգեբանական աշխատանքների ուղեցույց 2, Եր., «ՎԷԼԱՍ Պրինտ» ՍՊԸ, 2019:
2. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ հոգեբանական աշխատանքի ուղեցույց /մեթոդական ձեռնարկ հոգեբանների և մանկավարժների համար, Եր., «ՎԷԼԱՍ Պրինտ» ՍՊԸ, 2020:
3. «ՀՀ սահմանամերձ գոտու ազգաբնակչության հոգեբանամանկավարժական հիմնախնդիրները» միջբնուհական հանրապետական գիտաժողովի նյութեր, Վանաձոր, ՍԻՄ տպագրություն, 2015:
4. ՀՀ օրենքը «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին:
5. Ներառական կրթություն: Վերապատրաստման դասընթացների բովանդակային նյութերի փաթեթ, 2008:
6. **Апцишевская И. Л.**, Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду М., Книголюб, 2003.
7. **Гилберт К. Т., Питерс Т.**, Аутизм, Медицинское и педагогическое воздействие. М., «ВЛАДОС», 2005.
8. **Трунов Д. Г.**, Самопознание в поле культуры; адаптация, индивидуация, творчество; Проблема развития личности /Международная научная конференция: Изд.ЕГУ, окт. 23-24, Ер., 2009.
9. **Фадина Г. В.**, Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста, исд. центр Николаев, 2004.
10. **Чуксина Н. Н.**, Синдром эмоционального выгорания, 2012.
11. **Шаповал И.А.**, Специальная психология, М., 2005.
12. Школа, доступная для всех. М., 2003, Региональная общественная организация инвалидов, «Перспектива».
13. festival.1september.ru

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ
ԱՐԴԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Իսլաթյան Գայանե
Մարդանյան Մանե

Ամփոփում

Սույն հոդվածում ներկայացվում են ներառական կրթության գաղափարախոսու-
թյան ընկալումը, նրա ընդլայնումը ժամանակակից կրթական համակարգում, կրթու-

թյան առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ մանկավարժական աշխատանքների առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր. կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ, ներառական կրթություն, հոգեկան զարգացման հապաղում:

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Халатян Гаяне
Марданыя Мане

Резюме

В статье представлено восприятие идеологии инклюзивного образования, его экспансия в современной образовательной системе, особенности педагогической работы с детьми, нуждающимися в особых образовательных условиях.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, задержка психического развития.

THE PECULIARITIES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

Khalatyan Gayane
Mardanyan Mane

Summary

This article introduces the concept of inclusive education, its extension into the modern educational system, the peculiarities of pedagogical work with children in need of special education.

Keywords: children with special education needs, inclusive education, mental retardation.



**«ԲԶՋԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՅՈՒՄ***

ԱԹԱԲԵԿՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

*Իջևանի Գ. Անանյանի անվան ավագ դպրոցի
կենսաբանության ուսուցչուհի*

Բնությունը կազմված է կենդան և անկենդան բաղադրամասերից, անկենդան մարմիններից: Կյանքը երկրի վրա ծագել է միլիարդավոր տարիներ առաջ և ընթացել աստիճանական բարդացման, զարգացման բարդ մեխանիզմով և ունի արտացոլման տարբեր մակարդակներ: Ամենապարզ մակարդակը սկսվում է բջջային և ավարտվում է ամենաբարդ, ինքնակարգավորվող, ինքնավերականգնվող, էներգիայի և նյութերի շրջանառությամբ պայմանավորված ամենաբարձր մակարդակով՝ կենսոլորտային մակարդակով:

Կենդանի ամենապարզ «տարրական» միավորը բջիջն է: Այն ինքնակարգավորման, ինքնանորոգման, ինքնավերարտադրման ու զարգացման ընդունակ տարրական կենսաբանական համակարգ է, ուստի բջջի մասին ուսմունքի հիմունքներին ծանոթանալը հնարավորություն է տալիս իմանալ ընդհանուր կենսաբանական օրինաչափությունները՝ կենսաբանական կազմավորման ամենապարզ մակարդակում: Բջջային կառուցվածքներն ընկած են բույսերի և կենդանիների կազմության հիմքում: Ժամանակակից օրգանիզմներում կարելի է հաջորդաբար դիտել բջջի ձևավորումը օրգանական աշխարհի էվոլյուցիայի ընթացքում՝ պրոկարիոտներից, ինչպիսիք են միկոպլազման և «կոտորակայինները», մինչև էուկարիոտները:

«Բջիջ» տերմինը առաջին անգամ 1665 թ. կիրառել է Ռոբերտ Հուկը թանթրվենու խցանաշերտի վրա ինքնաշեն խոշորացնող սարքի միջոցով ուսումնասիրություններ կատարելիս: «Բջիջ» բառացի նշանակում է անցք, ծակոտկեն: Ավելի ուշ՝ 1668 թ. Անտոն Լևենհուկը հայտնաբերեց, որ միաբջիջ և օրգանիզմ հասկացությունները հակընկնում են: 1831 թ.

* Նյութը ներկայացվել է 17.02.2020 թ., գրախոսվել է 25.02.2020 թ.:

Ռոբերտ Բրոունը հայտնաբերում է կորիզը, իսկ 1838 թ. Յան Պուրկինյեն՝ ցիտոպլազման: Դրանով «բջիջ» հասկացությունը դառնում է ամբողջական և ներառում է 3 կարևոր բաղադրիչներ՝

1. բջջաթաղանթ
2. ցիտոպլազմա
3. կորիզ:

19-րդ դարի 3-րդ տասնամյակում կուտակված փաստագրական նյութերի հիման վրա գերմանացի գիտնականներ կենդանաբան Թեոդոր Շվանը և բուսաբան Մաթիաս Շլեյդենը միմյանցից անկախ ձևակերպեցին տեսությունը [1, էջ 35-37]:

Թ. Շվանը ձևակերպեց բջջային տեսության հիմնական դրույթները.

1. Բջիջը բոլոր օրգանիզմների կառուցվածքային գլխավոր միավորն է:

2. Բջիջների ստեղծման պրոցեսը պայմանավորում է հյուսվածքների աճը, զարգացումն ու տարբերակումը:

Ռ. Վիրխովի կողմից կատարվում են մի շարք լրացումներ՝ յուրաքանչյուր բջիջ առաջանում է ելակետային մայրական բջջի բաժանման հետևանքով: Այդ դրույթը հաստատվեց կենսաբանության հետագա զարգացման ընթացքում: Ըստ Վիրխովի՝ բջջից դուրս կյանք չկա: Կարլ Բերը նշեց, որ բջիջը ոչ միայն կառուցվածքային, այլև զարգացման միավոր է: Բազմաբջիջ օրգանիզմներն իրենց զարգացումը սկսում են մեկ բջջից՝ բեղնավորված ձվաբջջից-գիգոտից:

Անցյալ դարի վերջերին մանրադիտակային տեխնիկայի զարգացման շնորհիվ բացահայտվեց բջջի բարդ կառուցվածքը, նկարագրվեցին օրգանոիդները, հետազոտվեցին նոր բջիջների առաջացման ուղիները (միտոզ): Կարևորվեց բջջային կառուցվածքների նշանակությունը ժառանգական փոխանցման պրոցեսում: Կուտակված գիտական նյութի, մշակված հետազոտման նոր մեթոդների շնորհիվ զարգացավ կենսաբանության ինքնուրույն ճյուղ՝ ցիտոլոգիան (հունարեն «ցիտոս» - բջիջ և «լոզոս» - ուսմունք). դա գիտություն է բջջի՝ որպես կենդանի նյութի կազմավորման հիմնական ձևի մասին:

Բջջաբանության ժամանակակից դրույթները հետևյալներն են.

◆ Բջիջը բոլոր կենդանի օրգանիզմների կառուցվածքների, կենսագործունեության և զարգացման հիմնական միավորն է:

◆ Բուսական և կենդանական բջիջները հոմոլոգ են:

◆ Կորիզը բջջի գլխավոր բաղադրամասն է, բջիջներին հատուկ է

մենքրանային կառուցվածքը:

◆ Բազմաբջիջ օրգանիզմներում բջիջները մասնագիտացված են ըստ իրենց կատարած ֆունկցիայի՝ առաջացնելով հյուսվածքներ, օրգաններ, օրգան-համակարգեր, միասնական օրգանիզմ, որի ֆունկցիան կարգավորում է նյարդային և հումորալ համակարգերով:

◆ Օրգանիզմների բջջային կառուցվածքը վկայում է բուսական, կենդանական օրգանիզմների միասնական ծագման մասին [5, էջ 35-38]:

Երկիր մոլորակի վրա գոյություն ունեցող բոլոր կենդանի օրգանիզմները դասակարգվում են ոչ բջջայինների (վիրուսներ) և բջջայինների: Դպրոցում բուսական օրգան-համակարգերն ուսումնասիրելու ժամանակ բջիջների ձևն ու մեծությունը պայմանավորում էին նրանց գործառույթներով:

Կենդանաբանության դասընթացում նույն օրինաչափությամբ տարբերակում էին կենդանական բջիջները:

Աստիճանաբար կատարվում է բջիջների տարբերակում և օրգանների համակարգերի առաջացում: Դրանց միավորման արդյունքում ձևավորվում է միասնական ամբողջական օրգանիզմ:

Մարդու անատոմիայի, ֆիզիոլոգիայի և հիգիենայի դասընթացներում մարդը ներկայացվում է որպես բարդ կազմավորում ունեցող կենսաբանասոցիալական էակ: Նրան ևս բնորոշ է բջջային կառուցվածքը, բջիջների գործառույթներով պայմանավորված՝ ձևի և մեծության ընդհանրությունն են բացատրում: Բջիջների համար տարբերակում ենք կենսական կարևոր ֆունկցիաներ՝ աճ, զարգացում, բազմացում, նյութափոխանակություն, գրգռականություն [4, էջ 93-94]:

10-րդ դասարանում բջջի մասին գիտելիքները խորացվում են և հիմնավորվում: Բջիջը ներկայացվում է իր քիմիական բաղադրությամբ, օրգանոիդներում տեղի ունեցող ֆիզիկական, քիմիական, կենսաբանական երևույթների վերլուծությամբ: Բջիջը ոչ միայն կառուցվածքային, զարգացման միավոր է, այլև ժառանգականության նյութական կրող: Այս առումով տարբերակում ենք կորիզային և ցիտոպլազմային ժառանգականություն հասկացությունները, որոշ հատկանիշներ մայրական գծով ժառանգելու օրինաչափությունները: Ժամանակակից գենետիկայի զարգացումը հիմնված է գենային ինժեներիայի և բջջային ինժեներիայի վրա: Գերժամանակակից ճյուղ է համարվում էքսպլանտացիան (մեկուսացված օրգանների, հյուսվածքների աճեցում): Դա հնարավորություն է տալիս բջջային մակարդակով տեղի ունեցող ինքնավերարտադրման: Ինքնա-

վերարտադրումը օրգանիզմի մակարդակում պայմանավորում է տեսակների գոյությունը: Ներբջջային մակարդակում տեղի ունեցող ախտաբանական փոփոխությունների ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս բազմաթիվ ուռուցքային հիվանդությունների կանխարգելման և բուժման արդյունավետ եղանակների հայտաբերման համար: Ամերիկացի գիտնականները ձեռնամուխ են եղել մարդու տրիպլենդների, գեների հեռացմանը:

Բջջաբանության թեմայի առանձին դասերի դասավանդումը պայմանավորված է մի շարք առանձնահատկություններով, առաջին հերթին՝ բջջի և նրա օրգանոիդների անզեն աչքով անտեսանելի լինելու փաստով, բուսական ու կենդանական բջիջների կառուցվածքի և ֆունկցիայի բազմազանությամբ, ֆիզիոլոգիական տարբեր վիճակներում գտնվող օրգանիզմների ու բջիջների քիմիական բաղադրության տարբերակումով:

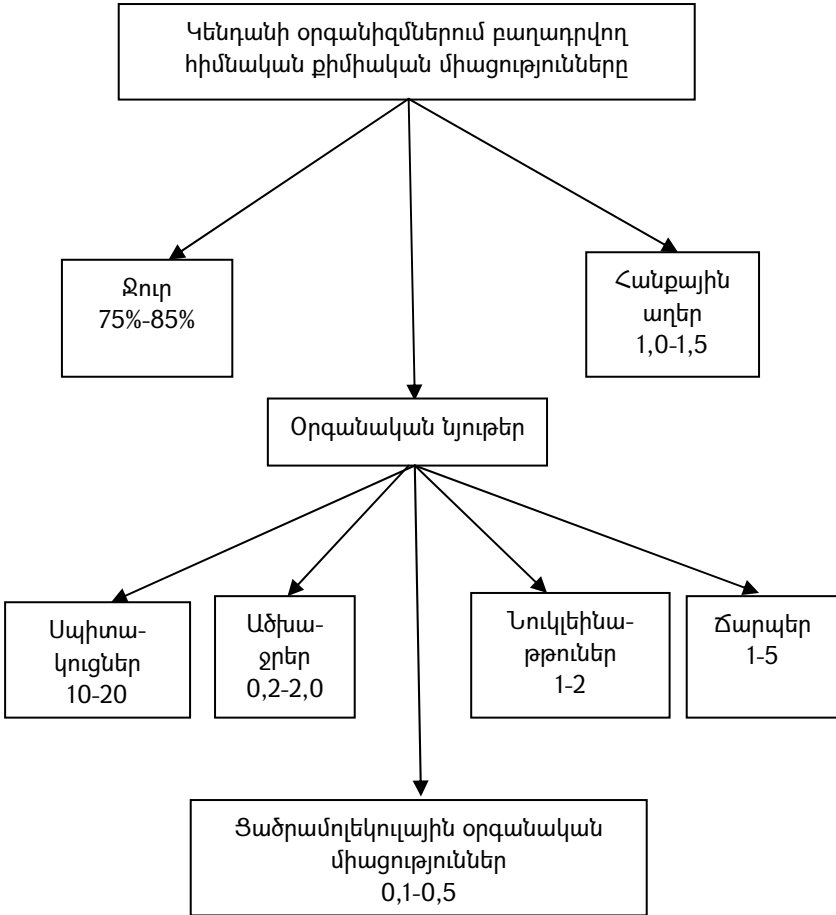
Ժամանակակից ավագ դպրոցները հագեցած են լաբորատոր գույքով, դիդակտիկ նյութերով, որը հնարավորություն է տալիս բնորոշել բջիջն այնպես, ինչպես աշակերտները տեսնում են էլեկտրոնային մանրադիտակով, որից հետո գործնական աշխատանքի միջոցով հնարավորություն են ստանում ավելի մանրակրկիտ ուսումնասիրել նյութն, ու այն ավելի դյուրըմբռնելի է դառնում:

Դասավանդման պրոցեսում առաջնային խնդիր է դառնում բջջի քիմիական բաղադրության վերլուծությունը. դա ներկայացնում ենք գծապատկեր 1-ով [2, էջ 9-11]:

Բջջի կարևոր բաղադրամասը կորիզն է: Այս օրգանոիդին ծանոթ են V դասարանից՝ բջջի բաժանումից, և քրոմոսոմների մասին ունեցած գիտելիքները աստիճանաբար խորացնում ենք՝ բջջի կյանքը պայմանավորելով իրար հաջորդող 2 շրջանով՝ 1. բջիջների բաժանում, 2. ինտերֆալ: Կորիզի կառուցվածքը և ֆունկցիան տարբեր շրջաններում տարբեր է, որի ընկալումն ու յուրացումը իրականացնում ենք բերում աշակերտների միջոցով:

Խթանման փուլում պարզաբանում ենք սովորողների նախնական գիտելիքները: Ինչ գիտեն կորիզի, կորիզաթաղանթի մասին, ինչո՞ւ են քրոմոսոմները կոչվում ժառանգակիր գործոններ, ո՞ր բջիջներն ընդունակ չեն բաժանման և ինչո՞ւ: Ուղղորդող հարցերով անցնում ենք **մտագրոհի** և գրատախտակի վրա գրանցում կամ գրառում կորիզի մասին հասկացություններ:

Բջջի քիմիական բաղադրությունը



Գծապատկեր 1

Իմաստի ընկալման փուլում ցուցաբերում ենք ուսուցողական աջակցություն աշակերտին, վերահսկում նրա աշխատանքը: Խմբերը դասագրքերի հետ աշխատելիս իրականացնում են տարաբնույթ հետազոտական աշխատանքներ, մի խումբն աշխատում է **չբաժանվող կորիզ**

հասկացությունը մեկնաբանելու ուղղությամբ, երկրորդ խումբը բացահայտում է **ինտերֆազային կորիզի** բաղադրամասերը: Երրորդ խմբի աշակերտները համեմատում են **էուկատիոտ բջիջները** և կորիզի ձևն ու մեծությունը պայմանավորում բջիջների ձևով ու մեծությամբ:

Կշռադասման փուլում յուրաքանչյուր խումբ ներկայացնում է իր աշխատանքի արդյունքները: Քննարկում և ամփոփում ենք Վենի դիագրամի միջոցով՝ պլազմատիկ թաղանթի և կորիզաթաղանթի կառուցվածքը, ֆունկցիաները, նմանությունները և տարբերությունները:

Նմանօրինակ աշխատանքի միջոցով բջիջը որպես հասկացություն դառնում է աշակերտների համար լրիվ մատչելի: Նրանք կարողանում են տարբերել հանգստի և ակտիվ փուլերը, տարբեր էտապներում բջջի կատարած գործառույթները, նյութական բազա է ստեղծվում ժառանգականության, փոխանակության թեման լավ յուրացնելու համար: Միաժամանակ կարողանում են մեկնաբանել կյանքի տարբեր շրջաններում, տարբեր ծագման նյութերի անհրաժեշտությունը օրգանիզմի համար:

Բջիջներ - էուկարիոտներ - պրոկարիոտներ կապը կենդանական բջիջներում արտահայտվում է ֆիզիկայի, քիմիայի, գենետիկայի, բժշկագիտության բնագավառներում: Կենսաքիմիան և կենսաֆիզիկան ունեն բազմաթիվ նոր մեթոդներ, որոնք հնարավորություն են տալիս որոշել քիմիական նյութերի առկայությունը, հատկությունը, նրանց դերը բջջի և ամբողջ օրգանիզմի կենսագործունեության մեջ: Բջջի հետազոտություններում մեծ նշանակություն ունեն ախտաբանական երևույթները, որոնք հիվանդության ծագման պատճառ են դառնում. դիաբետի պատճառներից մեկը, օրինակ, ինսուլին հորմոնն արտադրող մի խումբ բջիջների անբավարար աշխատանքն է, չարորակ գոյացությունները նույնպես առաջանում են բջջի մակարդակով: Մակաբույծ նախակենդանիները (կոկցիդիաներ, պլազմոդիում) ներբջջային մակաբույծեր են, թափանցում են աղիքային էպիլթել, լյանդի բջիջներ, էրիթրոցիտներ, խախտում են դրանց նյութափոխանակությունը, քայքայում: Ահա թե ինչու բջջի կառուցվածքի քիմիական բաղադրության ուսումնասիրումն անհրաժեշտ է ոչ միայն կենսաբանության, այլև բժշկագիտության, անասնաբուժության բնագավառներում: Մարդու համար անհրաժեշտ շատ նյութերի արտադրությունը պայմանավորված է միկրոօրգանիզմով՝ կենսաբանական կատարելագործված գործընթացների հիման վրա: Կենսատեխնոլոգիան հնարավորություն է տալիս օգտագործել բակտերիաները, խմորասնկները, սպիտակուցները, ֆերմենտները դեղորայքի արտադրության մեջ:

Բջջային և գենային ինժեներիայի մեթոդների միջոցով բջջային մակարդակով իրականացվում են բույսերի ստացում (ժենշեն), բացակայող գենի ներդրման հետևանքով սինթեզվում են այնպիսի սպիտակուցներ, որոնց վերարտադրումը բացակայել կամ դանդաղել էր [6, էջ 100-102]:

Բջջի էվոլյուցիան ենթադրում է 2 ուղղություններ՝ 1. Օրգանոիդների ծագում մեմբրանային համակարգից, 2. Երկմեմբրան օրգանոիդներից սիմբիոտիկ ծագում: Կապ է հաստատում բջջաբանության և էվոլյուցիայի միջև: Չնայած այն հանգամանքին, որ բջիջը տարրական միավոր է, զարմանալի զուգահեռ կարելի է տանել ատոմի միջուկի և բջջի կառուցվածքի միջև: Հետազոտության ժամանակակից մեթոդների միջոցով ցույց է տրվել, որ կենդանի մատերիան կազմված է նույն տարրերից, ինչ անօրգանական աշխարհը [3, էջ 97]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Ա. Սիմոնյան**, Բջիջը կյանքի հիմքն է. Եր., «Հայաստան» 1987 / Ա. Պոլյանսկու խմբ. «Ընդհանուր կենսաբանություն» դասագիրք 9-րդ դասարանի համար, «Աստղիկ» 2000, Յա. Ն. Մյազկովա, Ս. Դ. Կոմիսարով, Ընդհանուր կենսաբանության ուսուցման մեթոդիկա, Եր., «Լոյս» 1976:
2. **Ալյուսարև Ա. Ա.**, Կենսաբանություն և ընդհանուր գենետիկա, Եր., «Լոյս» 1983:
3. **Տ. Վ. Թանգամյան**, Կենսաբանության ուսուցչի ձեռնարկ 9-10-րդ դասարանների համար, Եր., «Աստղիկ 59», 2000:
4. **Վ. Գ. Խչժանովսկի, Ս. Ֆ.**, Պոնոմարենկո, Բուսաբանություն, Եր., «Լոյս» 1986:
5. **Հ. Վարդապետյան, Պ. Վարդևանյան և ուրիշներ**, Կենսաբանության թեստերի ժողովածու, 5-10 դաս-ի համար Եր., 1998:
6. **Է. Գևորգյան, Ֆ. Դանիելյան և ուրիշներ**, Կենսաբանության թեստերի շտեմարան բուս ընդունվողների համար Եր., 1998:

«ԲԶՋԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՅՈՒՄ

Աթաբեկյան Գայանե

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են բջջի մասին ուսմունքը, բջջի կառուցվածքային առանձնահատկությունները, ձևավորումը օրգանական աշխարհի էվոլյուցիայի ընթացքում, բջջային տեսության կառուցվածքային առանձնահատկությունները, բջիջների համար տարբերակվող կենսական կարևոր ֆունկցիաները՝ աճը, զարգացումը, բազմացումը, նյութափոխանակությունը, գրգռականությունը, ինչպես նաև թեմայի մատուցման ու յուրացման առանձնահատկություններն ավագ դպրոցում:

Բանալի բառեր. բջիջ, տեսություն, նյութափոխանակություն, զարգացում, աճ, ուսմանը, կենդանի օրգանիզմ, էվոլյուցիա:

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦИТОЛОГИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Атабекян Гаяне

Резюме

В статье представлены учение о клетке, особенности структуры клетки, образование органического мира во время эволюции, особенности структуры теории клетки, жизненно важные функции, которые различают клетки, рост, развитие, обмен веществ, возбудимость. И, конечно, особенности преподавания и условия данной темы старшей школы.

Ключевые слова: клетка, теория, обмен веществ, развитие, рост, обучение, живой организм, эволюция.

TEACHING FEATURES OF THE THEME OF 'CYTOLOGY' AT HIGH SCHOOL

Atabekyan Gayane

Summary

In the article we represent the structural features of the cell, its formation during the evolution of the world, the structural features of the cellular theory, vitally important functions for cells: growth, development, reproduction, metabolism, irritability. We also represent the particularities of teaching and learning the theme at high school.

Keywords: cell, theory, metabolism, development, growth, teaching, living organisms, evolution.

ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԾԱՎԱԼՈՒՆ ՏԵՔՍԻ ՀԵՇՏ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ*

ՂԱԶՈՒՄՅԱՆ ՄԵՐԻ

Իջևանի Գ. Անանյանի անվան ավագ դպրոցի անգլերենի ուսուցչուհի

Օտար լեզու սովորելը բավականին դանդաղ և ծանծրայի գործընթաց է: Սովորողներն առանձնակի դժկամությամբ են ձեռնամուխ լինում նոր տեքստի թարգմանությանը և նոր բառապաշարի յուրացմանը, հատկապես երբ տեքստը ծավալուն է:

Տասներկուերորդ դասարանի հումանիտար հոսքի դասագրքում (հեղինակներ՝ Ս. Բադդասարյան, Ս. Գյուրջայանց) կա “World Religions” («Աշխարհի կրոնները») վերնագրով տեքստ, որի ծավալը երկու էջ է [1, էջ 100]: Այդ տեքստի օրինակով ցանկանում եմ ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է մի քանի տարբեր մեթոդների կիրառմամբ թարգմանության և անձանոթ տեքստի ընկալման գործընթացը դարձնել առավել հետաքրքիր և դրան մասնակից դարձնել առավելագույն թվով սովորողների:

Դասի նպատակներն են՝

Ա մակարդակ – Սովորողը պետք է ձեռք բերի նոր բառապաշար՝ կազմված 20-25 բառից: Պետք է կարողանա կազմել կապակցված խոսք՝ օգտագործելով այդ բառապաշարը, կարդալ և թարգմանել իրեն տրված հատվածը, ընդհանուր գծերով հասկանալ իմաստը և գրավոր պատասխանել հարցերին:

Բ մակարդակ – Սովորողը պետք է ձեռք բերի նոր բառապաշար: Պետք է կարողանա կազմել կապակցված խոսք՝ օգտագործելով այդ բառապաշարը, կարդալ, թարգմանել, պատմել նոր թեման, պատասխանել թեմային վերաբերող հարցերին, լսելով հասկանալ կապակցված խոսքը:

Գ մակարդակ – Սովորողը պետք է ձեռք բերի նոր բառապաշար: Պետք է կարողանա կազմել կապակցված խոսք՝ օգտագործելով այդ բառապաշարը, կարդալ, թարգմանել, պատմել նոր թեման, պատասխանել թեմային վերաբերող հարցերին, լսելով հասկանալ կապակցված խոսքը, հարցեր տալ, որպեսզի այլ մանրամասներ պարզի մյուս կրոն-

* Նյութը ներկայացվել է 22.04.2020 թ., գրախոսվել է 30.04.2020 թ.:

ների վերաբերյալ: Նա նաև պետք է կարողանա մասնակցել քննարկ-մանը, սեփական կարծիքն ու տեսակետն արտահայտել քննարկվող հարցերի շուրջ [2, էջ 63]:

1. What is life?– Ինչ է կյանքը:

2. Why are we here?– Ինչու ենք մենք այստեղ:

3. What is our mission in this life?– Որն է մեր առաքելությունն այս կյանքում:

4. What will be after we die?– Ինչ է լինելու մեր մահից հետո [1, էջ 102]:

Դասն սկսվում է **խթանման** փուլով [3, էջ 47]: Այս փուլում իմ նպատակն է սովորողների մոտ հետաքրքրություն առաջացնել թեմայի նկատմամբ, ստեղծել ինտրիգ, մոտիվացնել սովորողներին, առաջադրել խնդիր, որի լուծումը կլինի դասի վերջնանպատակը: Սովորողներին տրվում է հարցաշար՝ առանց որևէ տեղեկության աղբյուրի: Նրանց նախօրոք զգուշացվում է, որ աշխատանքը չի գնահատվում:

1.... is the youngest of the four.

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

2.... has more followers than the others.

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

3. The followers of ... don't believe that the world was created by God.

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

4. The Bible is the Holy book of

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

5. The Koran is the Holy book of

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

6. The Torah is the Holy book of

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

7. ... is the oldest of the four.

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

8. The Bible consists of ... parts.

a)threeb) fourc) twod) six

9. Ramadan is the main holiday of

a)Christianityb)Islamc)Judaismd)Buddhism

- 10. Abraham is the founder of ...
a)Christianity b)Islam c)Judaism d)Buddhism
- 11. ... has fewer followers than the others.
a)Christianity b)Islam c)Judaism d)Buddhism
- 12. There are ... main branches of Christianity.
a)three b) four c) two d) six
- 13. Passover is the main holiday of
a)Christianity b)Islam c)Judaism d)Buddhism
- 14. Lent is the main holiday of
a)Christianity b)Islam c)Judaism d)Buddhism
- 15. Buddha has ... eyes.
a)three b) four c) two d) six

Բնականաբար ոչ բոլոր սովորողներն են կարողանում պատասխանել հարցերին, և հարցերի մեծ մասը մնում է անպատասխան: Սովորողները հետքորքրված են գտնելու պատասխանները: Խթանման փուլը հաջողությամբ ավարտված է, սովորողների մոտ ձևավորվել է նպատակ, և բոլորը պատրաստ են հաջորդ՝ **իմաստի ընկալման** փուլին [3, էջ 47]:

Դասարանը բաժանվում է չորս խմբի՝ Christianity (Քրիստոնեություն), Islam (Իսլամ), Judaism (Հուդայականություն), Buddhism (Բուդդայականություն): Յուրաքանչյուր խումբը ստանում է հստակ հրահանգներ.

- 1. Կարդալ հանձնարարված հատվածը, դուրս գրել անձանոթ բառերը և թարգմանել:
- 2. Ձեռք բերել անհրաժեշտ տեղեկություններ տվյալ կրոնի վերաբերյալ (անհրաժեշտության դեպքում կարող են օգտվել համացանցից):
- 3. Ներկայացնել տրված հատվածը:
- 4. Լրացնել նախօրոք տրված աղյուսակի իրենց բաժինը:

	Christianity	Islam	Judaism	Buddhism
The Holy book				
The place of Worship				
The Number of Followers				
The Age				
The Festivals				
The Founder				

	Քրիստոնեություն	Իսլամ	Հրեականություն	Բուդդայականություն
Սուրբ Գիրք				
Երկրպագության վայր				
Հետևորդների քանակ				
Տարիք				
Տոներ				
Հիմնադիրը				

Կախված սովորողների խմբի ունակություններից՝ աշխատանքի համար կարելի է նախատեսել 15-30 րոպե: Շատ կարևոր է ուսուցչի և սովորողների համագործակցությունը այդ ամբողջ ընթացքում: Ուսուցիչը օգնում է խմբերին և վերահսկում յուրաքանչյուր սովորողի մասնակցությունը թիմային աշխատանքին:

Ժամանակը լրանալուն պես խմբերն սկսում են ներկայացնել իրենց հատվածները՝ նախօրոք գրատախտակին գրելով և թարգմանելով անձանոթ բառերը: Ներկայացնելուն զուգահեռ լրացվում է նաև տեղեկությունների աղյուսակը: Յուրաքանչյուր խմբի ներկայացնելուց հետո մյուս խմբերը նրանց տալիս են հարցեր՝ չհասկացված մասերը պարզաբանելու նպատակով: Ապա ուսուցիչն է հարցեր տալիս դասարանին տվյալ հատվածի վերաբերյալ: Այսպիսով ստուգվում է նաև սովորողների լսելով հասկանալու ունակությունը:

Բոլոր խմբերի ներկայանալուց հետո տեղեկությունների աղյուսակը պատրաստ է:

	Christianity	Islam	Judaism	Buddhism
The Holy book	Bible	Koran	Torah	Tripitaka
The place of Worship	Church, Chapel, Cathedral	Mosque	Synagogue	Temple, Home
The Number of Followers	2.2 billion	1.9 billion	12 million	350 million
The Age	2000	1400	3500	2500
The Festivals	Lent, Easter, Christmas	Ramadan	Passover	

The Founder	Christ	Muham- mad	Abraham	Siddhartha Gau- tama (Buddha)
-------------	--------	---------------	---------	----------------------------------

	Քրիստոնեու- թյուն	Իսլամ	Հրեականու- թյուն	Բուդդայական- նություն
Սուրբ Գիրք	Աստվածա- շունչ	Ղուրան	Թորա	Տրիպիտակա
Երկրպագույթ յան վայր	Եկեղեցի, մատուռ, տաճար	Մզկիթ	Սինագոգ	Տաճար, տուն
Հետևորդների քանակ	2.2 միլիարդ	1.9 միլիարդ	12 միլիոն	350 միլիոն
Տարիք	2000	1400	3500	2500
Տոներ	Մեծ պաս, Զատիկ, Սուրբ Ծնունդ	Ռամադան	Պասեկ	
Հիմնադիրը	Քրիստոս	Մուհամմեդ	Աբրահամ	Սիդդհարտա Գաուտամա (Բուդդա)

Կշռադատման փուլն է առջևում [3, էջ 47]:

Այժմ ուսուցիչը կարող է ամփոփել թեման համընդհանուր հարցա-
դրումներով և ստուգել սովորողների կողմից տեքստի յուրացման մա-
կարդակը:

1. What is the aim of the religions?
2. Which are the four major religions in the world?
3. What parts does the Bible consist of?
4. Who is Buddha?
5. What is Christmas?
6. Which is the youngest religion?
7. What is Nirvana?
8. What is the Torah?
9. How long does the main Jewish festival last?
10. Who are Abraham and Moses?
11. What are the main directions in Christianity?
12. What does the third eye of Buddha mean?

13. Which is the oldest religion?
14. What are the holy places for each religion?
15. What are the main holidays for each religion?
16. How do Christians worship?
17. Which religion has more followers than the others?
18. Which religion has fewer followers than the others?
19. Why did Jesus Christ come to Earth and what happened to him?
20. What holy books do you know?

Այս հարցերով ստուգվում են Բ և Գ մակարդակի սովորողները: Վերջիններս նաև կարճ քննարկումներ են ունենում ուսուցչի և միմյանց հետ:

Քննարկումներից և բոլորի կարծիքը լսելուց հետո սովորողներին բաժանվում է նույն հարցաշարը, որը նրանք փորձեցին դասի սկզբին և հիմնականում չկարողացան լրացնել: Նրանք կարող են համեմատել իրենց երկու թեստերի արդյունքները և գտնել սեփական սխալները: Գնահատվում է միայն երկրորդ թեստը:

Դասավարտին յուրաքանչյուր սովորող ստանում է երկու կամ երեք գնահատական: Գնահատվում է նրանց թիմային աշխատանքը, բանավոր ներկայացումը և գրավոր թեստը:

Այս ամբողջ աշխատանքը հնարավոր է իրականացնել երկու դասաժամի ընթացքում: Սակայն այդ 90 րոպեներն անցնում են արագ և աննկատ: Կատարվում է մեծ ծավալի աշխատանք թե ուսուցչի, թե սովորողների կողմից, բայց դա արվում է հաճույքով, հետաքրքրությամբ և նպատակաուղղված: Դասի ընթացքում կիրառված տարբեր մեթոդները նպաստում են այն ավելի բազմազան և հետաքրքիր դարձնելուն:

Կարծում եմ՝ կարողացանք իրականացնել դասի սկզբին մեր առջև դրված նպատակները բոլոր 3 մակարդակի սովորողների համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Անգլերեն, հումանիտար հոսքի դասագիրք 12-րդ դասարան հեղինակներ՝ Ս. Բադ դասարյան, Ս. Գյուրջայանց:
2. Անգլերեն, հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր հեղինակներ՝ Մ. Գ. Աստվածատրյան, Ե. Լ. Երզնկյան, Ա. Հ. Սուխուֆյան:
3. «Քննադատական մտածողության զարգացումը կարդալու և գրելու միջոցով» ծրագրի ուղեցույց, հեղինակներ՝ Ջինի Լ. Սթիլ, Քուրթիս Ա. Մերեդիթ, Չարլզ Թեմփլ:

ՕՏԱՐ ԼԵԶԿԻ ԴԱՍԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԾԱՎԱԼՈՒՆ ՏԵՔՍՏԻ ՀԵՇՏ ՅՈՒՐԱՅՈՒՄԸ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

Ղազումյան Մերի

Ամփոփում

Հոդվածում հեղինակը նկարագրում է աշակերտակենտրոն մեկ դաս, որտեղ կիրառվում են ուսուցման տարբեր մեթոդներ՝ թիմային աշխատանք, ուղղորդված ընթերցանություն և մտածողություն, համընդհանուր հարցադրում և այլն: Ուսուցչի նպատակն է աշակերտի համար նյութը դարձնել հնարավորինս մատչելի, իսկ ամբողջ գործընթացը՝ հնարավորինս հետաքրքիր և մոտիվացնող:

Բանալի բառեր. աշխարհի կրոններ, նոր բառապաշար, կապակցված խոսք, հարցաշար, տեղեկությունների աղյուսակ, տեքստի յուրացում, ուսուցման մեթոդներ:

УСВОЕНИЕ ОБЪЕМНОГО ТЕКСТА ВО ВРЕМЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Казумян Мери

Резюме

Автор статьи описывает урок, во время которого используются разные методы учения - направленное чтение и мышление, групповая работа, всеобщий опрос и тд. Цель учителя сделать материал как можно доступным для студента, а весь процесс - как можно интересным и мотивирующим.

Ключевые слова: религии мира, новый лексикон, связная речь, опрос, таблица информации, усвоение текста, методы обучения.

EASY LEARNING OF AN EXTENSIVE TEXT DURING THE FOREIGN LANGUAGE LESSON
USING DIFFERENT METHODS OF TEACHING

Ghazumyan Meri

Summary

In the article the author describes a lesson where different methods of teaching are used: team work, directed reading and thinking, general questioning and so on. The teacher's goal is to help the students understand the issue as easily as possible, and to make the whole process interesting and motivating.

Keywords: world religions, new vocabulary, coherent speech, questionnaire, information table, learning the text, methods of teaching.

«ԴԵՐԲԱՅԱԿԱՆ ԴԱՐՁՎԱԾ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ*

ԱԲԱՉՅԱՆ ԱՐՓԻՆԵ

Իջևանի Գ. Անանյանի անվան ավագ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Դերբայական դարձվածի ուսուցումը կարևոր նշանակություն ունի, քանի որ դերբայական դարձվածի իմացությունն ու տեղին գործածումը նպաստում է տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, խոսքի ճիշտ կառուցմանը: Հարուստ են դերբայների շարահյուսական կիրառությունները: Նրանք նախադասության մեջ հանդես են գալիս ոչ միայն զուտ դերբայական կիրառություններով, այլև հաճախ գործածվում են փոխանվանաբար՝ թվի, հոլովի ու հոդառնության՝ նպաստելով խոսքի սեղմությանը, ոճի բազմազանությանն ու հարստացնելով խոսքի պատկերավորման ու արտահայտչական միջոցները:

Հայերենի կախյալ և անկախ դերբայները իրարով պայմանավորված ձևեր են, մեկի գոյությունը ենթադրում է մյուսների գոյությունը և անկախ իրենց շարահյուսական կիրառություններից՝ քերականական ձևեր են, բառաձևեր:

Դերբայական դարձվածի մասին ճիշտ գաղափար կազմելու, նրա նշանակությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է իմանալ դերբայների ա) քերականական առանձնահատկությունները, բ) դերբայական դարձվածը, որի մեջ դերբայները հանդես են գալիս իրենց սեռից, խնդրառությունից ու բայիմաստից բխող լրացումներով, որոնք լեզվաբանության մեջ ընդունված է անվանել կողմնակի անդամներ, գ) դերբայական դարձվածի կետադրության առանձնահատկությունները:

Հայերենի քերականության մեջ դերբայները երկար ժամանակ ուսումնասիրվել են բայից անկախ՝ որպես առանձին խոսքի մաս՝ այն հիմունքով, որ նրանք իրենց մեջ համատեղում են բայի, գոյականի և ածականի հատկանիշներ:

Եթե դիմավոր բայերը նախադասության մեջ միայն ստորոգյալի դեր են կատարում, ապա անդեմ բայերը կամ դերբայները հանդես են գալիս

* Նյութը ներկայացվել է 20.04.2020 թ., գրախոսվել է 28.04.2020 թ.:

նաև գոյականին, ածականին և մակբային հատուկ շարահյուսական կիրառություններով: Հայ անվանի լեզվաբաններ Ա. Ղարիբյանն ու Գ. Սևակը դերբայները համարեցին լիարժեք բայեր՝ նրանց վերագրելով բային բնորոշ **գործողության իմաստի, սեռի և խնդրառության հատկանիշները**: Ա. Աբրահամյանը դերբայները բնորոշում է այսպես. «Դերբայական ձևեր կամ դերբայներ են կոչվում բայի այն անդամ ձևերը, որոնք բայական մի շարք հատկանիշների հետ գործողությունը կամ եղելությունը դրսևորում են տարբեր վիճակներում» [1, էջ 363]: Հայերենի դերբայները իրարից տարբերվում են քերականական առանձնահատկություններով, որն էլ նկատի ունենալով՝ հայերենի դերբայները բաժանում են երկու խմբի՝

ա) կախյալ **դերբայներ կամ ձևաբայեր**, որոնք ինքնուրույն շարահյուսական կիրառություն չունեն: Այդ **դերբայներն են՝**

1. անկատար – ում (գրավում, վերջանում),
2. ապակատար – ու (շարժելու, հրճվելու),
3. վաղակատար – ել (սպասել, թռել, մնացել),
4. ժխտական – ի, ա (հանձնի, կամենա, այրվի):

բ) **Անկախ դերբայներ**, որոնք ունեն ինքնուրույն շարահյուսական կիրառություն՝

1. անորոշ – ել, այլ (հայտնել, լճանալ, ամոքել),
2. հարակատար – ած (բերած, բացած, սկսած),
3. ենթակայական – ող (թռչող, տարածվող, արթնացող),
4. համակատար – իս (մտածելիս, աշխատելիս):

Եվ քանի որ վերջիններիս մոտ բայական իմաստը զուգակցվում է այլ խոսքիմասային իմաստների հետ՝ գոյականի, ածականի, մակբայի, սրանք չեն մասնակցում եղանակային ձևերի կազմությանը:

Դերբայները իբրև խոսքի մաս բայ են, նրանք ունեն բայի երեք հիմնական հատկանիշները՝ **բայիմաստ, սեռ և խնդրառություն** և զգալիորեն տարբերվում են բայի եղանակային ձևերից, **դերբայները չեն արտահայտում** ժամանակ, եղանակ, դեմք, դեմքի թիվ և կերպ, մի բան, որ հատկանշական է միայն եղանակային ձևերին:

Այսպիսով՝ բայի դիմավոր ձևերը անկախներից տարբերվում են ձևաբանական առանձնահատկություններով՝ եղանակով, ժամանակով, դեմքով ու թվով: Նրանք գործողությունը ներկայացնում են մաքուր, անխառն ձևով, իսկ անկախները՝ ոչ: Կախյալ դերբայները բառային անկախություն չունեն, որովհետև նրանք առանց օժանդակ բայի գործած-

վել չեն կարող:

Մ. Ասատրյանը այսպես է բնութագրում անկախ դերբայները. «Անկախ դերբայները լեզվի կառուցվածքում համագոր ու համահնչյուն առանձնահատկություններ երևան չեն հանում» [2, էջ 224]: Նա դերբայները դիտում է որպես բառի քերականական ձևեր, բառաձևեր, ոչ թե անկախ ու ինքնուրույն բառային միավորներ. «Ժամանակակից հայերենի բոլոր դերբայները, անկախ իրենց իմաստից և լեզվի համակարգում խաղացած դերից ու շարահյուսական կիրառություններից, իրար հետ կապված, իրարով պայմանավորված համագոյակից ձևեր են, և դրանցից մեկի գոյությունը կանխադրում է նաև մյուսների գոյությունը: Եթե լեզվում ունենք որևէ դերբայական ձև, օրինակ, մշակել, ապա հաստատ կարող ենք ասել, որ ունենք կամ կարող ենք կազմել մյուս դերբայական ձևերը, ինչպես՝ **մշակել, մշակում, մշակելու, մշակած, մշակող, մշակի**: Ամեն մի անորոշ դերբայ ունի իր համապատասխան մյուս դերբայական ձևերը: Ահա այս հարաբերակցությունը ոչ մի կասկած չի թողնում, որ բոլոր դերբայները քերականական ձևեր են, և ոչ թե առանձին, անկախ բառեր: Հենց այն բանը, որ, ասենք **ԱԾ** և **ՈՂ** մասնիկները կարող են հարակատար և ենթակայական կազմել համարյա բոլոր բայերից, նշանակում է դրանք ձևակազմական և ոչ թե բառակազմական մասնիկներ են» [2, էջ 221-222]:

Անկախ դերբայները լեզվի կառուցվածքում համագոր առանձնահատկություններ հանդես չեն բերում: Նրանց ընդհանրությունն այն է, որ նրանք հանդես են գալիս նախադասության ինքնուրույն անդամների պաշտոններով, բայց նույն շարահյուսական առանձնահատկությունները չունեն, տարբեր են նաև իրենց ձևաբանական հատկանիշներով: Անորոշը ինքնին հոլովվում է՝ համատեղելով գոյականի հատկանիշներ, ենթակայականը գործողության հատկանիշի հետ նաև գործողի գաղափար է արտահայտում, հարակատարը իր մեջ համատեղում է գործողության և հատկանշային իմաստ, համակատարը զուրկ է հոլովի կարգից:

Այսպիսով՝ ժամանակակից հայերենի դերբայներից անխառն բայական իմաստ են արտահայտում միայն անկատար, վաղակատար, ապառնի և ժխտման դերբայները, իսկ մյուս դերբայների բայական իմաստը զուգակցվում է նաև այլ խոսքիմասային իմաստների հետ: Ամփոփելով դերբայների մասին ասվածները՝ կարող ենք ամրագրել, որ

ա) բոլոր դերբայներն ունեն **գործողության իմաստ** [2, էջ 226]:

բ) **գոյականական** իմաստ են արտահայտում միայն անորոշն ու

ենթակայականը

գ) **ածականական** իմաստ են արտահայտում ապառնի 2-րդ (կարողալիք), հարակատար և ենթակայական դերբայները,

դ) **մակբայական-պարագայական** իմաստ է արտահայտում միայն համակատար-կարգալիս (անկատար 2-րդ) դերբայը:

Հայերենի ութ դերբայներից չորսը կատարում են միայն մեկ՝ նախադասության գլխավոր անդամի՝ ստորագյալի պաշտոն, իսկ չորս անկախ դերբայները ինքնին և փոխանվանական կիրառությամբ՝ նախադասության մյուս գլխավոր անդամի՝ ենթակայի և բոլոր երկրորդական անդամների շարահյուսական պաշտոնները:

Անկախ դերբայները նախադասության անդամների պաշտոններով հանդես են գալիս նաև **իրենց լրացումներով՝ որպես բայական բառակապակցություն, որը լեզվաբանության մեջ ընդունված է անվանել դերբայական դարձված (ԴԴ):** ԴԴ-ին տրվում են տարբեր սահմանումներ: Ներկայացնենք դրանցից մի քանիսը.

Գուրգեն Սևակ. «Այն բառակապակցությունը, որի գերադաս անդամը որևէ դերբայ է և նախադասության մեջ կատարում է շարահյուսական մեկ պաշտոն, կոչվում է դերբայական կապակցություն կամ դերբայական դարձված» [8, էջ 130]:

Լեզվաբան Ա. Մարությանն այսպես է սահմանում ԴԴ-ը. «Բայական այն կապակցությունը, որն արտահայտված է **ինքնուրույն շարահյուսական կիրառություն** ունեցող որևէ դերբայով և այդ դերբայի հետ քերականորեն կապված լրացումներով, կոչվում է դերբայական դարձված» [5, էջ 31]:

ԴԴ-ը այլ կերպ է սահմանել լեզվաբան **ժ. Ճշմարիտյանը.** «Դերբայական դարձվածը դերբայով կազմված բառակապակցություն է, որը **միշտ գործողություն կամ դրություն է ցույց տալիս, կարող է ունենալ իր ենթական, փոխարինել մի ամբողջ նախադասության** և նախադասության մեջ գրավել ամեն մի անդամի պաշտոն, բացի ստորագյալից» [4, էջ 83]:

Մի ամբողջ նախադասության, այսինքն՝ երկրորդական նախադասության ԴԴ-ը կարող է և չփոխարինել, որովհետև **ոչ բոլոր ԴԴ-ները կարող են դառնալ երկրորդական նախադասություն, և ոչ բոլոր երկրորդականները կարող են փոխակերպվել ԴԴ-ների:**

Խ. Բաղիկյանի սահմանումը թերևս ամենասեղմ և ընդգրկուն բնութագիրն է. «Անկախ դերբայն իր լրացումներով կոչվում է դերբայա-

կան դարձված (կրճատ՝ԴԴ) [7, էջ 73]: Լեզվաբանության մեջ քննության է առնվել այն հարցը, թե ԴԴ-ը ինքնուրույն շարահյուսական միավոր է, թե՛ առաջացել է բարդ ստորադասական նախադասության բաղադրիչ երկրորդական նախադասության կրճատումից, ինչպես նկատել են շատ լեզվաբաններ: Նախորդ շրջանի մի քանի լեզվաբաններ ևս **դերբայական դարձված** են համարել երկրորդական նախադասության կրճատման հետևանքով առաջացած կապակցությունը: Սակայն այս կարծիքը անընդունելի է, որովհետև՝

ա) մտովի բարդ ստորադասական նախադասություն չեն կազմում, ապա երկրորդականը կրճատելով՝ դարձնում դերբայական դարձված,

բ) ոչ բոլոր երկրորդականները կարելի է վերածել ԴԴ-ի (ԴԴ-ի չեն վերածվում այն երկրորդական նախադասությունները, որոնք գլխավորի հետ կապակցված են թեք հոլովածներով, որոնք վերաբերում են ամբողջ նախադասությանը, կամ էլ կարող է վերածվել դերբայով արտահայտված մեկ անդամի): **Սրանք լեզվի մեջ իրարից անկախ, ինքնուրույն գործածվող, շարահյուսական միավորներ են, շարահյուսական հոմանիշներ:**

Քննության առնելով բոլոր սահմանումների՝ ի մի բերենք ԴԴ-ի քերականական հատկանիշները.

ա) ԴԴ-ը բայական բառակապակցություն է:

բ) Նրա գերադաս անդամը անկախ դերբայ է:

գ) ԴԴ-ի կազմում դերբայը հանդես է գալիս իր լրացումներով, որոնք նոր որակ են ձեռք բերում և ստանում նոր անվանում՝ կողմնակի անդամներ:

դ) ԴԴ կազմող միավորները պետք է լինեն նյութական բովանդակություն ունեցող խոսքի մասեր. կապերը, շաղկապները, վերաբերականներն ու ձայնարկությունները բառակապակցության անդամներ չեն համարվում:

ե) ԴԴ-ի անդամները իրար նկատմամբ գտնվում են սորադասական հարաբերության մեջ, դերբայով արտահայտված անդամը գերադասն է, իսկ մյուսը կամ մյուսները՝ ստորադասը:

զ) ԴԴ-ը նախադասության մեջ մեկ անդամի պաշտոն է կատարում:

ը) ԴԴ-ը տարբերվում է հարադիր բայերից, որոնք ունեն մեկ շեշտ, իսկ ԴԴ-ի անդամներից յուրաքանչյուրն ունի իր շեշտը:

թ) ԴԴ-ն կարող են լինել երկանդամ և բազմանդամ,

ժ) ԴԴ-ների խնդիր և պարագա լրացումների շարադասությունն

ազատ է: Նրանք կարող են գործածվել և՛ նախադաս, և՛ վերջադաս:

ԴԴ-ը հանդես է գալիս մեկ անդամի պաշտոնով, և այդ անդամի պաշտոն կատարողը հենց գերադաս անդամ դերբայն է, որի կատարած պաշտոնի անունով էլ կոչվում է ամբողջ ԴԴ-ը: Այն շարահյուսորեն վերլուծելի է: Քանի որ **որոշիչը, հատկացուցիչն ու բացահայտիչը դերբայների չեն լրացնում, այդ պատճառով էլ նրանք կողմնակի լինել չեն կարող: Կողմնակի են համարվում միայն բայական անդամի լրացումները՝ խնդիրներն ու պարագաները, նաև ենթական ու ստորոգելին, որոնք կապվում են անկախ դերբայների հետ:**

Ինչպես նշում է Խ. Բաղիկյանը, կողմնակի անդամներ ստանալու լավագույն միջոցը դիմավոր բայով կազմված նախադասության բայական ստորոգյալը անկախ դերբայ դարձնելն է, և նրա հետ կապված ենթական ու լրացումները դառնում են կողմնակի: ԴԴ-ն միայն բարդի պարզումներից չի առաջանում. դրանք լեզվամտածողության առանձին երևույթներ են, շարահյուսական հոմանիշներ [3, էջ 177]:

Կողմնակի անդամների դերով հանդես են գալիս գոյականները, ածականները, դերանունները, մակբայները:

«Աշնան արև» վիպակից դուրս գրենք տարբեր խոսքի մասերով արտահայտված ստորադաս անդամ ունեցող ԴԴ-ներ՝ նշելով նրանց **կողմնակի անդամ լրացումների շարահյուսական պաշտոնը.**

➤ **Կողմնակի ենթակա**

Սա տարբերվում է նախադասության իսկական ենթակայից. այն ստորոգումային կապակցության մեջ չէ և հիմնականում դրվում է սեռական հոլովով, իրանիշ լինելու դեպքում կարող է և ուղղականով դրվել: Կողմնակի ենթական նմանվում է հատկացուցչին, բայց հատկացուցիչ չէ, որովհետև գոյականի լրացում չէ, այլ դերբայի: Եթե հատկացուցիչը ցույց է տալիս առարկա, որին պատկանում է մի բան, ապա կողմնակի ենթական լրացնում է անդեմ բային և փոխակերպվելու դեպքում դառնում է ենթակա, և հետո ենթակայի և ստորոգյալի միջև չկա թվային համաձայնություն:

➤ **Ախպորդ բոլոր գրածները իմ պատմածներն են**, պրոֆեսոր Սերո:

Օրինակում երկու ԴԴ կա՝ երկու կողմնակի ենթականներով՝ **Ախպորդ գրածները**, այսինքն՝ որ **ախպերդ** է գրել, և **իմ պատմածները**, այսինքն՝ որ ես եմ պատմել:

Կողմնակի խնդիրներ

Ինչպես դիմավոր բայերի խնդիր լրացումները, այնպես էլ կողմնակի խնդիրները լինում են սեռի և բնույթյան: Սեռի խնդիրները պայմանավորված են ներգործական և կրավորական սեռի բայերով:

1. Կողմնակի ուղիղ խնդիր

➤ Սիմոնը քաղաք **պանիր ծախելու** էր գնացել, իսկ կովը ծնելու վրա էր...

➤ **Կապերը կտրտելով՝** շունը հաչում էր դեպի ներքև:

2. Կողմնակի հանգման անուղղակի խնդիր

➤ Ադամը **Աղունհն ու մորը** նայելով բառերը դասավորեց, դասավորեց ու ընդամենն ասաց.

– Ձրույց եք անու՞մ:

3. Կողմնակի անջատման անուղղակի խնդիր:

Կողմնակի միջոցի անուղղակի խնդիր:

➤ Գլխացավը բռնեց: **Քունքերն ափերով սեղմած՝** նա որոնել սկսեց կույզ գալու մի տեղ:

➤ Չորս **պղամարդով բռնած՝** նրան տուն բերեցին, և մի ամիս գլխացավից նա խելագարվում էր:

Կողմնակի պարագաներ

Կողմնակի պարագաները ցույց են տալիս անդամ գործողության որակական և քանակական հատկանիշները, ինչպես **նաև տեղը, ժամանակը, նպատակը, պայմանը, պատճառը, հիմունքը և այլն:**

4. Կողմնակի ձևի պարագա

➤ **Անձայն ծիծաղելով՝** նա երեխային քաշեց գոգը և նրա մեծ գլուխը գոգում շոյելով թե կշռելով՝ ասաց

– Չես թափի, բա ի՞նչ կանես:

Այս նախադասության մեջ ձևի պարագա երկու ԴԴ կա, որոնցից առաջինում **ծիծաղելով** անորոշ դերբան ունի **անձայն** կողմնակի ձևի պարագա լրացումը:

5. Կողմնակի տեղի պարագա

➤ **Եվ պատշգամբ ելնելով՝** նա ասաց հաշտվողի պես.

– Իսեղճ հերս միայն Սիմոնի դեմ զորու չեղավ:

6. Կողմնակի նպատակի պարագա

➤ **Ջրի գնալիս** Շողերը պատահում էր՝ ճաշ էր բերում, պատահում էր՝ ցամաք հաց:

Պետք է հիշել, որ ԴԴ-ը նախադասության մեջ հանդես է գալիս մեկ անդամի պաշտոնով, և այդ անդամի պաշտոն կատարողը հենց գերա-

դաս անդամ-դերբայն է, որի անունով էլ կոչվում է ամբողջ ԴԴ-ը:

ԴԴ-ները լինում են տրոհվող և չտրոհվող:

Տրոհվող ԴԴ-ների կետադրությունը պայմանավորված է մի քանի գործոններով՝

ա) դիրքով (նախադաս, միջադաս, վերջադաս),

բ) շարահյուսական պաշտոնով,

դ) գերադաս անդամի արտահայտությամբ:

Ըստ հայերենի կետադրության մեջ առկա կանոնների՝ տրոհվող նախադաս և վերջադաս ԴԴ-ները տրոհվում են բուխով, միջադասները՝ սորակետերով:

Տրոհվում են՝

1. ժամանակի պարագան,

2. ձևի պարագան,

Նախադաս ձևի պարագաները տրոհվում են բուխով.

Օրինակ՝

➤ Փեշերը **քշտած**՝ պառավն իրեն խփել էր Դսեղի տերտերին, Կիրովականի տերտերին, տերտերոց լինես, նանի ջա՛ն:

➤ Հունիսին դեռ գոմում էին, **դրսի արև աշխարհը թողած**՝ գոմում էին, գոմի հոտը, լուն:

➤ **Չորս տղամարդով** բռնած՝ նրան տուն բերին:

Միջադաս ձևի պարագաները տրոհվում են ստորակետով.

Օրինակ՝

➤ Աղջիկները, լուսնի հետք երգելով, իջնում էին կոլխոզի հանդերից: Վերջադաս **ձևի պարագա** ԴԴ-ները.

Օրինակ՝

➤ Հարսը դեռ պիտի կանչի Երևանի շեշտով դեպի գետափ՝ ասքերը Ծմակուտի արևից կկոցած.- Սամվել՛...

3. Վերջադաս **նպատակի պարագան.**

Օրինակ՝ Երեխան այգում էր, դեղձենին շղահարում, տակից փախչում էր և նայում, թե ինչպես է շաղ անցնում կրակը, հետո վերցնում էր. դրանք տերևներ էին, և երեխան նորից էր շղահարում ու տակից փախչում՝ կողքից նայելու, թե ինչպես են շաղ գալիս կրակները:

Դերբայական դարձվածը **չի տրոհվում հետևյալ դեպքերում.**

1. Եթե ենթակա է:

➤ Երանի քե՛զ: Մարդիկ գնում են Էսենտուկի, Օդեսա, արտասահման են գնում մարդիկ, դու՛ «Հովիտ ապրողները մարդ չե՞ն»:

2. Եթե ստորոգելի է:

➤ Արմենակի գրելու շնորհքը Վանքերից է գալիս ինձանով, ես Վանքերի աղջիկ եմ, իմ հայր Իշխանը ասող-խոսող մարդ էր, իսկ Ծմակուտի կողմը բերանը կապած է:

3. Եթե հատկացուցիչ է:

Օրինակ՝

➤ **Դաշնամուր առնելու** ո՛չ ուժ ունեմ, ո՛չ էլ հասկացողություն, բայց Արու՛ն ջան, ճաշասենյակ եմ առնելու:

4. Եթե նախադաս որոշիչ է:

➤ Կոփվ չկա, կամք չկա, **լավ ապրելու** ցանկություն չկա, կարտոլ է, կարտոլ էլ կեր:

5. Եթե ԴԴ-ն նախադաս նպատակի պարագա է:

➤ Մանեն գոմեշները կթելու գնաց, Շողերը ցորենը հավաքեց, զույգ պարկը քարշ տվեց պատշգամբ:

6. Համակատար դերբայով ժամանակի պարագա է:

➤ Դռնից անցնելիս սկեսուրը ականջ էր դնում, դեռ կենդանի ե՞ն:

7. Չեն տրոհվում խնդիրների պաշտոններ կատարող ԴԴ-ները:

Բերենք չտրոհվող **ուղիղ խնդրի** օրինակ.

➤ Աղունը համբերեց, համբերեց, հետո սվրա պրծավ ու նրա աչքը կոխեց շեմքի տակից **հանվածը՝** ա՛ն օրինանքդ:

8. Չի տրոհվում նախադաս պատճառի պարագա ԴԴ-ը:

Օրինակ՝

➤ Գողի Արտաշը դրա պատասխանը տվեց մի ամիս հետո, **երբ ջվալ քարշ** տալուց պորտն ընկել էր [6]:

9. Չեն տրոհվում նաև կապերով ու կապական բառերով կազմվող ԴԴ-ները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աբրահամյան Ա.**, Ժամանակակից հայերենի դերբայները, Եր., 1969:
2. **Ասատրյան Մ.** Ժամանակակից հայոց լեզու: Ձևաբանություն: Եր., 2004:
3. **Բաղիկյան Խ.**, Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, Եր., 2008:
4. **Ճշմարիտյան ժ.**, Դերբայական դարձվածը արդի հայերենում, Եր., 1961:
5. **Մարության Ա.**, Ժամանակակից հայերենի շարահյուսության հարցեր, Եր., 2003:
6. **Մաթևոսյան Հր.**, Աշնան արև, Եր., 1990:
7. **Պապոյան Արտ, Բաղիկյան Խ.**, Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, Եր., ԵՊՀ 2003:
8. **Սևակ Գ.**, Հայոց լեզվի շարահյուսություն, Եր., 1973:

«ԴԵՐԲԱՅԱԿԱՆ ԴԱՐՁՎԱԾ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄՆ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Աբազյան Արփինե
Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են հայերենի կախյալ և անկախ դերբայները՝ իրենց կազմությամբ, ձևաբանական հատկանիշներով, շարահյուսական կիրառություններով: Դիտարկելով հայ լեզվաբանության մեջ դերբայական դարձվածի մասին առկա տեսակետները՝ բնութագրված են նրա քերականական առանձնահատկությունները՝ կարևորելով գերադաս անդամ դերբայների և կողմնակի անդամների հարաբերությունները: Բացատրված են տրոհվող և չտրոհվող դերբայական դարձվածը, նախադասության մեջ դերբայական դարձվածի կատարած դերը, շարահասությունը, կետադրությունը:

Բանալի բառեր. բայ, դերբայ, բառակապակցություն, նախադասություն, լրացում, դերբայական դարձված, գերադաս անդամ, կողմնակի անդամ, գոյական անդամի լրացում, բայական անդամի լրացում, շարահասություն, շարահյուսական պաշտոն, տրոհում, կետադրություն:

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЫ “ПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ” В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Абазян Арпине
Резюме

Представлены зависимые и независимые причастия со своей конструкцией, морфологическими и синтаксическими признаками и их применение в армянском языке. Рассматривая в лингвистике армянского языка о видах причастных оборотов описаны его грамматические особенности, где предпочтение дается соотношению причастия, как главный член. Объяснение обособленных и необособленных причастных оборотов в предложении, роль причастного оборота, стилистика, пунктуация.

Ключевые слова: глагол, причастие, словосочетание, предложение, причастный оборот, главный член, синтаксическая роль, обособление, пунктуация.

TEACHING OF THE PARTICIPIAL CONSTRUCTION AT HIGT SCHOOL

Abazyan Arpine
Summary

In the article we represent the dependent and independent participles of the Armenian language, their formation, morphologic characteristics and syntactic application. Observing the existing points of view about the participial construction, we described its grammatical specificities attaching importance to the relationship of the participles as the principal parts of the sentence and the secondary parts of the sentence. We explained the participial constructions with and without punctuation, the role of the participial construction in the sentence and its word order.

Keywords: verb, participle, word combination, sentence, participial construction, principal part of the sentence, syntactic role, isolation, punctuation.



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И АРМЯНСКИХ ПОСЛОВИЦ, КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ НАЦИИ*

КОСТАНЯН МАРИНЕ

*Учительница русского языка старшей школы
им. Г. Ананяна, г. Иджеван*

Введение

В пословицах отражен богатый исторический опыт народа, его представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей, взаимопониманием и сближением. Поэтому, сопоставляя русские и армянские пословицы, мы получаем возможность ознакомиться с некоторыми обычаями жизни Армении, а также научиться понимать народную мудрость, приобщиться к общечеловеческим ценностям. Пословицы, как русского, так и армянского народов, служат универсальными ориентирами человеческой деятельности. В них нашел отражение широкий круг тем.

Актуальность работы обусловлена тем, что в современном обществе идет быстрое развитие межкультурной коммуникации. Данное исследование позволит ближе познакомиться с культурой и менталитетом армянского народа, будет способствовать сохранению малых жанров фольклора и “их адекватному восприятию представителями различных культур” [7, с. 216].

Объектом исследования являются армянские и русские пословицы, выражающие отношение человека к дружбе.

Предмет исследования – понятие “дружба” в армянских и русских пословицах.

Целью данной работы является сопоставительный анализ русских и армянских пословиц, и выявление наличия соответствующих эквивалентов в обоих языках.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

* Այս գիրքը ներկայացվել է 04.02.2020 թ., գրախոսվել է 10.02.2020 թ.:

- ◆ исследовать понятие пословицы;
- ◆ определить значение понятия “дружба” в русской и армянской лингвокультурах;
- ◆ провести сравнительный анализ армянских и русских пословиц, отражающих отношение человека;
- ◆ выявить наличие/отсутствие пословичных эквивалентов.

В современной школе перед учителем стоят задачи: открыть путь к сердцу и уму учащихся, воспитать полноценную личность через пословицы и поговорки.

Благодаря работе, проводимой с пословицами и поговорками в школе, возможно повышение уровня воспитанности, сознательности, патриотизма, а так же добросовестности и трудолюбия учащихся. Необходимо рассмотреть пословицы и поговорки как воспитательное явление, показать их отношение к исторической и социальной действительности, их воспитательную значимость. С этой целью были определены основные задачи:

- а) выявить воспитательные возможности пословиц и поговорок;
- б) выявить наиболее эффективные методы и приемы в работе над данным материалом;
- в) показать дидактический аспект работы над пословицами и поговорками на уроках русского языка в армянской школе.

Теоретическая и практическая ценность данной исследовательской работы заключается в том, что результаты могут быть использованы при изучении вопросов и проблем, связанных с исследованием пословиц разных народов.

Материалом для исследования послужили армянские пословицы из сборника Г.О.Карапетяна, сайта “Армянский фольклор” и русские пословицы вошедшие в сборник В.И.Даля “Пословицы русского народа”.

Пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм [8, с. 568].

Пословица – краткое изречение, поучение, более в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора; пословица есть суть языка, народной речи, не сочиняется, а рождается сама; она не переходит в поговорку или простой оборот речи, а сама о себе говорит. Пословица недаром молвится: Пень не околится, глупая речь не пословица [3, с. 14].

Пословица – это краткие, меткие по силе мысли, народные изречения или суждения о жизненных явлениях, выражения в художественной форме [10, с. 8-11].

Пословицы учат ценить добрые дела людей, которые их совершают, стремиться самому быть добрым, понимающим, милосердным. Встречи с пословицами и поговорками заставляют каждого человека задуматься над его мировоззрением, пересмотреть многие постулаты в своей жизни, оценить свою жизнь, свои поступки, совершаемые с какой-то целью или бесцелью.

Пословицы формируют нравственные ценности, действующие в любом обществе: это доброта, милосердие, готовность помочь попавшему в беду, скромность, мужество, справедливость, а отсюда и более глобальные ценности: Жизнь, Красота, Человек, Труд, Познание, Добро.

Существуют различные пути формирования нравственных ценностей в учебном процессе: через учебное содержание, методы, формы организации учебной работы (парная, групповая, индивидуальная, урок-экскурсия, урок-игра, урок-опыты и т.д.), через общение детей между собой. Формируя личность учащихся, мы должны чаще обращаться к тысячелетиями накопленному опыту русского народа, к пословицам и поговоркам “... ничем нельзя так вести дитя в понимание жизни, как объясняя ему значение народных пословиц...”.

Пословицы и поговорки вынесены в учебники армянских школ, как материал, активизирующий внимание и умственную деятельность учащихся. В учебниках тщательно подобраны пословицы и поговорки к текстам, которые отражают основную мысль произведения, например: рассказ Е. Пермяка “Мама и мы” [1, с. 12] – “Материнская ласка конца не знает”, или характер героев, например нанайская сказка “Айога”. Это помогает формированию такого важного навыка, как умение применять пословицу или поговорку в нужном месте в соответствии с определенной ситуацией. Прочитав пословицу и поговорку дети объясняют почему она подходит к произведению, учатся осмысливать содержание, а так же формируют умение использовать их в разговорной речи.

Как известно, пословица имеет прямой и переносный смысл. Пословица в ее переносном употреблении-богатейший материал для развития речи. Во-первых, толкование переносного значения пословиц осуществляется путем развернутого описания смысла, что стимулирует употреб-

ление в речи различных типов простых и сложных конструкций, выражающих разнообразные функционально-семантические отношения. Например, поговорка “Волков бояться – в лес не ходить” определяется конструкцией с условным значением. “Если страшиться предстоящих трудностей, то нечего и браться за дело”, поговорка “Всяк кулик свое болото хвалит” уточняется конструкцией с изъяснительно-информативным значением “Каждый хвалит то, что ему близко, дорого” и т.д. Во-вторых, толкование переносного значения поговорок требует их текстуально-ситуативной характеристики, что способствует активизации логико-речевых операций, развивает мышление учащихся.

Интересной формой работы в классе представляется подстановка поговорок в текст. Например, дается микротекст диалогического характера и требуется закончить реплику поговоркой:

-Тебе понравилось платье Марины?

-Нет, старомодно и безвкусно.

-Ну, почему? Довольно милое впрочем.

Очевидно, в этом случае уместно вспомнить поговорки “На вкус и на цвет товарища нет” или “О вкусах не спорят”.

Поговорки можно использовать при объяснении нового грамматического материала, включив их в различного рода тренировочные упражнения и т.д., при закреплении изучаемых конструкций. Вообще использование поговорок для формирования и развития грамматических умений и навыков учащихся представляется весьма полезным. Отточенность формы, лаконичность и образность поговорки, использованной в качестве примера, способствует лучшему запоминанию языкового явления. Например, в качестве иллюстративного материала при изучении простых синтаксических конструкций различного типа можно использовать поговорки: Цыплят по осени считают; Тише едешь, дальше будешь; Волков бояться – в лес не ходить; Большому кораблю – большое плавание и др.

Словообразовательные формы целесообразно показать на поговорках, включающих слова с различными суффиксами (Взял топор, возьми и топорище; Сказал бы словечко, да волк недалечко; Рубашка беленька, да душа черненька; Либо рыбку съесть, либо на мель сесть и т.д.).

В учебнике IX класса можно прочитать такие задания:

1. Поставьте слова из скобок в правильной форме [2, с. 19]:

а) Без (брат) проживешь, а без (сосед) не прожить.

б) Без (терпенье) нет (ученье) и т.д.

2. Прочитайте пословицы. Скажите в каких ситуациях их можно употребить. Выделите существительные в родительном падеже [2, с. 10]:

а) Нет правил без исключения.

б) Нет розы без шипов.

в) Нет пословицы без правды и т.д.

3. Перепишите пословицы, поставив наречия в форме сравнительной степени [2, с. 83]:

а) Кто рано встает, тот вдвое живет.

б) Легко друзей найти, да трудно сохранить.

в) Кто долго спит, тому денег не скопить и т.д.

Ученики не просто читают, списывают и запоминают пословицы и поговорки, разъясняют их аллегорический смысл, значения отдельных слов и сочетаний. Так пословицы и поговорки активизируются, то есть входят в употребление. Задача учителя – показать учащимся что “пословица недаром молвится”, что человек, включая народные изречения в свою речь, придает ей особую меткость, сверяет свое поведение и мысли с мнением народа. После прочтения текста произведения и его анализа нужно работать с пословицами. Например: к русской народной сказке “Лиса и Журавль” в учебнике дана одна пословица – “За добро добром платят”, предлагаем взять еще несколько пословиц, например: “Старую лису хитростям не учить”. Работая с серией пословиц, выясняется в чем смысл каждой из них, как их понимают учащиеся.

1) Как вы понимаете эту пословицу?

2) Какие примеры из жизни можете привести, связанные с содержанием пословицы?

3) Какие выводы можете сделать из сказанного? Как нужно поступать в той или иной ситуации?

4) Как бы поступили вы? – Почему?

Постичь пословицы – это значит глубже познать жизнь, обычаи русского народа.

Проводить уроки по данной теме сложно, но интересно. В качестве оборудования можно использовать: стенд с яркими иллюстрациями к пословицам и поговоркам художника А. Елисеева; выставку книг (В.П.Аникин “К мудрости ступенька”, Л.Толстой “Скучен день до вечера, коли

делать нечего”, Б.В.Ширин.

“Одно дело делаешь, другого не порть”, Г.А.Галичев “О пословицах”, сборники пословиц, поговорок, книги В.И.Даля); плакаты с высказываниями писателей, ученых, видных общественных деятелей о пословицах и поговорках:

1) Что за роскошь, что за смысл в каждой поговорке нашей. Что за золото! (А.С.Пушкин)

2) Пословицы – это цвет народного ума, самобытной статьи, это житейская народная правда, своего рода судебник, никем не судимый [4, с. 616].

3) Народные пословицы и поговорки служат отражением народного ума, характера, верований, воззрений на природу.

4) Вот как просто сочиняют наши мужики! Все просто, слов мало, а чувства много.

5) В простоте слова – самая великая мудрость. Пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувства в них на целые книги.

Л.Н.Толстой, прекрасно понимая специфику пословиц и поговорок как жанра устного народного творчества, настоятельно рекомендовал педагогам использовать при работе с ними иллюстрации. Использование в работе с пословицами и поговорками картинок и иллюстраций подсказывается также и особенностями наглядно-образного мышления младших школьников. К уроку подбирается одна картина, изображающая работу человека или какую-либо его деятельность, например: рыбная ловля, изготовление птичьего домика, сбор урожая в саду и т.д. К одной картинке берется ряд пословиц, синонимичных по значению, по смыслу:

а) Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

б) Любишь кататься, люби и саночки возить.

в) Хочешь есть калачи, не лежи на печи и т.д.

А можно взять пословицу и к ней подобрать несколько иллюстраций, раскрывающих ее смысл:

а) Семь раз примерь, один раз отрежь.

б) В большом деле и маленькая помощь дорога.

в) За двумя зайцами погонишься ни одного не поймаешь.

Тем самым не только обеспечивается понимание смысла пословицы, но и осознается ее обобщенность и многозначность. Кроме того,

использование иллюстраций к пословицам расширяет зрительные представления детей, развивает образы мышления, творческое воображение. После такого рода подготовительной работы сопоставление пословиц и иллюстраций к ним может быть проведено учащимися самостоятельно.

- а) Чужая душа – потемки.
- б) Спи камешком – вставай перышком.
- в) Огонь без дыму, человек без ошибки не бывает.
- г) Знания не кошель: за плечами не носить.

Как видно из приведенных примеров, сравнения имеют разные средства выражения. Выясняя художественный смысл сравнения, раскрываем мудрую мысль пословиц, их содержание. Например:

- В лесу лес неровен, в миру – люди. “Все были в лесу? Какие деревья растут в нем?” – спрашивает учитель. “Ели, сосны, березы, дубы, осины и др.” – отвечают люди.

- Чем похожи, чем различаются эти деревья? (Одно дерево большое, другое маленькое. Сосна стройная, а рядом береза кривая).

- Деревья в лесу все разные. И люди тоже все разные. У каждого своя внешность, свой характер. Каждый человек – это целый мир. Вот почему люди сравниваются с деревьями в лесу.

В работе над сравнениями в пословицах используются разные упражнения и задания. Вот одно из них: восстановите пословицы, подобрав к ним соответствующие сравнения:

- а) Друг неиспытанный, что
- б) Дурную славу нажать, как
- в) За старой головой, как
- г) Красавица без ума, что
- д) Красна девка в хороводе, что
- е) Ласковое слово, что

Сравнения для вставки: что кошелек без денег; как за каменной горой; что орех не сколотый; как пить попросить; что маков цвет в огороде; что весенний день. При выполнении этого задания главное даже не в том, справятся дети с ним во всех предложенных случаях или нет, а в том, чтобы привлечь их внимание к мелодике, красоте, мудрости народного слова.

Как показывает опыт, легко усваивают пословицы, которые в русском и армянском языках полностью совпадают по логико-семанти-

ческому признаку и языковой структуре. Собака лает, ветер носит – Շուկը հաչի, քամին փչի.

Труднее закрепляются пословицы, совпадающие по смыслу, но отличающиеся по реалиям и языковой структуре. Волков бояться – в лес не ходить. – Գայլից փխտեցողը ոչխար չի փախի: (букв.: Кто волка боится, тот овец не держит); Одна ласточка весны не делает. – Մի ծաղկով զարնի չի գա: (букв.: Одним цветком весна не придет) [6, с. 73].

Яркая образность пословиц, выраженные в них суждения обуславливают особый интерес учащихся к ним. Пословица фактически является эквивалентом целого рассказа. Именно поэтому на уроках русского языка пословицы можно использовать для организации беседы в форме диалога или полилога, составления учащимися монологических сообщений-рассказов, основанных на личных наблюдениях. Например:

- а) Описать литературных героев.
- б) Рассказать о проделанной на субботнике работе, включая несколько пословиц (Дело мастера боится; Дружно не грузно, а врозь – хоть брось и др.)
- в) Составить сочинение – миниатюру по предложенным пословицам.

Пословицы можно использовать также при организации дискуссий на русском языке.

При работе над басней И.Крылова “Стрекоза и муравей” дается задание, “Прочитайте пословицы. Подчеркните ту, которая могла бы быть моралью этой басни. Объясните свой выбор”. Аналогичная работа предусмотрена по произведению Л.Н.Толстого “Кавказский пленник”.

Цель приведенных выше заданий и упражнений – помочь детям понять художественную речь, смысл которой воплощен в пословицах и поговорках.

Выводы по теме:

1. Обоснование необходимости использования пословиц и поговорок в процессе обучения дано в работах великих русских педагогов К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого и являются в наши дни методической основой их использования.

2. Систематическая работа над смыслом пословиц и поговорок, используя различные способы их анализа, позволяет развивать мышление и речь учащихся, воспитывать нравственные качества в каждом

ребенке, развивать и обогащать речь.

3. Различные учебные пособия уделяют внимание вопросу изучения пословиц и поговорок на уроках русского языка.

4. Ведущим направлением в работе над пословицами и поговорками на уроках русского языка и литературы является работа над смыслом, т.е. восприятием обобщенно-метафорического образа, в них заключенного, и конкретизация его на основе имеющегося у школьников жизненного и читательского опыта.

5. Эта работа должна строиться с учетом возрастных особенностей детей, с постепенным наращиванием трудности заданий и доли самостоятельности в них решении.

6. Использование разнообразных приемов в работе над пословицами и поговорками, позволяет сделать эту работу интересной и наиболее эффективной для формирования нравственных качеств каждого ребенка.

И так, благодаря работе, проводимой над ними, возможно развитие речи, уровня воспитанности, сознательности, нравственности, патриотизма, взаимопонимания, добросовестности и трудолюбия учащихся подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракелян Н., Мелик-Мартirosян Д. Ж., Эйрамджян А. А., Самуелян С., 6 кл., 2004.
2. Байбуртян Н., Грдзелян Р., Манучарян И., Мелик-Оганджян И., Русский язык и литература, 9 кл., 2000.
3. Даль В. И., Пословицы русского народа, М., 1989.
4. Даль В. И., Пословицы русского народа, М., “Эксмо”, 2003.
5. Даль В. И., Толковый словарь живого великорусского языка, 1995.
6. Карапетян Г. О., Сборник пословицы. М., 1973.
7. Манвелян Л. А., Некоторые экспериментальные наблюдения относительно армяно-русских пословичных соответствию. 2008:
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., Толковый словарь русского языка. М., “РАН”, 1999.
9. Рафаелян Н. Г., Грдзелян Р. Р., Тер-Аракелян Р. А., Русский язык 8 кл., 2008.
10. Рыбникова М. А., Русские пословицы и поговорки. М., Изд-во Академии наук СССР, 1961.

ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆ ԱՍՏՅՎԱԾՔՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱԶԳԱՅԻՆ ՄՏԱԾԵԼԱԿԵՐՊԻ ԱՐՏԱՑՈԼՈՒՄ

Կոստանյան Մարինե

Ամփոփում

Առաձները հանդիսանում են ժողովրդական բանահյուսության հին և հայտնի ժանրերից մեկը: Դրանց մեջ ժողովուրդն արտացոլել է իր վերաբերմունքը բնության և նրա երևույթների մասին, նախնիների սոցիալական և պատմական փորձը, արտահայտել է իր աշխարհայացքը, բարոյական չափանիշները և գեղագիտական իդեալները: Առաձները, հանդիսանալով ժողովրդի մշակույթի մի մասը, միշտ մնացել են և կմնան արդիական՝ չնայելով տնտեսության և տեխնիկայի զարգացմանը, գիտատեխնիկական առաջընթացին:

Մեր առջև դրված խնդիրը կատարվել է վերլուծական նկարագրության, համեմատության, ընտրության մեթոդների օգնությամբ:

Վերցվել են նյութեր հետազա նկարագրության և վերլուծության համար: Տեսականորեն որպես հետազոտության հիմք է ծառայել տարբեր տեղեկատու բառարանային գրականությունը: Հետազոտության արդյունքում պարզվել է, որ հայ և ռուս ժողովուրդների առաձները բավական մոտ են իմաստաբանական և բառապաշարային իմաստով:

Մենք եկանք եզրակացության, որ ռուսական և հայկական առաձները բացահայտում են նպատակներն այն մասին, որ բարեկամությունը հասարակական կյանքի անբաժանելի մասն է՝ կարևոր ցանկացած ազգի ներկայացուցչի և մշակույթի համար, հիմնված վստահության, անկեղծության, փոխադարձ համակրանքի, ընդհանուր հետաքրքրությունների վրա: Առաձների բառարաններում եղած որոշ տարբերությունները պայմանավորված են հայ և ռուս ժողովուրդների ազգային բնավորությունների տարբերություններով:

Բանալի բառեր. առած, ասացվածք, համեմատություն, բարեկամություն, ժողովուրդ, աշխատանք, կյանք, մարդ, բարիք:

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И АРМЯНСКИХ ПОСЛОВИЦ
КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ НАЦИИ

Костанян Марине

Резюме

Пословицы являются древнейшим и популярным жанром устного народного творчества. В них народ отразил свое отношение к родной природе и ее явлениям, социальному и историческому опыту своих предков, выразил свое мировоззрение, нравственные нормы и эстетические идеалы. Пословицы, являясь частью культуры народа, всегда оставались и останутся актуальными, несмотря на развитие экономики и техники, научно-технического прогресса.

С помощью методов анализа, описания, сопоставления, выборки, классификации

нами были решены поставленные для выполнения работы задачи: был отобран материал для дальнейшего его описания и анализа. Теоретической базой исследования послужила литература различного справочно-словарного рода.

В результате наблюдений выявлены, что пословицы русского и армянского народов в семантическом и лексическом планах очень близки.

Мы пришли к заключению, что, в целом, русские и армянские пословицы раскрывают идею о том, что дружба – неотъемлемая часть жизни общества, важная для представителя любой нации и культуры, основанная на доверии, искренности, взаимных симпатиях, общих интересах и увлечениях. Некоторые же различия в пословичных словарях обусловлены особенностями национального характера русских и армян.

Ключевые слова: пословица, поговорка, сравнение, дружба, народ, труд, жизнь, человек, добро.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND ARMENIAN PROVERBS AS A REFLECTION OF NATIONAL THINKING

Kostanyan Marine

Summary

Proverbs are one of the famous and ancient genres of the oral folklore. In proverbs people showed their attitude to nature and its phenomena, the social and historic experience of their ancestors, their world outlook and aesthetic ideals. Being a part of the national culture, proverbs have always been actual despite the development of economy and technology, the progress of scientific engineering.

We were able to solve the problem and to select the material for further description and analysis, using different methods – comparison, selection, analysis, description and classification. Theoretically, reference books and dictionaries served us a research basis.

In the result of the research it was found out that the proverbs of the Armenian and the Russian nations are very close in their meaning and vocabulary.

We concluded that both the Armenian and the Russian proverbs reveal the idea that friendship is the inseparable part of public life which is very important for any nation and culture as it is based on faith, honesty, affection and common interests. Some differences in the dictionaries of proverbs are based on the difference of the national characters of the Armenians and the Russians.

Keywords: proverb, proverbial phrase, comparison, friendship, nation, work, life, man, (blessing) boon.

ՇՆՉԱՌԱԿԱՆ ՄԱՐՄՆԱՄԱՐԶՈՒԹՅԱՆ ԴՐԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԻՎԱՆԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ*

ՓԱՀԼԵԿԱՆՅԱՆ ՍԱՐԳԻՍ

«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական
միջազգային համալսարանի դասախոս

ՀԱԼԻՎՈՐՅԱՆ ՀԵՂԻՆԵ

Լոռու մարզային գրադարանի
գրադարանավար

Ոչ մի դեղամիջոց չի կարող համեմատվել ֆիզկուլտուրայի բուժիչ հատկության հետ: Նվազ և չափավոր ծանրաբեռնվածությունները սրտին ստիպում են ավելի շատ արյուն մղել, քան հանգիստ ժամանակ, անոթներին ստիպում են լայնանալ՝ նպաստելով արյան ազատ հոսքին: Հիվանդ սրտով մարդը խիստ չափավոր ծանրաբեռնվածությունից, իր համար աննկատելի, հետզհետե ընդունակ է դառնում ավելի մեծ ծանրաբեռնվածության: Բուժական ֆիզկուլտուրան պակաս նշանակություն չունի թոքային հիվանդությունների դեպքում: Հանգիստ շնչելիս օդը թոքի բոլոր մասերին չի հասնում: Հանգիստ շնչառության ժամանակ թոքերի մեծ մասը չի օդափոխվում: Թթվածնով հարուստ օդը, հասնելով թոքային հյուսվածքների խորքը, արգելակում է հիվանդության գործառույթի զարգացմանը: Չափավոր շարժումները, հատկապես թարմ օդում, բնության գրկում, բարերար ազդեցություն են թողնում թոքային հիվանդությունների վրա: Օդի հետ ներշնչելով բնության բույրը՝ մարդը թոքերի մեջ է ընդունում ֆիտոնցիդներ՝ բույսերից առաջացող նյութեր, որոնք սպանում են հիվանդաբանական մանրէները: Մկանային աշխատանքը ուժեղացնում է շնչառությունը, որի շնորհիվ ֆիտոնցիդները կարող են թափանցել թոքերի բոլոր անկյունները, մի բան, որը տեղի չի ունենում մարդու թույլ շնչառության ժամանակ, երբ նա անընդհատ գտնվում է անշարժ հանգիստ վիճակում: Հիվանդ մարդու համար միայն այն գիտակցությունը, որ նա կարող է ապրել և շարժվել, արդեն քաջալերող և բուժիչ ազդեցություն է գործում, հավատ է առաջանում դեպի ապաքինում: Հիվանդության լավագույն թշնամին սեփական օրգանիզմն է: Նրանում արդեն պատրաստի հակամիջոցներ են գտնվում հիվանդությունների դեմ: Ոչ մի օրգանիզմ չէր կարողանա գոյություն ունենալ, եթե չլինեին պաշտպա-

* Նյութը ներկայացվել է 03.03.2020 թ., գրախոսվել է 11.03.2020 թ.:

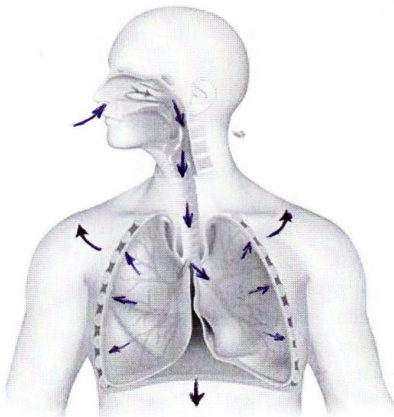
նական ուժերը, օրգանիզմում ընկած որևէ մանրէ անարգել կբազմանար և կոչնչացնե՞ր նրան: Վարակիչ հիվանդություններից հետո օրգանիզմում առաջանում են անվարակունակություն՝ իմունիտետ տվյալ հիվանդության մանրէի նկատմամբ: Ով քիչ շարժունակ կյանք է վարում, օրգանիզմը ծերանում է, մաքուր օդում, բնության հետ նրանց մոտ չլինելով ավելի քիչ են զարգացած պաշտպանական ուժերը: Երբ վարակը ընկնում է օրգանիզմ, սպիտակ գնդիկների՝ լեյկոցիտների քանակը սկսում է ավելանալ: Դրանք ձգտում են այնտեղ, որտեղ թափանցել է վարակը, և սկսում են տառացիորեն խժռել մանրէներին: Սպիտակ գնդիկների բազմացումը կատարվում է ոչ միայն հիվանդությունների դեպքում, այլ բացարձակ առողջ օրգանիզմում: Ֆիզիկական վարժություններ կատարող անձը մարզում է իր արյունաստեղծ օրգանները՝ դրանք վարժեցնելով արյան պաշտպանիչ մարմինների պատրաստմանը:

Հավանաբար շատ հիվանդություններ, անհաջողություններ և մի շարք թերարժեքության համալիրներ չէին լինի, եթե յուրաքանչյուր մարդ հաստատուն կերպով հավատար և իմանար, որ առողջություն տանող ճանապարհը ոչ ոքի պատվիրված չէ, և եթե առկա է կամք ու մտադրվածություն՝ աշխատել ջանասիրաբար, ապա թույլ և տկար լինելը նույնքան ամոթալի է դառնում, որքան կարդալ չիմանալը [1, էջ 45-46]:

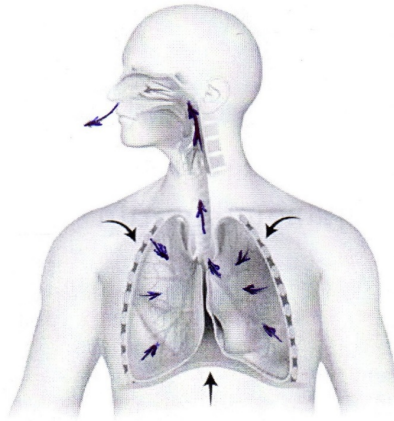
Ֆիզիկական տարբեր վարժությունների միջոցով պաշտպանական ուժերի ավելացում է տեղի ունենում նաև օրգանիզմի դիմացկունության զարգացումով: Դիմացկունությունը օրգանիզմի աշխատունակությունը պահպանելու ընդունակություն է: Ունենալու համար հրաշալի սիրտ, հոյակապ թոքեր՝ պետք է, որ օրգանիզմում տեղի ունեցող բոլոր գործողությունները՝ արյան շրջանառությունը, շնչառությունը, նյութափոխանակությունը և ուրիշ շատ գործոններ լինեն գերազանց կարգավորված և գործեն անխափան: Թոքերն օժտված են չափազանց մեծ առաձգականությամբ և գտնվում են կրծքավանդակի փակ խոռոչում՝ գրավելով ամբողջ ծավալը: Խոռոչում ճնշումը միշտ լինում է մթնոլորտային ճնշումից ցածր: Առողջ մարդը մեկ րոպեում կատարում է 16-20 շնչառական շարժում (ներշնչում և արտաշնչում):

Շնչառությունը իրականանում է շնչառական մկանների, ստոծանու և միջկողային մկանների ռիթմիկ կծկումների շնորհիվ: Ստոծանին որովայնի խոռոչը բաժանում է կրծքավանդակից: Ներշնչման ժամանակ կծկվում են արտաքին միջկողային մկանները, կողոսկրերը փոքր-ինչ բարձրանում են, կրծոսկրը շարժվում է դեպի առաջ, որի պատճառով

կրծքավանդակի չափերը մեծանում են: Թոքերը մկանային օրգան չեն, դրանք հետևում են լայնացող կրծքավանդակի պատերին, որի հետևանքով թոքերում ընկնում է օդի ճնշումը: Մթնոլորտային օդը ներխուժում է թոքեր, որոնք լայնացել են. տեղի է ունենում ներշնչում: Միջկողային և ստոծանու մկանների թուլացման հետևանքով կողոսկրերն իրենց ծանրության տակ ուղղվում են ներքև, ստոծանին զբաղեցնում է իր նախկին դիրքը, կրծքավանդակի խոռոչը փոքրանում է, թոքերը սեղմվում են, նրանցում օդի ճնշումը մեծանում, է և օդը շնչառական ուղիներով դուրս է մղվում. տեղի է ունենում արտաշնչում:



Նկար 1. Ներշնչում



Նկար 2. Արտաշնչում

Շնչառությանը մասնակցում են նաև որովայնի մկանները: Երկարավուն ուղեղում գտնվում է շնչառության կենտրոնը, որտեղ մոտավորապես յուրաքանչյուր չորս վայրկյանը մեկ առաջանում են գրգիռներ, որոնք հաղորդվում են կրծքավանդակի միջկողային մկաններին և ստոծանուն: Շնչառական կենտրոնի վրա որոշակի ազդեցություն են թողնում մեծ կիսագնդերի կեղևում տեղակայված բարձրագույն շնչառական կենտրոնները: Շնչառական համակարգի հիվանդությունների թվին են պատկանում շնչառության խանգարումներ, բրոնխիալ ասթմա, տուբերկուլյոզ, թոքաբորբ, բրոնխիտ և այլն: Կորոնավիրուսը ևս դասվում է այս հիվանդությունների շարքին՝ ավելի բարդ դրսևորմամբ: (COVID-19) սուր շնչառական վարակի հարուցիչ է, որի դեպքում նկատվում են արտահայտված օրգանիզմի թունավորում, շնչառական և մարսողական հա-

մակարգերի խանգարումներ: Վիրուսը փոխանցվում է.

- ◆ Օդակաթիլային ճանապարհով՝ փոշտալու կամ հազալու միջոցով
- ◆ Ձեռքով բարևելիս
- ◆ Ողջագուրվելիս
- ◆ Կեղտոտ ձեռքերի միջոցով

Վարակի նախանշաններն են՝

- ◆ Գերհոգնածություն
- ◆ Շնչառության դժվարացում
- ◆ Կրծքավանդակի հատվածում ծանրության զգացողություն
- ◆ Փոշտոց, հազ, կոկորդի ցավ, մկանային ցավ
- ◆ Մարմնի ջերմաստիճանի բարձրացում:

Ֆիզկուլտուրայի բուժական արդյունավետությունը դարերով է ապացուցված: Նույնիսկ հին հունական բժիշկները՝ Հիպոկրատը, Ասկլեպիադը և շատ ուրիշներ գտնում էին, որ ֆիզիկական վարժությունները պարտադիր բաղադրիչ մասն են կազմում ցանկացած ապաքինման գործընթացում:

Իտալացի բժիշկ Կլավդի Գալենը խորհուրդ էր տալիս հիվանդներին ոչ միայն մարմնամարզական վարժություններ, այլև թիավարություն, հատապտուղների հավաքում, զբոսանք և այլն [3, էջ 321]:

Շնչառական մարմնամարզությունը մեր ֆիզիոլոգիական և ֆիզիկական վիճակը կայունացնելու ամենաարդյունավետ միջոցներից մեկն է: Շնչառությունը միավորում է մարմինն ու գիտակցությունը: Շնչառական վարժությունները կարող են օգնել հանգստանալ, վերահսկել անհանգստության զգացումը, ազատվել սթրեսից, հաղթահարել անքնությունը, առողջացնել թոքերը, վերահսկել անհանգստության զգացումը: Այս վարժությունները նույնիսկ օգտակար են հետ կորոնավիրուսային ժամանակահատվածի, ուշադրության կենտրոնացման ժամանակ և օգնում են վանել բացասական մտքերը: Այժմ ներկայացնենք ինչպես ճիշտ կատարել շնչառական վարժությունները, և որն է դրանց դրական ազդեցությունը: Կորոնավիրուսը չափազանց տհաճ վարակ է եզակի ազդեցությամբ, քանի որ այն ազդում է արյան հեմոգլոբինի վրա: Այդ պատճառով զարգանում է ծանր հիպոքսեմիա (թթվածնի դեֆեցիտ զարկերակային արյան մեջ)՝ բազմաօրգան անբավարարություն հեմոգլոբինի մոլեկուլի կողմից թթվածնի տեղափոխման խանգարման պատճառով: Մեր կողմից առաջարկվում է շնչառական մարմնամարզության հետևյալ վարժությունները:

1. Կատարել տեղում քայլք, յուրաքանչյուր քայլքի ժամանակ կատարել ներշնչում և արտաշնչում:

2. Ե. դ. (եւման դրություն) հիմնական կանգ

1 հաշվին ձեռքերը բարձրացնել վեր՝ կանգնելով ոտնաթաթերին, կատարել խոր շնչառում (ներշնչում)

2-ին ձեռքերը իջեցնել ցած՝ կատարելով իրանի թեքում առաջ և խոր արտաշնչել:

3. Ե. դ. կանգ ուղքերը զատած

1 հաշվին ձեռքերը վեր բարձրացնելով կատարում ենք խոր ներշնչում:

2.3 հաշվին կատարում ենք իրանի թեքում առաջ, ձեռքերը հանգիստ ցած ենք թողնում՝ արտաշնչելով (աղմուկով) ավելի ներքև ենք իջնում՝ կարծես ակ փչելիս լինենք:

4. Ե. դ. կանգ ձեռքերը ցած

1 հաշվին գլուխը թեքում ենք աջ՝ կատարելով ներշնչում, ապա արտաշնչում

2-ին գլուխը ուղղում, այնուհետև նույնի կատարում՝ գլուխը թեքելով ձախ:

5. Ե. դ. կանգ ձեռքերը ցած

1 հաշվին գլուխը թեքում ենք կողմ այնպես, որ ականջը մոտենա ուսին, կատարում ենք խոր ներշնչում և արտաշնչում:

Այնուհետև նույնը կրկնում ենք մյուս կողմում:

6. Ե. դ. կանգ՝ ձեռքերը արմունկներում ծալած ափերով դուրս:

Կատարում ենք աղմուկով ներշնչում՝ ափերը սեղմելով որպես բռունցք: Ապա անձայն արտաշնչում ենք՝ բացելով բռունցքները:

7. Ե. դ. աջ ոտքը, առաջ, ձախը՝ հետ, ձեռքերը գոտկատեղին:

1.2.3 կատարում ենք զսպանակում աջ ոտքին՝ արտաշնչելով, այնուհետև ուղղվելով կատարում ենք խոր ներշնչում՝ փոխելով ոտքերի դիրքը և կրկնում վարժությունը:

8. Ե. դ. նիստ աթոռին

1 հաշվին կատարում ենք խորը ներշնչում՝ ուսերը բարձրացնելով վեր

2-ին ուսերը թուլացած վիճակով իջեցնել կատարելով խորը արտաշնչում:

9. Ե. դ. հիմնական կանգ

1 հաշվին կատարել քթով խոր ներշնչում :

2-ին կատարել բերանով խոր արտաշնչում:

10. Ե.դ. հիմնական կանգ

1 Հաշվին կատարել խոր ներշնչում բերանով:

2-ին կատարել բերանով խորը արտաշնչում:

Թվարկված վարժությունները պետք է կատարել հանգիստ, առանց մեծ ճիգերի և լարումների, նվազագույն ծանրաբեռնվածությամբ, հաճույքով, ստեղծագործական մոտեցմամբ, անհատականացնելով յուրաքանչյուր կատարում:

Մարդու լիարժեք գոյության համար անհրաժեշտ են ինչպես ամենօրյա ձանձրալի, այնպես էլ ստեղծագործական ունակություններ [2, էջ 150]:

Շնչառական մարմնամարզությունն օրգանիզմն ապահովում է թթվածնով, ինչի շնորհիվ ակտիվանում է նյութափոխանակությունը և էներգափոխանակությունը, բարելավվում է օրգանիզմի և տարբեր օրգանների առողջացման գործառույթը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Воробьев А. Н., Сорокин Ю. К.**, Анатомия силы, М., “Физкультура и спорт”, 1980. – 176 с.
2. **Բրուտյան Վ. Ա.**, «Ճգնաժամային կառավարում և տեխնոլոգիաներ: Գիտ. և գիտամեթոդ. Հոլվաժների ժողովածու», Եր., ՀՀԱԻՆ «Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիա» ՊՈԱԿ, 2017. – 283 էջ:
3. Популярная медицинская энциклопедия М., “Советская энциклопедия”, 1991. – 688 с.

ՇՆՋԱՌԱԿԱՆ ՄԱՐՄԼԱՄԱՐԶՈՒԹՅԱՆ ԴՐԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՇԻՎԱՆԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Փահլանյան Սարգիս

Հալիվորյան Հեղինե

Ամփոփում

Շնչառական մարմնամարզությունն օրգանիզմն ապահովում է թթվածնով, ինչի հետևանքով ակտիվանում է նյութափոխանակությունը և էներգափոխանակությունը, բարելավվում է օրգանիզմի և տարբեր օրգանների առողջացման գործառույթը:

Բանալի բառեր. շնչառական մարմնամարզություն, առողջացման գործառույթ, բուժական ֆիզկուլտուրա, շնչառական մկաններ, ժամանակակից հիվանդություններ:

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ ПРИ
СОВРЕМЕННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ

Պախևանյան Սարգիս
Ալիվորյան Էգինե

Резюме

Դыхательные упражнения обеспечивают организм кислородом, который активизирует обмен веществ и энергетический обмен, улучшает функцию организма по заживлению различных органов.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, функция восстановления, лечебная физкультура, дыхательные мышцы, современные заболевания.

THE BENEFITS OF RESPIRATORY GYMNASTICS IN CONTEMPORARY DISEASES

Pahlevanyan Sargis
Halivoryan Heghine

Summary

Respiratory gymnastics supply the organism with oxygen, which results in the activation of metabolism and energy exchange, and improves the recovery function of the organism and different organs.

Keywords: respiratory gymnastics, healing process, medical gymnastics, respiratory muscles, contemporary diseases.



**ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆՈՐ ՆՅՈՒԹԻՆ
ԾԱՆՈԹԱՆԱԼՈՒ ՏԵԽՆՈԼՈ-
ԳԻԱՆԵՐԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԱՄԱԼՅԱ
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ,

ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոնի դասախոս

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում մեծ տեղ են գրավում լեզվական նյութի ուսուցման և սովորողների յուրացման հետ կապված հարցերը: Ակնհայտ է, որ առանց լեզվական նյութի (հատկապես բառապաշարի) տիրապետման անհնար է իրագործել հաղորդակցությունը, զարգացնել խոսքային գործունեության տեսակները՝ ընթերցանությունը, ունկնդրությունն ու խոսողությունը, ինչպես նաև գրավոր խոսքի կարողունակությունները:

Գերմանական մասնագիտական գրականությունում կարելի է հանդիպել այն պնդմանը, որ բառապաշարն ամբողջ լեզվական համակարգի անկյունաքարն է [1]:

Ներկայումս սկզբունքորեն փոխվել է լեզվակրթության նպատակը: «Այն այլևս մեկ կամ երկու կամ նույնիսկ երեք լեզուների տիրապետելը չէ, որոնցից յուրաքանչյուրը դիտարկվում է առանձին՝ որպես իդեալ ունենալով լեզուն կրողի կատարյալ մակարդակը: Այս դեպքում նպատակը այնպիսի «լեզվական խաղացանկի» մշակումն է, որտեղ բոլոր լեզվական կարողություններն իրենց ուրույն տեղն ունեն» [2, էջ 5]:

Բազմալեզվության պայմաններում ինտեգրված մոտեցումը զգալիորեն դյուրին է դարձնում լեզվական նոր նյութի, հատկապես բառապաշարի ուսուցումը՝ կախված տարբեր լեզուներում սովորողների կողմից վերջինիս յուրացման առանձնահատկություններից և ձեռք բերված փորձից:

Վերոնշյալ մոտեցումը ենթադրում է սովորողների կողմից մայրենի լեզվից կամ առաջին օտար լեզվից (տվյալ դեպքում՝ հայերենից և անգ-

* Նյութը ներկայացվել է 27.04.2020 թ., գրախոսվել է 05.05.2020 թ.:

լերենից) ձեռք բերված փորձի գիտակցական վերլուծություն, ուսուցանվող լեզվում (գերմաներենում) բառային միավորների ընդհանրությունների և տարբերությունների բացահայտում [3, 4]:

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում ստույգ տարբերակվում են ակտիվ կամ վերարտադրողական/պրոդուկտիվ (productive) և պասիվ կամ ընկալողական/ռեցեպտիվ (receptive)՝ մի կողմից, և ներգոր/պոտենցիալ բառապաշարը՝ մյուս կողմից: Ըստ վերոնշյալ դասակարգման՝ ակտիվ բառապաշարը նպաստում է գրելու և կարդալու կարողությունների զարգացմանը, իսկ պասիվ բառապաշարը՝ ունկնդրման և ընթերցանության կարողությունների ձևավորմանը: Այսինքն՝ ակտիվ բառապաշարը ենթադրում է մտքերը գրավոր և բանավոր արտահայտելու կարողություն, մինչդեռ պասիվ բառապաշարը ունկնդրության և ընթերցանության հիմքն է կազմում:

Բացի ակտիվ և պասիվ բառային միավորներից՝ կան նաև բառեր, որոնք սովորողների համար նոր են, սակայն այս կամ այն համատեքստում կարող են կռահել դրանց իմաստը՝ հիմնվելով բառակազմական վերլուծության (բարդ և ածանցավոր բառեր), բազմիմաստության, փոխակարգության (conversion), ինչպես նաև մայրենի կամ այլ լեզուներում արմատների ընդհանրության վրա: Նման բառերը կազմում են սովորողների ներգոր/պոտենցիալ բառապաշարը:

Բառապաշարի վերը նշված դասակարգումը կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերով (տե՛ս հաջորդ էջում գծապատկեր 1):

Անդրադառնալով լեզվական նյութի ծանոթացման ռազմավարությանը՝ պետք է նշել, որ մեթոդական գրականության մեջ այն գործածվում է տարբեր կերպ՝ ներմուծում, բացատրություն, ծանոթացում կամ տեղեկատվության հաղորդում, որոնք հաճախ հանդես են գալիս որպես հոմանիշներ [5, էջ 93]: Աշխատանքում մենք նախընտրությունը տալիս ենք «ծանոթացում» եզրույթին, քանի որ վերը նշված մյուս տերմիններն արտահայտում են ուսումնական գործընթացի գրեթե առանձին ասպեկտներ [6]:

Լեզվական նոր նյութի ծանոթացման գործընթացը ներառում է հետևյալ փուլերը.

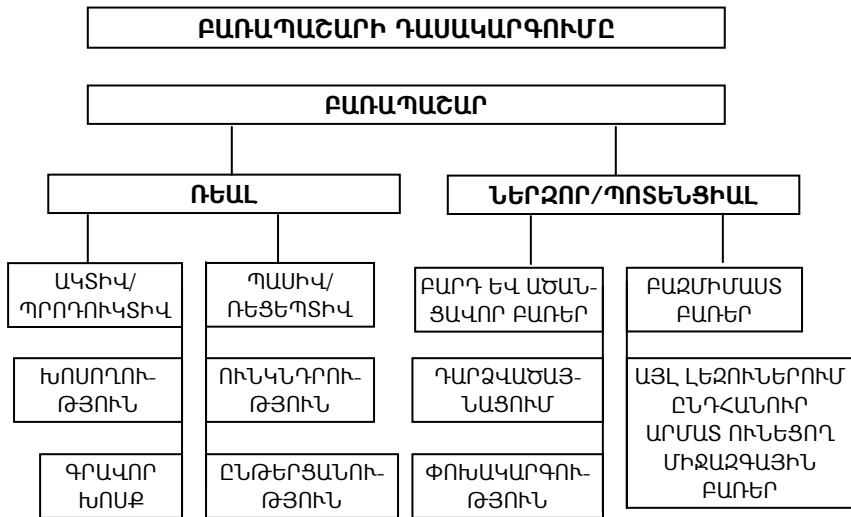
1. Ներմուծում:

Լեզվական նոր նյութի, տվյալ դեպքում բառային միավորի ներմուծումը սկսվում է ցուցադրումից, որի նպատակն է ներկայացնել նոր բառերը կամ քերականական կառույցները համատեքստում (առնվազն

խոսքային նմուշի սահմաններում՝ բացահայտելով նոր բառերի կամ քերականական կառույցների իմաստը, ձևն ու գործածությունը: Այս փուլում կարևորվում է նաև ներմուծվող բառերի վերարտադրումը: Սովորողները պետք է կարողանան ճանաչել և գործածել բառերի հնչյունաշարժողական պատկերները, որոնք էլ կօգնեն դրանց ավելի հեշտ յուրացմանն ու մտապահմանը: Իհարկե այստեղ պետք է նկատի ունենալ նաև բառապաշարի բնույթը (ռեալ և պոտենցիալ): Օրինակ՝ պրոդուկտիվ բառերի ծանոթացումը տեղի է ունենում բառիմաստից դեպի բառաձևը, իսկ ռեցեպտիվ բառերի ներմուծումը՝ բառաձևից դեպի բառիմաստը:

2. Տվյալ լեզվական երևույթի ճիշտ ըմբռնման ստուգում:

3. Վերարտադրում և վարժությունների կատարում՝ նյութի նախնական ամրապնդման նպատակով:



Գծապատկեր 1

Լեզվական նոր նյութի, հատկապես բառապաշարի ամրապնդման վարժությունների կատարման նպատակը ոչ միայն լեզվական նյութի մտապահումն է, այլ նաև նախնական կարողությունների ձևավորումը: Վարժությունների միջոցով այս փուլում կարելի է հասնել լեզվական երևույթների ճիշտ գործածությանն ու ճանաչմանը, ինչպես նաև խոսքա-

յին հմտությունների ու կարողությունների ամրապնդմանը և զարգացմանը: Բառապաշարի արդյունավետ յուրացման համար կատարվում են լեզվական նախապատրաստական վարժություններ, որոնք նպաստում են, մի կողմից, բառաձևի, բառիմաստի և բառի գործածության առանձնահատկությունների յուրացմանը և մյուս կողմից՝ խոսքային/իրադրական վարժությունների կատարմանը, որոնք ունեն հաղորդակցական բնույթ և ուղղված են թե՛ բանավոր և թե՛ գրավոր խոսքի զարգացմանը [5, էջ 96-97]:

Ըստ էության, լեզվական նոր նյութի, տվյալ դեպքում բառապաշարի ներմուծման և նախնական ամրապնդման նպատակը բառապաշարային իրազեկության ձևավորումն է (lexical competence): Վերլուծելով բառապաշարը՝ կարելի է տարբերակել, մի կողմից, առանձին բառեր (պարզ, ածանցավոր և բարդ), մյուս կողմից՝ բառակապակցություններ (կայուն կառույցներ և դարձվածաբանական միավորներ) [2, էջ 127-128]: Մեթոդական տեսանկյունից վերջինները դիտարկվում են որպես մեկ ամբողջություն:

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում կարևորվում է նոր բառերին ծանոթանալու տեխնոլոգիաների ընտրությունը: Սովորողներին նոր բառերին ծանոթացնելու գործընթացն ուղղված է բառաձևի, բառիմաստի բացահայտմանը և բառի գործածության յուրացմանը:

Բառաձևը ներառում է՝

- ◆ արտասանությունը,
- ◆ ուղղագրությունը,
- ◆ քերականական ձևը,
- ◆ կառուցվածքը:

Բառիմաստի բացահայտման ժամանակ կարևոր դեր է խաղում համապատասխան տեխնոլոգիաների ընտրությունը՝ լեզվական թե ոչ լեզվական:

Լեզվական եղանակները ներառում են բառիմաստի բացահայտման ոչ թարգմանական և թարգմանական ձևերը:

1. Ոչ թարգմանական ձևեր են՝

- ◆ բառերի կոահումը համատեքստի միջոցով.

Օրինակ՝ schief: Der Schiefe Turm von Pisa ist das wohl bekannteste Gebäude der Welt und wird jährlich von tausenden Touristen besichtigt.

erobern: Cäsar eroberte Gallien in den Jahren 58 bis 51/50 v. Chr.

münden: Der Neckar mündet in den Rhein.

◆ հոմանիշները.

Օրինակ՝ interessant-spannend; inzwischen – mittlerweile;
interpretieren – etw. deuten, erklären; veröffentlichen – publizieren;
im Stande sein – können, bekommen – kriegen.

◆ հականիշները.

Օրինակ՝ berufstätig – arbeitslos, riesig – winzig,
Pessimist – Optimist, Verlust – Gewinn.

◆ բառիմաստի բացահայտումը բառակազմական տարրերի վերլուծության միջոցով.

Օրինակ՝ Er hat kein Geld. Er ist im Moment arbeitslos.

Du musst mehr Obst essen. Obst ist sehr vitaminreich.

Es war toll! Wir hatten ein stressfreies Wochenende.

◆ թվարկումները.

Օրինակ՝ Wind → Böe → Sturm → Orkan

still → leise → laut → ohrenbetäubend

Krieg → Waffenstillstand → Frieden

◆ սահմանումները (Definition).

Բառիմաստի բացահայտման այս ձևը ենթադրում է բառի նշանակության բացահայտումը ծանոթ բառերի միջոցով: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ սովորողները երբեմն դժվարանում են հասկանալ սահմանումները, քանի որ որոշ դեպքերում նրանց անծանոթ է նաև բացատրվող բառերի նշանակությունը: Այդ պատճառով սահմանումը բառիմաստի բացահայտման բավականաչափ բարդ եղանակ է [8, էջ 68]:

Օրինակ՝

die Route-ein geplanter Reiseweg, eingeschlagene oder einzuschlagende Strecke.

die Innenstadt- innerer Teil des Stadtgebietes, durch den die Hauptgeschäftsstraßen führen.

die Sitte - für bestimmte Lebensbereiche einer Gemeinschaft geltende, dort übliche Gewohnheit, die im Laufe der Zeit entwickelt, überliefert wurde.

◆ փոխառությունները, որոնց արմատները երկու լեզուներում համընկնում են կամ հայտնի են սովորողներին այլ լեզուներից.

Օրինակ՝

der Therapeut- терапевт- therapist; adäquat – адекватный – adequate;
die Strategie – стратегия – strategy; die Diaspora – diaspora –
диаспора;

die Hypothese – hypothesis – հիպոթեզ (վարկած) – гипотеза;

die Innovation – innovation – инновация;

konsolidieren – consolidate – консолидировать.

2.Թարգմանական ձևեր են.

◆ ուղիղ թարգմանություն.

◆ թարգմանություն-բացատրություն, որի ժամանակ պետք է սովորողներին թարգմանության հետ մեկտեղ տալ տեղեկություններ տվյալ բառի իմաստային ոլորտի և գործածության վերաբերյալ:

Օրինակ՝

ազատել – freigeben (ազատ արձակել), kündigen (աշխատանքից ազատել);

արևելք – der Osten (արևելյան կողմ), der Orient (Արևելք, արևելյան երկրներ);

եղանակ – das Wetter (ամպրոպ, փոթորիկ), das Verfahren (հնարք), die Melodie (մեղեդի);

հարկ (գոյական) – die Etage, der Stock (շենքի), die Steuer (տուրք);

փորձել – versuchen (փորձ անել), anprobieren (հազուստը), testen (սարք, գիտելիքներ);

թվագրություն – die Datierung (ամսաթիվ դնելը), die Nummerierung (համարակալում), die Zeitrechnung (մ.թ.ա.):

Բառիմաստի բացահայտման ոչ լեզվական եղանակները ներառում են՝

◆ առարկայական զննականություն (առարկաներ),

◆ պատկերավոր զննականություն (նկարներ, ցուցանակներ, երթևեկության նշաններ, թվեր),

◆ ժեստեր, դիմախաղ,

◆ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ:

Բառի գործածությունը ըստ էության յուրաքանչյուր բառի կապակցելիությունն է արդեն ծանոթ լեզվական միավորների հետ: Այստեղ մեծ նշանակություն ունի բառի գործածության ոլորտը, հատկապես վերարտադրողական/պրոդուկտիվ բառապաշարի պարագայում: Սովորողները պետք է իմանան, թե ինչպես են կապակցվում նոր բառերն ըստ հաղորդակցական մտադրության պահանջմունքի:

Բառի գործածությունը ներառում է.

- ◆ կապակցելիությունն/զուգակցելիությունն արդեն ծանոթ բառերի հետ,
- ◆ տիպիկ/բնորոշ կառուցվածքներն ու խոսքային նմուշները, որոնցում գործածվում է տվյալ բառը,
- ◆ ներմուծվող բառի գործածությանը բնորոշ խոսքային իրադրությունները:

Այսպիսով՝ բառաձևը, բառիմաստը և բառի գործածությունը հանդես են գալիս որպես մեկ ամբողջություն: Դրանց տարանջատումը կատարվում է զուտ մեթոդական նպատակներով՝ կապված բառի յուրացման դժվարությունների, արտաքին ու ներքին բաղադրիչների ճանաչման և օգտագործման հետ: Օրինակ՝ բառերի յուրացման ժամանակ կարող են դժվարություն առաջացնել դրանց գործածությունը, հնչյունական կամ գրաֆիկական պատկերը, քերականական կառուցվածքի առանձնահատկությունները և այլն [8, էջ 26]:

Բառիմաստի բացահայտման եղանակների ընտրությունը պայմանավորված է այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են.

- ◆ տվյալ մասնագիտական կողմնորոշումը,
- ◆ ուսուցման աստիճանը,
- ◆ բառի ձևաբանական և իմաստաբանական բնույթը,
- ◆ նրա՝ ակտիվ, պասիվ կամ պոտենցիալ բառապաշարին պատկանելը:

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում սովորողների՝ լեզվական նոր նյութին ծանոթացումը կարող է ընթանալ ինդուկտիվ և դեդուկտիվ եղանակներով:

Ինդուկտիվ եղանակը ենթադրում է մասնակի դեպքերից/օրինակներից դեպի ընդհանուր եզրահանգումը/վարկածը: Այստեղ շեշտը դրվում է հատուկ ընտրված օրինակների վրա (խոսքային նմուշներ, ֆրազային ստերեոտիպեր), որոնց վերլուծության արդյունքում սովորողը ինքն է բացահայտում կանոնը կամ մոդելը:

Դեդուկտիվ եղանակի միջոցով լեզվական նոր նյութի ծանոթացումը ընթանում է կանոնից դեպի օրինակներ ուղիով, այսինքն՝ լեզվական նոր նյութը սովորողին հաղորդվում է կանոնների և մոդելների միջոցով, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես գործածել տվյալ լեզվական նյութը խոսքային գործունեության մեջ: Դրանց հաջորդում են օրինակներ, այնուհետև՝ վարժություններ:

Լեզվական նոր նյութին ծանոթացնելու ուղիների ընտրությունը կախված է մի շարք գործոններից.

1. լեզվական նյութի բնույթից,
2. մայրենի և օտար լեզուներում տվյալ լեզվական երևույթների առկայությունից և բացակայությունից,
3. մայրենի և ուսումնասիրվող օտար լեզուներում զուգադրությունների առկայությունից և բացակայությունից,
4. լեզվական նյութի ուսուցման նպատակից:

Ինչպես ինդուկտիվ, այնպես էլ դեդուկտիվ մեթոդն ունի ուժեղ և թույլ կողմեր, որոնք պետք է նկատի ունենալ այս կամ այն ուսումնական նյութը սովորողներին հաղորդելիս: Օրինակ՝ ինդուկտիվ մեթոդի առավելությունն այն է, որ սովորողը անմիջական մասնակցություն է ունենում կանոնի հայտնաբերմանը՝ հանդես բերելով մտավոր ակտիվություն, ինչը նպաստում է լեզվական նոր նյութի ավելի արդյունավետ յուրացմանը: Դեդուկտիվ եղանակի առավելությունն այն է, որ պահանջում է ավելի քիչ ժամանակ, թույլ է տալիս ընդհանրացնել այս կամ այն վարժության տեսակարար կշիռը [5, էջ 130]:

Ուսումնական գործընթացում կարելի է կիրառել թե՛ ինդուկտիվ, թե՛ դեդուկտիվ եղանակները, քանի որ դրանք լրացնում են միմյանց: Օրինակ՝ այս կամ այն լեզվական երևույթի նշանակությունը հաղորդվում է դեդուկտիվ եղանակով, իսկ դրա կազմության ձևը՝ ինդուկտիվ եղանակով:

Բառը ակտիվ գործածելու համար անհրաժեշտ են հետևյալ գործոնները.

- ◆ բառերի ճիշտ արտասանությունը,
- ◆ քերականորեն համապատասխան ձևավորումը,
- ◆ կապակցելիությունն այլ բառերի հետ,
- ◆ գործածությունն այս կամ այն իրադրություններում:

Ընկալողական (պասիվ) բառապաշարին պատկանող բառերը բացատրելիս պետք է ելնել հետևյալ սկզբունքներից.

- ◆ Բառերի ներմուծումն ու բացատրությունը պետք է սկսել համատեքստում ցուցադրումից:
 - ◆ Յուրաքանչյուր նոր բառ/դարձվածաբանական միավոր բացատրելիս պետք է հաղորդել դրանց բոլոր նշանակությունները:
 - ◆ Տեքստում բառապաշարը ճիշտ և արագ հասկանալու համար սովորողների ուշադրությունը պետք է ուղղված լինի նույնանուն բառերի

տարբերակմանը, լեզվական կառույցներում բառի ճանաչմանը:

◆ Նոր բառային միավորներին ծանոթանալու տեխնոլոգիաները կիրառվում են հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը զուգընթաց:

Լեզվական նյութը, տվյալ դեպքում՝ բառապաշարը յուրացնելու արդյունքին կարելի է հասնել նախապատրաստական հաղորդակցական վարժությունների միջոցով: Պետք է նշել, որ թե՛ նախապատրաստական, թե՛ խոսքային/իրադրական վարժությունների կիրառումը ծանոթացման փուլում բարձրացնում է և՛ նոր նյութի յուրացման, և՛ համապատասխան կարողությունների ձևավորման արդյունավետությունը:

Նոր լեզվական միավորների բացատրությունն անհրաժեշտ է ուղեկցել սովորողների կողմից նրանց անմիջական վերարտադրմամբ՝ ներմուծվող միավորի համապատասխան հնչյունային, գրաֆիկական պատկերը ձևավորելու նպատակով:

Կրթական համակարգի արդիականացման և բազմալեզվության (մեր դեպքում՝ ինտիտուցիոնալ բազմալեզվության) պայմաններում առանձնապես կարևորվում է լեզուների ինտեգրված ուսուցման ընդհանուր ուսումնական ծրագրերի (Common Curricula, Gesamtsprachencurriculum) ստեղծումը: Անգամ լեզվական նոր նյութի ներմուծման ընթացքում անհրաժեշտ է հենվել ձեռք բերված լեզվական փորձի վրա՝ կատարելով համեմատություններ և բացահայտելով նմանություններն ու տարբերությունները (հատկապես չհամընկնող համանունների դեպքում): Այդ մոտեցման հիման վրա ձևավորվում են սովորողների ճանաչողական (կոգնիտիվ) կարողությունները՝ ուղղված լեզվական նյութի ինքնուրույն ըմբռնմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. H. Barkowski et al. Deutsch als fremde Sprache. DLL 03. Fort- und Weiterbildung weltweit. München, Klett-Langenscheidt 2014, S. 48.
2. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ: Նորք Գրատուն, Եր. 2005:
3. G. Neuner et al. Deutsch als zweite Fremdsprache, Fernstudieneinheit 26, Langenscheidt, G1 München, 2009, S. 28.
4. B. Hufeisen et al. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. ECML, Council of Europe Publishing, 2003, p. 5.
5. **Մ. Գ. Աստվածատրյան:** Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, «Լույս» հրատարակչություն, Եր., 1985:

6. **С. К. Фоломкина.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. Высшая школа 2005, с. 74.
7. **В. Müller.** Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt. Berlin 1994, S. 77.
8. **R. Bohn.** Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Langenscheidt. Berlin 1999.

ԼԵԶԻԿԱԿԱՆ ՆՈՐ ՆՅՈՒԹԻՆ ԾԱՆՈԹԱՆԱԼՈՒ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Պետրոսյան Ամալյա

Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկվում են ոչ լեզվական ֆակուլտետներում լեզվական նոր նյութի, հատկապես բառապաշարի ծանոթացման տեխնոլոգիաները: Վերլուծության են ենթարկվում բառապաշարի դասակարգումը, առանձին տեսակները, բառիմաստի բացահայտման եղանակները և գործածության առանձնահատկությունները: Անդրադարձ է կատարվում նաև բառային կարողունակությանը՝ որպես հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման կարևորագույն բաղադրիչ:

Բանալի բառեր. ծանոթացում, տեխնոլոգիա, բառիմաստի բացահայտում, լեզվական հաղորդակցական կոմպետենցիա, ակտիվ բառապաշար, պասիվ բառապաշար, ներգոր բառապաշար, ինդուկցիա, դեդուկցիա:

ТЕХНОЛОГИИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НОВЫМ ЯЗЫКОВЫМ МАТЕРИАЛОМ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННОМ КУРСЕ

Петросян Амаля

Резюме

В статье рассматриваются технологии и пути ознакомления учащихся с новым языковым, в частности лексическим материалом. Анализу подвергаются характер лексических единиц с точки зрения активного, пассивного и потенциального словарного запаса, особенности их употребления, а также процесс ознакомления с новой лексикой как важный компонент формирования лексической компетенции. Новым является интегрированный подход, суть которого заключается в актуализации приобретенного языкового опыта, что позволяет обучающемуся в результате сознательных действий установить сходство и различие новых лексических единиц с ранее изученными словами родного или первого иностранного языка (армянский, английский).

Ключевые слова: ознакомление, стратегия, значение слова, активная лексика, пассивная лексика, потенциальный словарь, лексическая компетенция, индукция, дедукция.

TECHNOLOGIES OF FAMILIARIZATION WITH NEW VOCABULARY TAUGHT FOR
SPECIFIC PURPOSES

Petrosyan Amalya

Summary

The article touches upon the technologies and ways of getting acquainted with new vocabulary. Types of the vocabulary, the peculiarities of their mastering and usage are being analyzed, as well as a process of familiarization, which is considered to be a relevant stage of consolidation and building knowledge. The novelty of the article is an integrated approach which refers to language awareness, enabling students to identify language similarities and differences between previously acquired lexical units in the mother tongue or the first foreign language (Armenian and English) and units of a new language (German).

Keywords: strategy, word meaning revelation, lexical unit, lexical competence, active vocabulary, passive vocabulary, potential vocabulary, induction, deduction.



**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔ ՌԻՆԵՑՈՂ
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑՆ
ԱՐԴԻ ԺԱՄԱՆԱԿԱՇՐՋԱՆՈՒՄ***

ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ ԼԵՆԱ

ՇՊՀ Մանկավարժության ամբիոն,

«Մանկավարժության տեսություն և պայմանություն»

հայցորդ

Այսօր աշխարհում տեղի է ունենում գիտության արագընթաց զարգացում, ինչը ձևավորում է կրթության նկատմամբ հասարակության կողմից նոր պահանջներ: Ընթանում են արժեքային, մշակութային, սոցիալական և այլ տեսակի փոփոխություններ, որոնք ազդում են ինչպես կրթության, այնպես էլ անձի, հասարակության զարգացման ընթացքի, նպատակի վրա, կանխորոշում են յուրաքանչյուր անձի հարմարման առանձնահատկությունները, ուղին արագ փոփոխվող պայմաններում:

Հասարակության զարգացման նոր պայմաններում կարևոր նշանակություն է ստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (ԿԱՊԿՈՒ) երեխաների սոցիալականացման, սոցիալական հարմարման գործընթացը, որն այդպիսի երեխաների ինքնաիրացման, ինքնահաստատման հնարավորություն է և կարող է ապահովել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետագա կենսագործունեությունը, զարգացումը:

Հոդվածի նպատակն է քննարկել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնահարցը՝ կարևորելով ընտանիք, դպրոց սոցիալական ինստիտուտների դերն այդ գործընթացում:

Սոցիալական հարմարումը սերտորեն առնչվում է սոցիալականացման գործընթացի հետ:

«Սոցիալականացումը» որպես հիմնախնդիր ուսումնասիրվել է տարբեր ոլորտների շատ գիտնականների կողմից:

«Սոցիալականացում» տերմինը հումանիտար գիտություններում շրջանառության մեջ է դրել ամերիկացի սոցիոլոգ Ֆրանսկլին Գիդդինսը՝ իր

* Նյութը ներկայացվել է 27.04.2020 թ., գրախոսվել է 05.05.2020 թ.:

«Սոցիալականացման տեսություն» աշխատության մեջ: Նա սոցիալականացումը դիտարկում է որպես «սոցիալական կյանքին» հարմարվելու միջոց [3]:

Ըստ ամերիկյան սոցիոլոգիայի կառուցվածքա-գործառնական ուղղության հիմնադիրների (Թ. Պարսոնս, Ռ. Մերթոն)՝ սոցիալականացումն անհատի ամբողջական ինտեգրման գործընթացն է սոցիալական համակարգում, որի արդյունքում է տեղի ունենում նրա հարմարումը [9]:

Այլ կերպ է սոցիալականացման բովանդակությունն ընկալվում հումանիստական հոգեբանության մեջ, որի ներկայացուցիչներն են Ա. Օլպորտը, Ա. Մալլուն, Կ. Ռոջերսը և ուրիշներ, որտեղ սոցիալականացումը ներկայացվում է որպես «ես-կոնցեպցիայի» ինքնաարդիականացման գործընթաց, անձի կողմից նրա ներուժի և ստեղծագործական կարողությունների ինքնաիրացում, որտեղ հաղթահարվում են միջավայրի բացասական ազդեցությունները, որոնք խանգարում են նրա ինքնաիրացմանը և ինքնահաստատմանը [9]:

Ըստ հայտնի մանկավարժ Ա. Վ. Մուդրիկի՝ «սոցիալականացումը մարդու զարգացումն է ամբողջ կյանքի ընթացքում շրջակա միջավայրի հետ փոխգործակցությամբ, սոցիալական նորմերի և մշակութային արժեքների յուրացման և վերարտադրության գործընթացում, ինչպես նաև ինքնազարգացումը և ինքնաիրացումն է այն հասարակությունում, որին նա պատկանում է» [7, էջ 28]:

Ինչպես տեսնում ենք, հեղինակը սոցիալականացման գործընթացում կարևորում է նորմերի ու արժեքների դերը:

Պ. Ա. Շեպտենկոն նշում է, որ սոցիալականացումը ենթադրում է, մի կողմից, հասարակության մեջ մարդու արդյունավետ հարմարում, մյուս կողմից՝ որոշակի չափով հասարակությանը դիմադրելու ընդունակություն, ավելի ճիշտ՝ կյանքի այն դժվարին իրավիճակներին դիմակայելու կարողություն, որոնք խոչընդոտում են մարդու զարգացմանը, ինքնաիրացմանը, ինքնահաստատմանը [11]: Այստեղ հեղինակը սոցիալականացման գործընթացում հիմնվում է արդյունավետ հարմարման վրա:

Մանկավարժ Վ. Ա. Սլաստյոնինը սոցիալականացումը ներկայացնում է որպես մարդու փոխգործունեություն հասարակության հետ, որն ունի միջառարկայական կարգավիճակ և լայնորեն կիրառվում է մանկավարժության մեջ: «Սոցիալականացման բովանդակությունը կայուն և միանշանակ չէ», նշում է հեղինակը [9]:

Այսպիսով, ըստ վերը նշված մեկնաբանությունների, սոցիալակա-

նացումը դիտարկվում է որպես անձի ամբողջական ինտեգրման գործընթաց սոցիալական միջավայր, որի արդյունքում է տեղի ունենում նրա հարմարումն այդ միջավայրին, մշակութային, հոգեբանական և սոցիոլոգիական գործոններին: Անձն ինքնաիրացնում է իր ներուժն ու ստեղծագործական կարողությունները, հաղթահարվում են միջավայրի բացասական ազդեցությունները:

Երեխայի արդյունավետ սոցիալականացումն ապահովելու համար շատ մեծ նշանակություն ունի սոցիալական հարմարումը, որին նպաստում է սոցիումը, նրա մանկավարժական ներուժը: «Սոցիալական հարմարումը անհատի սոցիալական շերտի, խմբի ակտիվ հարմարվողականության գործընթացը և արդյունքն է՝ նոր սոցիալական պայմաններին, կյանքի փոփոխվող կամ արդեն փոփոխված հասարակական պայմաններին» [4, էջ 198]:

Ինչպես ցույց է տալիս ուսումնասիրված գրականությունը [3, 4], երեխայի հարմարումը տարբեր սոցիալական միջավայրերում հնարավորություն է տալիս նոր որակներ և վարքագծային փոփոխություններ ձեռք բերել, արժեքներ յուրացնել՝ ապահովելով նրա անհատական զարգացումը, որտեղ պետք է ուշադրություն դարձնել, թե երեխան ինչպիսի գործունեություն է իրականացնում, փոխհարաբերություններում է հայտնվում, ինչպես է ձեռնարկում իր գործողությունները, որոնցով էլ պայմանավորված է նրա հետագա կենսագործունեությունը, զարգացման մակարդակը:

Այս հարցերն առավել կարևոր նշանակություն են ստանում ԿԱՊԿՈւ երեխաների համար, քանի որ նման երեխաների սոցիալական հարմարման գործընթացում պետք է հաշվի առնել նրանց կրթական կարիքների առանձնահատկությունները՝ պայմանավորված որոշակի սահմանափակումներով (հաշմանդամություն, ազգային փոքրամասնություն և այլն):

«Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց մասին» ՀՀ օրենքում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձը սահմանվում է հետևյալ կերպ. անձ, որի ֆիզիկական և (կամ) մտավոր, հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունները խոչընդոտում են կրթական ծրագրերի յուրացմանը՝ առանց կրթության առանձնահատուկ պայմանների [12], և, համաձայն այդ օրենքի, ԿԱՊԿՈւ երեխաների կրթության նպատակն իրենց ընդունակություններին, կարողություններին, առողջությանը համապատասխան համարժեք ուսումնական միջավայրում նրանց սոցիալական հարմարման,

ինքնասպասարկման ունակությունների ձեռք բերման, աշխատանքային, մասնագիտական գործունեության և ընտանեկան կյանքին պատրաստվածության ապահովումն է [12]:

Քննարկենք ընտանիքի և դպրոցի դերն ու նշանակությունը ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման գործում:

Ընտանիքն այն կարևոր սոցիալական ինստիտուտն է, որտեղ բավարարվում են երեխայի տարբեր պահանջմունքները, որոնց հիմնական՝ կենսաբանական պահանջմունքից հետո առանձնացվում է անվտանգության, սիրո և ապահովության պահանջմունքը [6]: ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարմանը վերաբերող գրականության ուսումնասիրությունները [3, 5, 6] ընտանիք սոցիալական ինստիտուտում կարելի է դիտարկել երկու տեսանկյունից.

1. Ընտանիքներ, որոնք նպաստում են երեխայի սոցիալական հարմարմանը:

Եթե բարձր են ընտանիքի ադապտացիոն հնարավորությունները հասարակության մեջ, ապա ընտանիքն ինքնին նպաստում է ԿԱՊԿՈւ երեխայի հարմարմանը ընտանիքում, այլ սոցիալական միջավայրերում: Այսպիսի ընտանիքներում նման երեխաներին ուղղված սոցիալ-համարվողական գործընթացները նկատելի են, ավելին՝ դրանք երբեմն փոխակերպվում են սոցիալական այնպիսի գործընթացների, որտեղ երեխան կարող է նոր պայմաններում, գրեթե առանց խնդիրների գործունեություն իրականացնել:

2. Ընտանիքներ, որոնք դժվարացնում են երեխայի սոցիալական հարմարման գործընթացը:

Երբ ցածր է ընտանիքի կարգավիճակը (նրա զբաղեցրած դիրքը հասարակության մեջ), հարմարման հնարավորությունները՝ սակավ, ընտանիքը կարող է անտարբեր լինել ԿԱՊԿՈւ երեխայի հարմարման խնդրի հանդեպ, թուլանում են ընտանիքի հարմարման մեխանիզմները, ընտանեկան ապրելակերպն անկում է ապրում, ընտանիքը չի կարող կամ դժվարությամբ է բավարարում երեխայի կարիքները, վտանգվում է ԿԱՊԿՈւ երեխայի սոցիալականացման, զարգացման գործընթացը: Մենք կարծում ենք, որ այսպիսի պայմաններում այլ սոցիալական ինստիտուտների աջակցությունը դառնում է կարևոր և անհրաժեշտ:

Մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունը [6, 7, 8, 10 և այլն] թույլ է տալիս առանձնացնել ընտանիքների ադապտացիոն հնարավորությունները. ընտանիքի բարեկեցություն (ընդհանրապես ընտա-

նեկան բարենպաստության մակարդակը որոշվում է «ընտանիք-երեխա» հարաբերություններում [6, էջ 40]), կրթական մակարդակ, բարոյահոգեբանական մթնոլորտ, ընտանիքի անդամների անձնային արժեքներ, դերերից ակնկալվող իրավունքների և պարտականությունների իրականացում, տարբեր դերերի միջև փոխհարաբերություններ, ընտանեկան ավանդույթներ, սովորույթներ: Կարևոր է նաև ընտանիքի հաղորդակցման ցանցը, արտաքին փոխազդեցությունները և իհարկե, նրանց շփումը համապատասխան մասնագետների հետ, ինքնակրթությունը և այլն:

ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման մյուս կարևոր ինստիտուտը դպրոցն է: Ինչպես ցույց են տալիս դիտարկումները, դպրոցում համընդհանուր ներառականության պայմաններում այսօր նկատվում է վերաբերմունքի, ուշադրության փոփոխություն ԿԱՊԿՈւ երեխաների հանդեպ, երեխային ընդունում են այնպիսին, ինչպիսին կա, բարելավվում են աշակերտ-աշակերտ, ծնող-ուսուցիչ, աշակերտ-ուսուցիչ միջանձնային հարաբերությունները: Սակայն երբեմն առավել բարձր են գնահատում երեխայի հնարավորությունները, չեն տալիս բացասական գնահատականներ նրա արարքներին և այլն, որը չի կարելի դրական համարել: Լինում է և հակառակը, երբ անտեղի վիրավորում են երեխայի անձը, անտեսում են նրան, թողնում միայնակ ուսուցման գործընթացում, հեռացնում են խմբից, հարաբերություններից, մտերիմ հարաբերությունները բացակայում են, երեխայի անձը ուշադրության կենտրոնում չէ, վտանգվում է երեխայի սոցիալականացման գործընթացը, նրա սոցիալական հարմարումը միջավայրում: ԿԱՊԿՈւ երեխաները, ունենալով տարբեր կարիքներ, հայտնվելով դժվարին իրավիճակներում, փնտրում են այն սոցիալական միջավայրը, որը բարենպաստ է իրենց ինքնահրականացման, ներուժի, հնարավորությունների բացահայտման համար:

ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնահարցը համակողմանի ուսումնասիրելու նպատակով մեր կողմից կատարվել են հարցումներ, վերլուծություններ, կիրառվել են նաև գրույցի, դիտման մեթոդները:

Ֆոկուս խմբի մեթոդով իրականացվել է հարցազրույց դպրոցի ուսուցիչների, ծնողների հետ՝ նպատակ ունենալով բացահայտել ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման գործընթացում ընտանիքի և դպրոցի դերն ու նշանակությունը:

Ֆոկուս խմբերի մեթոդը համարվում է որակական հետազոտությունների ուղղակի գործիքներից մեկը, որի կիրառությունը հնարավորություն է

տալիս պարզելու հիմնախնդրի վերաբերյալ խմբի մասնակիցների մոտեցումները, պատկերացումները, առաջադրված խնդիրներն ու դրանց լուծումները: Այս մեթոդի արժեքավորությունը ըստ մասնագետների այն է, որ հարցազրույցի ազատ բնույթը հաճախ թույլ է տալիս ստանալ անսպասելի տեղեկատվություն [1]:

Ֆոկուս խմբի մասնակիցները եղել են Գյումրի քաղաքի թիվ 11, 19, 41 դպրոցի ուսուցիչները (24 ուսուցիչ) և ծնողները (28 ծնող): Կազմվել է 3 ֆոկուս խումբ ուսուցիչներից և 3 ֆոկուս խումբ ծնողներից:

Մշակվել են հարցերը, դրանք հաջորդականությամբ ներկայացվել են խմբի անդամներին: Հարցերը հիմնականում վերաբերում էին ԿԱՊԿՈւ երեխաների կարիքներին, կարիքների բավարարման հնարավորություններին, միջավայրում նրանց փոխհարաբերություններին, ընտանիքում և դպրոցում սոցիալական հարմարման հետ կապված խնդիրներին և դրանց հնարավոր լուծումներին:

Կատարվել են հարցման արդյունքների վերլուծություններ երկու խմբերում էլ, արվել են եզրակացություններ: Ինչպես ցույց են տալիս վերլուծությունների արդյունքները, երբ ընտանիքն ունի կարիքներ, խնդիրներ, ապա դրանք առնչվում են երեխաներին, և հակառակը, երբ երեխան ունի հատուկ կարիքներ, ապա խնդիր ունի ընտանիքը: Այս դեպքում վտանգվում է ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարումը ընտանիքում, դպրոցում և այլ սոցիալական ինստիտուտներում: Ընտանիքի անբարենպաստությունն ինքնին սթրեսածին, կոնֆլիկտածին է և առաջացնում է ԿԱՊԿՈւ երեխայի հարմարման հետ կապված շատ խնդիրներ:

Բարենպաստ ընտանիքներում ԿԱՊԿՈւ երեխաները նույնպես կարող են սոցիալական հարմարման հետ կապված խնդիրներ ունենալ՝ պայմանավորված նման երեխաներին ցուցաբերվող գերխնամքով, ոչ ճիշտ մոտեցումներով, երբ սխալ են գնահատվում երեխայի ներուժը, հնարավորությունները, առկա են դժվարություններ այլ սոցիալական ինստիտուտների հետ համագործակցությունների հաստատման հարցերում, փոխհարաբերություններում և այլն: Երկու խմբում էլ կարևորվեց ընտանիքի դերը սոցիալական հարմարման գործում:

Դպրոցում, ըստ հարցման արդյունքների, սոցիալական հարմարման խնդիրները հիմնականում վերաբերում էին դպրոցական միջավայրին, ԿԱՊԿՈւ երեխաների հետ արդյունավետ աշխատանքի համար անհրաժեշտ հմտություններին, ուսուցման մեթոդներին, տեխնոլոգիաներին, աշակերտ-աշակերտ, աշակերտ-ուսուցիչ փոխհարաբերություններին:

րին: Այս խնդիրների լուծումները կնպաստեն դպրոցում ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման գործընթացին:

Մեր կողմից ֆոկլուս խմբի հետ աշխատանքի արդյունքում բացահայտվեց նաև, որ կարևորվում է ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման գործընթացում այլ մասնագետների (հոգեբան, սոցիալական մանկավարժ, սոցիալական աշխատող և այլն) կողմից տրամադրվող օգնության և աջակցության իրականացումը ծնողներին, մանկավարժներին, համադասարանցիներին, ինչպես նաև բոլոր հարցերի, խնդիրների դիտարկումը ազգային առանձնահատկությունների տեսանկյունից:

Ֆոկլուս խմբերի մասնակիցների մեծամասնությունը կարևորեց այն, որ ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման հետ կապված խնդիրների հաղթահարման պայմաններից մեկն այսօր պետք է դառնա դպրոց-ընտանիք կապի հաստատումը, նրանց հարաբերությունների նոր բովանդակությունը, տարբեր հաստատությունների աջակցությունն ուղղված այդ ինստիտուտներին՝ ուշադրության կենտրոնում պահելով երեխայի անձը, նրա անհատական առանձնահատկությունները, զարգացման հնարավորությունները:

Այսպիսով, մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները, ֆոկլուս խմբերի հետ աշխատանքների արդյունքների վերլուծությունները ցույց տվեցին, որ.

- ◆ Սոցիալական հարմարումը սոցիալականացման հիմնական մեխանիզմներից և արդյունավետ սոցիալականացման հիմնական ուղիներից մեկն է:

- ◆ ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնահարցերը հիմնականում առնչվում են ընտանիքին և դպրոցին՝ որպես սոցիալականացման կարևոր ինստիտուտների:

- ◆ Ընտանիքը, եթե բարենպաստ է, կարող է բավարարել երեխայի առաջնային կարիքները, օգնել և աջակցել ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարմանը: Եթե ընտանիքն անբարենպաստ է, ապա կարող է ոչ միայն դժվարացնել երեխայի սոցիալական հարմարման գործընթացը, այլ նաև ստեղծել այլ խնդիրներ այդ գործընթացում:

- ◆ Դպրոցում ԿԱՊԿՈւ երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնահարցերը առնչվում են մանկավարժական արդյունավետ աշխատանքի կազմակերպմանը, աշխատանքում նոր մեթոդների, տեխնոլոգիաների կիրառմանը, սոցիալական հարմարմանը նպաստող միջավայրի ստեղծմանը, փոխհարաբերությունների հաստատմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Թաղևոսյան Գ. Մ.**, Որակական սոցիալական հետազոտություններ. տեսություն, մեթոդաբանություն և մեթոդ: Ուսումնական ձեռնարկ: Եր., ԵՊՀ հրատ., 2006. – 374 էջ:
2. **Խաչատրյան Ա., Ոսկանյան Ա., Զուղարյան Ս.**, Սոցիալական աշխատանքի հիմունքները, Գիրք 1, ուղեցույց սոցիալական աշխատողների համար /Խմբ. Լ. Հարությունյան, Եր., 2002. – 70 էջ:
3. **Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ.**, Սոցիալական մակավորություն (բուհական ձեռնարկ) / Եր., ԵՊՀ հրատ, 2017. – 336 էջ:
4. Մանկավարժական բառարան /Ն.Հարությունյան, Ս.Մկրտչյան, Ի. Կարապետյան, Ա. Աբրահամյան, Եր., «Զանգակ», 2018. – 248 էջ (Հայ մակավորական հանրագիտարան):
5. **Սարգսյան Ա.**, Սոցիալական աշխատանք և սոցիալական քաղաքականություն, Անձի հոգեբանություն, Գիրք 4 /Խմբ. Լ. Հարությունյան, Եր., 1999. – 103 էջ:
6. Սոցիալական աշխատանք ընտանիքում: Մեթոդական ձեռնարկ /Հեղ.խումբ՝ Ա. Մխիթարյան, Վ. Ավուշյան, Լ. Միմոնյան, Մ. Հարությունյան, Լ. Մայիլյան, Եր., «Հույսի կամուրջ», 2012. – 136 էջ:
7. **Мудрик А. В.**, Социализация человека. Учеб. Пособие для студ., М., 2004.
8. Психология социальной работы: Учебное пособие /О. В. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др.; Под общ. ред. М. А. Гулиной. СПб.: Питер, 2004. – 351 с.
9. **Сластенин В. А. и др.**, Педагогика:Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина.-2-е изд., стереотип. М., «Академия», 2003. – 576 с.
10. Социальная работа: Учебное пособие /Под ред. д. п. н., проф. Н. Ф. Басова.-2-е изд., перераб. и доп. М., «Дашков и К°», 2011. – 364 с.
11. **Шептенко П. А., Воронина Г. А.**, Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В. А. Сластенина. М., «Академия», 2002. – 208 с.
12. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=67166>

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔ ՈՒՆԵՑՈՂ
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑՆ ԱՐԴԻ
ԺԱՄԱՆԱԿԱՇՐՋԱՆՈՒՄ

Բաղրասարյան Լենա

Ամփոփում

Հասարակության զարգացման արդի պայմաններում կարևոր նշանակություն է ստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների սոցիալականացման, սոցիալական հարմարման հիմնահարցերի ուսումնասիրությունն ու

քննարկումը, որը կարող է նպաստել նման երեխաների ինքնաիրացմանը, ինքնահաստատմանը:

Հոդվածում վերը նշված հարցերը քննարկվում են ընտանիք, դպրոց սոցիալական ինստիտուտների մասնակցությամբ:

Բանալի բառեր. կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ, սոցիալականացում, սոցիալական հարմարում, ինքնաիրացում, ինքնահաստատում, ընտանիք, դպրոց:

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ПОТРЕБНОСТЬ В СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

Багдасарян Лена

Резюме

В современных условиях развития общества важное значение приобретает социализация, изучение и обсуждение вопросов социальной адаптации детей, имеющих потребность в специальных условиях образования, которое может способствовать самореализации и самоутверждению таких детей.

Вышеуказанные вопросы статьи обсуждаются при участии таких социальных институтов как семья и школа.

Ключевые слова: дети, имеющие потребность в специальных условиях образования, социализация, социальная адаптация, самореализация, самоутверждение, семья, школа

THE ISSUE OF SOCIAL ADAPTATION OF THE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MODERN TIMES

Baghdasaryan Lena

Summary

The research and discussion of the issue of socialization, social adaptation of the children with special educational needs is getting an important significance in modern conditions of social development which will give an opportunity for self-realization and self-affirmation of such children.

Above mentioned questions are discussed in the frame of social institutions such as family and school.

Keywords: the children with special educational needs, socialization, social adaptation, self-realization, self-affirmation, family, school.



**ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԱՐԴԻ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑՆԵՐԻ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ***

ԲԻԶԱՆՉՅԱՆ ՆԻՆԱ

Գյումրու թիվ 41 հիմնական դպրոցի դասվար

Կրթությունը միշտ էլ հանդիսացել է մարդու, մարդկային հասարակության կայացման գլխավոր գործիքը: Այն, ունենալով բացառիկ ազդեցություն թե՛ անհատականության, թե՛ սոցիումի ձևավորման վրա, միաժամանակ ինքն է բացառիկ կախվածության մեջ գտնվում վերջիններիս զարգացման մակարդակից: Այսինքն՝ ժամանակի ընթացում ձևավորվող և գործող կրթական հարացույցները, որոնք անհատական ու հասարակական մակարդակում ձևավորվում են նյութական և հոգևոր պահանջներով, վերջիններիս բնույթից կախված անընդահատ ենթարկվում են փոփոխության: Հետևաբար, տարածաժամանակային իրողության մեջ ռեալ գործառնող յուրաքանչյուր համակեցություն (ընտանիքից մինչև քաղաքակրթություն) ստիպված է անընդհատ վերարժևորել իր իսկ ձևավորման գլխավոր գործիքը՝ կրթությունը և նրա կիրառման հիմքերը՝ հարացույցները [1], [2]:

Սույն հոդվածի արդիականությունը պայանավորված է հենց վերոհիշյալ հանգամանքով: Ավելին, համաշխարհայնացման արդի դարաշրջանում, երբ փոխվել են տարածության ու ժամանակի ընկալման ավանդական պատկերացումները, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ հիմքով ձևավորվում են խզվածքներ՝ գործող կրթական հարացույցների և հասարակության ռեալ պահանջների միջև: Այս ամբողջը գիտության առջև ձևակերպում է սոցիալական պատվեր, իսկ կոնկրետ տարրական օղակում՝ կրթության կազմակերպման նոր հիմնախնդիրների, որոնց դիտարկումը մեր հետազոտության նպատակն է:

Ելնելով նպատակից՝ դրվել և վերլուծվել են հետևյալ հետազոտական խնդիրները.

- ◆ քննարկել ժամանակակից աշխարհում կիրառվող կրթական հա-

* Նյութը ներկայացվել է 13.03.2020 թ., գրախոսվել է 19.03.2020 թ.:

րացույցները,

- ◆ վերլուծել ՀՀ կրթության կազմակերպման տարրական օղակում առկա վիճակը,

- ◆ քննարկել կրթական հարացույցները տարրական դպրոցում կիրառելու հնարավորությունները,

- ◆ առաջարկել մեթոդական լուծումներ տարրական դպրոցում բարեփոխումների նպատակայնությունը բարձրացնելու համար:

Հետազոտության մեթոդաբանական բազան կառուցվել է փիլիսոփայական, մշակութային, մանկավարժական և քաղաքակրթական մոտեցումների՝ հայեցակետերի վրա: Մեր կողմից կոնկրետ կիրառվել են վերլուծության, սինթեզի, տեսական ընդհանրացման, համեմատա-աշխարհագրական, վիճակագրական և մաթեմատիկական տեսական մեթոդները: Իսկ հետազոտության արդյունքն ամփոփող եզրակացություններն ու առաջարկությունները, կիրառական մեթոդների օգնությամբ, կարող են դառնալ գործնական կոնկրետ արդյունք:

Համաշխարհայնացման ժամանակակից իրողությունների ազդեցությամբ կտրուկ փոփոխվում են մարդկային կենսագործունեության ոլորտները, որոնց ազդեցությամբ էլ ընդհանուր փոփոխության է ենթարկվում համաշխարհային հասարակության ողջ դիմագիծը, նրա կենցաղավարության հիմքը: Համաշխարհային հասարակությունն ամբողջապես չէր հասցրել իրացվել հետարդյունաբերականից տեղեկատվական հասարակության անցման փուլում, երբ մասնագետները արդեն մատնանշում են նոր տիպի՝ գիտական հասարակության ձևավորման փաստը: Ակնհայտ է, որ այս համատեքստում փոփոխվում են հասարակության մշակութա-ցման հիմքերը և կրթության կազմակերպման պահանջները:

Արդյունքում ձևավորվում է կրթության կատարելագործման անընդհատ պահանջ, որն ընդգրկում է և՛ բովանդակային հատվածը (հարացույցները), և՛ տեխնոլոգիական հնարավորությունները [2]:

Պետք է նկատենք, որ «հարացույց-պարադիգմ» եզրույթի վերաբերյալ առկա են բազմատեսակ և բազմապիսի մոտեցումներ, որոնք պայմանավորված են հասկացության բովանդակային տարողունակությամբ և բազմաշերտությամբ:

Ժամանակակից կրթության տեսական մոտեցումներում հիմնականում առաձնացվում է չորս առաջատար՝ ավանդական (կոգնիտային),

անձնակողմնորոշիչ, գործունեության¹ և մշակութագիտական հարացույցներ [3], [4], [5]:

Գոյություն ունեցող և գործող կրթական հարացույցների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ համաշխարհային հասարակությունը գտնվում է կրթության նպատակային և միասնական հայեցակարգի որոնման փուլում: Այն պետք է բավարարի համաշխարհայնացման ժամանակակից պահանջները՝ ըստ այդմ ձևավորելով կրթական միասնական տարածություն՝ դիդակտիկական համապատասխան գործիքակազմով: Այս պահանջի բավարարումն այլընտրանք չունեցող գործընթաց է: Սակայն պետք է նկատել, որ համաշխարհայնացումն իր բազմաթիվ դրական կողմերով հանդերձ, ինչպես հասարակական կյանքի մյուս ոլորտներում, այնպես էլ կրթության բնագավառում պարունակում է լուրջ մարտահրավերներ: Վերջիններիս ընդհանրական բովանդակությունն արտահայտվում է արժեքային համահարթեցման, առանձնահատկությունների ոչնչացման, կրթական գործիքակազմի շաբլոնացման հիմքով: Ընդունելով միասնական կրթական միջավայրի/երի ձևավորման օբյեկտիվ և այլընտրանք չունեցող պահանջը, մեր կարծիքով անհրաժեշտ է ձևավորել նոր կրթական հարացույց, որը կներդաշնակի արդեն գոյություն ունեցողներին, կբավարարի միասնական կրթական տարածություն ձևավորելու պահանջները, սակայն միաժամանակ կպահպանի հասարակությունների կրթական ավանդույթներն ու արժեքային առանձնահատկությունները:

Որպես քննարկելի տարբերակ մենք հետևում ենք Ա. Ներսիսյանի կողմից առաջարկվող կրթության քաղաքակրթական հարացույցին, որը կրթությունը դիտարկում է որպես միասնական՝ հասարակություն-կրթություն-գիտություն-արտադրություն համակարգի կարևորագույն, առանձին, բայց ոչ մեկուսի օղակ [2]:

Համակարգի թվարկված օղակների առանձին, մեկուսի, ինքնաբավ գոյությունն անհնար է: Հետևաբար, ժամանակակից իրականությունում հասարակությունների զարգացման մակարդակների, նյութական ու հոգևոր պահանջների և նրանց սպասարկող կրթական հարացույցների միջև խզվածքը բացառելու միակ տարբերակն ամբողջական համակարգի համաժամանակյա գոյության ապահովումն է: Այս պարագայում

¹ Գործունեության հարացույցը շրջանառության մեջ է դրվել ռուսական փիլիսոփայական և կրթական մտքում՝ գիտնականներ Ն.Ա. Ալեքսևի և Է.Ֆ. Ջեերի կողմից [5]:

գերթե ստացվում է փակ համակարգ՝ քառակուսի, որի կենտրոնում անհատն է՝ իր նյութական ու հոգևոր պահանջներով, իսկ յուրաքանչյուր գազաթի գոյությունն ու զարգացումը փոխապայմանավորված է մյուս գազաթների գոյությամբ և զարգացմամբ:

Ակնհայտ է, որ այս ամենը դիտարկելի է կրթության բոլոր օղակների համար, սակայն մենք, ելնելով առաջադրված հետազոտական խնդրից, այն կարոյելատենք միայն տարրական դպրոցի վրա, որտեղ առանցքայինը ժամանակակից դասին ներկայացվող պահանջներն են:

Այսպես օրինակ, դասի մեջ արտացոլվում են ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների բոլոր տարրերը՝ նպատակը, բովանդակություն, միջոցները, մեթոդները, կազմակերպումը: Դասի որակը պայմանավորված է բոլոր այս բաղադրիչների ճիշտ որոշմամբ և դրանց արդյունավետ համակցմամբ, որոնք էլ պետք է բխեն կրթության առաջարկվող՝ քաղաքակրթական հարացույցից:

Հետևաբար, դասին նախապատրաստվելիս անհրաժեշտ է որոշել ոչ միայն այն, թե ինչ գիտելիքներ պետք է յուրացվեն, թե ինչ մակարդակով դրանք պետք է յուրացվեն, այլև՝ դաստիարակչական կողմը:

Պետք է նկատել, որ կրթության ժամանակակից բովանդակությունը և ուսուցման գործընթացի օրինաչափությունները թելադրում են մի շարք անհրաժեշտ պահանջներ, որոնք պետք է հաշվի առնվեն: Դրանք են՝

1. Դասը պետք է նախատեսի ոչ միայն նյութի, բովանդակության շարադրանք, այլև առաջադրանքներ, որոնք նախատեսվում են յուրացված գիտելիքները գործնականում կիրառելու համար: Այս պարագայում հիմքը պետք է լինի մեր տեսակի պահանջներին համապատասխան հասարակության անդամի վարքագծային նորմերը:

2. Գիտելիքների մի մասը պետք է ձեռք բերվի աշակերտների ինքնուրույն որոնողական աշխատանքի միջոցով, երբ նա ստիպված պետք է լինի լուծելու որոնողական (հետազոտական) խնդիրներ: Այս պարագայում ուսուցիչների կողմից պետք է շեշտադրվի համամարդկային և ազգային արժեքների բովանդակային տիրույթը:

3. Դասին պետք է իրականանա գիտելիքների ամրակայում՝ աշակերտների գիտելիքների վերարտադրության, կարողությունների ու հմտությունների՝ վարժությունների և այնպիսի առաջադրանքների միջոցով, որոնք հնարավորություն կտան գիտելիքները կիրառել փոփոխված իրավիճակում: Իսկ պրոբլեմային առաջադրանքների մեջ պետք է տեղ գտնի ազգային ինքնության բաղադրիչների վերարժևորումը:

Ամփոփելով՝ հետազոտության արդյունքները կարելի է ներկայացնել հետևյալ եզրակացությունների և առաջարկությունների միջոցով.

♦ Տարրական դպրոցում կրթական նոր հարացույցի կիրառումը հնարավորություն կտա կտրուկ բարձրացնել ուսուցման գործընթացի դաստիարակող և զարգացնող նպատակի արդյունավետությունը:

♦ Տարրական դպրոցում առաջարկվող կրթական հարացույցի կիրառումը պետք է նախ փորձարկվի ուսուցման կազմակերպման արտադասարանական ձևերի միջոցով:

♦ Արտադասարանական ձևերի մեջ հիմնական ուշադրությունը պետք է դարձնել գեղարվեստական միջոցառումների նպատակային բովանդակությանը, որտեղ հստակ արտացոլված պետք է լինեն ազգային արժեքների վերարտադրման հիմքերը:

♦ Կրթության նոր հարացույցով կազմակերպված արտադասարանական աշխատանքների բովանդակության գնահատման հիմքի վրա պետք է մշակվեն ուսուցման կազմակերպման դասարանային ձևի դիդակտիկական բազան և մեթոդական մոտեցումները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի բարձրագույն կրթության բարեփոխումների առկա վիճակը և հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում. զեկույց/բարձրագույն կրթ. ուղղակար. հետազոտ. Ազգային կենտրոն, Եր., 2012. – 222 էջ:
2. **Ներսիսյան Ա.**, Կրթության արդի հարացույցները: Գիտատեսական և գիտագործնական հիմնախնդիրներ: Կրթության արդի հիմնախնդիրները միջազգային գիտաժողովի նյութեր, Գյումրի 2019, էջ 166-175:
3. **Бахтин М. М.**, Эстетика словесного творчества. М., “Искусство”, 2002. – 445 с.
4. **Голосова С. В., Федоренко Л. П.**, Основные парадигмы современной педагогической науки // Концепт. 2016. Спецвыпуск №03. с. 2–7. – ART 76035. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>. – ISSN 2304-120X
5. **Кузнецова А. Я., Омельченко Е. А.**, Современные парадигмы образования в контексте теории научных революций /Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №11(ноябрь). с. 215–224. URL: <http://ekoncept.ru/2017/170219.htm>.

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑՆԵՐԻ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Քիչախչյան Նինա
Ամփոփում

Հոդվածում քննարկվել են հանրակրթական դպրոցի տարրական օղակում կրթության կազմակերպման խնդիրները՝ դիտակետ ունենալով համաշխարհային հասարակության զարգացման արդի միտումները և դրանց համապատասխանող կրթության հարացույցները: Հետազոտական նման խնդրի ընտրությունը պայամանավորված է այն անհրաժեշտությամբ, որ տարրական օղակը հանդիսանում է անհատի ինչպես կրթության, այնպես էլ դաստիարակության հիմքը: Վերջինիս ամրությունը և զարգացման առկա միտումների համապատասխանությունը կանխորոշում է ոչ միայն կրթության կազմակերպման, այլև ողջ հասարակության որակական մակարդակը:

Բանալի բառեր. հասարակություն, կրթություն, տարրական դպրոց, կրթական հարացույցներ, բարեփոխումներ, դաստիարակություն:

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

Бичахчян Нина
Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы организации образования в начальной школе среднего образования с учетом современных тенденций развития мирового сообщества и соответствующих образовательных парадигм. Выбор такой исследовательской задачи обусловлен необходимостью того, что элементная связь является основой как образования, так и воспитания человека. Его сила и актуальность для современных тенденций развития определяют не только качество образования, но и качество общества в целом.

Ключевые слова: общество, образование, начальная школа, образовательные парадигмы, реформы, воспитание.

PEDAGOGY ELEMENTARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN
EDUCATIONAL PARADIGMS

Bichakhchyan Nina
Summary

The article discusses the issues of organizing education in the primary school of secondary education, having in mind the current trends in the development of the world community and their corresponding education evidence. The choice of such a research problem is a conditional link in the basis of both the individual's education and upbringing. The strength and relevance of existing development trends determine not only the quality of education but also the quality of society as a whole.

Keywords: society, education, elementary school, improvements, upbringing.



**ՍՏՈՐՋՐՅԱ ՀՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅՆԵՐՈՒՄ***

ԱՎԱԳՅԱՆ ԻՆԳԱ

*ՇՊՀ դասախոս, ՇՀՀ Կենտրոնի գիտաշխատող,
«Կումայրի» պարմամշակութային արգելոց-
թանգարանի տնօրեն*

Այսօր ստորջրյա հնագիտությունը համաշխարհային հնագիտության ոլորտի կարևոր ճյուղերից մեկն է: Գրեթե բոլոր զարգացած երկրները (ԱՄՆ, Իտալիա, Ֆրանսիա, Անգլիա, Իսպանիա, Ռուսաստան), ինչպես նաև Թուրքիան, Եգիպտոսը, իրենց տուրիզմը կառուցում են հենց ստորջրյա հնագիտությունը զարգացնելու հիման վրա: Սակայն կան երկրներ, որոնք, ունենալով հարուստ ստորջրյա մշակույթ, դեռ չեն կարողանում շրջանառության մեջ դնել այս ոլորտը:

Հայաստանը այս երկրներից ոչ մեկի խմբին չի պատկանում: Նա չունի հարուստ ջրային պաշարներ և զարգացած ստորջրյա հնագիտություն, սակայն դա չի նշանակում, որ չունի ստորջրյա հնագիտության զարգացման միտումներ և հնարավորություններ: Սակավաթիվ հնագիտական ուսումնասիրությունները, որոնք կատարվում են Սևանի ավազանի հատակին, ցույց են տալիս, որ այս ոլորտն անհրաժեշտ է զարգացնել նաև Հայաստանում, մանավանդ, որ այսօր խիստ արդիական է տուրիզմի զարգացումը Հայաստանում:

Սևանի ավազանի հնագիտական ուսումնասիրությունն ունի իր բարդություններն ու առանձնահատկությունները: Սակայն Շիրակի հնագիտության զարգացման համար անհրաժեշտ է նաև Հայաստանի Հանրապետության թվով երկրորդ ջրային տարածքի՝ Ախուրյանի ջրամբարի հատակի ուսումնասիրությունը: Հատկանշական է, որ ջրամբարի կառուցումից հետո մի շարք հնագիտական հուշարձաններ մնացել են ջրի տակ: Այսօր այս հուշարձանները ուսումնասիրության կարիք են զգում: Այս հուշարձաններից նշենք անտիկ Շիրակավանը, Ջրափին, Երազգավորը:

Այսօր, երբ Հայաստանի Հանրապետության զարգացման հիմքում

* Նյութը ներկայացվել է 12.02.2020 թ., գրախոսվել է 20.02.2020 թ.:

դրված է զբոսարջություն, կարևոր է նաև ստորջրյա հնագիտության զարգացումը ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ Շիրակում՝ մասնավորապես: Այս ամենին զուգահեռ կարևոր է հնագիտության դասընթացների շրջանակներում ստորջրյա հնագիտության դասավանդումը բուեերում: Այդ դասընթացներն անհրաժեշտ են ոչ միայն պատմաբաններին, հնագետներին, աղբյուրագետներին, այլ տուրիզմի բաժիններում սովորող ուսանողներին և մագիստրոսներին: Ուստի առաջարկում ենք հատուկ դասընթացների միջոցով ուսանողներին և մագիստրոսներին դասավանդել ստորջրյա հնագիտության պատմությունը, առանձնահատկությունները, արդիականությունը, զարգացման միտումները: Անհրաժեշտ է նաև կրթել ստորջրյա էքսկուրսավարների, որոնք կկարողանան կազմակերպել ստորջրյա էքսկուրսիաներ:

Ջրասուզական գործը զարգացած է եղել դեռ անտիկ շրջանում, երբ սուզված նավերը թալանելու ակնկալիքով լողորդները սուզվել են Սև, Միջերկրական ծովերի կամ Եվրոպական լճերի ջրերում: Վերածննդի շրջանում ավելի է մեծանում հետաքրքրությունը ջրերի ընդերքում թաքնված հին իրերի հանդեպ: Դա կապված էր հնագիտության, որպես գիտություն ձևավորման և արվեստի պատմության կայացման հետ [10]: 1446 թ. Լ. Բ. Ալբերտին սուզակների օգնությամբ և հատուկ պատրաստված միջոցներով փորձել է ջրի հատակից դուրս բերել հռոմեական կայսրերի Ք.ա. 54-37 թթ. կառուցած և Նեմ լճում խորտակված նավերի իրերը¹:

Օրինակները կարելի բազմապատկել, սրա նպատակը այն է, որ ստորջրյա հնագիտությունը կարող է տալ և տալիս է կարևոր նյութեր հնագիտական դարաշրջանները ուսումնասիրելու համար [6]:

Երբեմն հնագիտության այս ճյուղը անվանում են ծովային հնագիտություն: Սակայն այս տերմինը չի ընդգրկում ուսումնասիրության ամբողջ ոլորտը: Ստորջրյա հնագիտության առաջատար մասնագետներից Ջորջ Ֆ. Բասսը այս առումով գրում է. «Ծովային հնագիտությունը ենթադրում է ուսումնասիրություններ, որոնք բացառությամբ կատարվում են ծովերի հատակին, այն ժամանակ, երբ շատ գտածոներ բացահայտվում են գետերում, լճերում, ջրհորներում: Հիդրոհնագիտությունը ենթադրում է նաև ջրի հնագույն ակունքների ուսումնասիրություն: Այնպիսի հիբրիդը, ինչպիսին է ակվալոգիա տերմինը, նույնպես չի բավարարում

¹ Լիճը չորացվել է 1927-32 թթ., նավերը դուրս են բերվել ափ և հրդեհվել թանգարանի հետ գերմանացիների նահանջի ժամանակ 1944 թ.:

այս ոլորտը բնութագրելիս: Այն ճիշտ է անվանել ուղղակի հնագիտություն»: Սակայն իր աշխատությունը նա անվանեց «Ստորջրյա հնագիտություն» [12]: Պրոֆեսոր Ռ. Օրբելու տեսանկյունից ստորջրյա հնագիտություն տերմինը. «Շեշտադրում է ջրասուզակի իջեցումը և աշխատանքը ծովի հատակին, ջրի տակ, այն ներառում է ծովի հատակից հին իրերի արհեստական ճանապարհով դուրս բերումը»: Գիտնականը «հիդրոհնագիտություն» տերմինի մեջ է դնում ավելի լայն իմաստ: Նա նախընտրում է այս տերմինը և ասում. «Անվանումը լիարժեք գրագետ է, դիպուկ, ճկվող և գիտականորեն հիմնավորված» [12]:

Հայոց մատենագիտության մեջ ջրասուզական գործի մասին առաջին վկայությունն է համարվում 851թ. թվագրվող Մովսես Կաղանկատվացու [1] հիշատակությունը, որտեղ պատմիչը հիշատակում է խորէջք բառը: Հաջորդը Գրիգոր Մագիստրոս Պահլավունու հիշատակությունն է, որտեղ հեղինակը խոսում է մարգարիտ հանող մարդկանց մասին XI դ.: XII դ. այսպիսի երկու կարևոր հիշատակություն կա Ներսես Շնորհալու հանելուկներից մեկում և երկրորդը Միխայել Ասորու «Ժամանակագրության» մեջ: Հայոց աղբյուրներում հիշատակված խորջրյա հիշատակությունների մասին ուշագրավ աշխատություն ունի Կարապետ Սուքիասյանը [2, էջ 93-97]:

Ստորջրյա հնագիտության հիմնադիրն է համարվում Ռուբեն Օրբելին [3, 4]: Խորհրդային Միությունում առաջին ստորջրյա աշխատանքները Ռ. Օրբելին կատարեց 1930-ական թթ.: Նրան օգնում էին ԷՊՐՈՆ-ի՝ ջրասուզականները: Այս ուսումնասիրությունները Ռ. Օրբելին նկարագրել է իր մահից հետո 1947 թ. հրատարակված «Ուսումնասիրություններ և հետազոտություններ» աշխատության մեջ:

Երեք տաղանդավոր եղբայրներից ավագը միշտ եղել է խորհրդային հանրության ուշադրությունից հեռու: Նա ստորջրյա հնագիտությունից զատ տարված է եղել նաև աստվածաբանությամբ, ունի ուշագրավ աշխատություններ նաև այս ոլորտում: Մեծ է նրա վաստակը նաև ԷՊՐՈՆ-ի գործունեության ոլորտում: Ինչպես Ռուբեն Օրբելին, հազվագյուտ են այն գիտնականները, ովքեր իրենց կյանքը նվիրել են ջրասուզական գործին:

Ստորջրյա հնագիտության պատմաբան Վյաչեսլավ Տասկաևը «Հյուսիսային մեծսևծովյան ստորջրյա անտիկ հնագիտությունը» (2009) աշխատությունում ներկայացնում է Ռ. Օրբելու ներդրումը. «Պրոֆեսոր Ռ. Օրբելու վաստակը կայանում է նրանում, որ նա ոչ թե մեխանիկորեն

¹ ЭПРОН-Экспедиция подводных работ особого назначения.

ստորջրյա հնագիտության մեջ փոխանցեց ջրասուզական գործի մեթոդները և հնարքները, այլ վերստին մշակեց պատմագիտության այս ոլորտի տեսական հիմքերը, մի քանի տասնամյակ առաջ կանխորոշելով դրա զարգացումը, որոնք չկորցրեցին իրենց արդիականությունը նաև մեր օրերում: Շնորհիվ դրա պրոֆեսոր Ռ. Օրբելին իրավամբ համարվում է, Ռուսաստանում որպես ինքնուրույն ուղղություն ձևավորված, ստորջրյա հնագիտության նախահայրը, իսկ նրա «Հիդրոհնագիտություն. ստորջրյա հնագիտական հետախուզումները Սևծովյան ափամերձ շրջանների հունական քաղաքների մերձակայքում» աշխատությունը դարձավ մեր երկրի բազմաթիվ ստորջրյա հնագետների սերունդների առաջին մանկավարժական ձեռնարկը» [11]:

Ինչպես նշում էր Ռուբեն Օրբելին. «Ջրասուզական կազմակերպությունն աշխարհում առաջին անգամ կանգնեց գիտության շարքերում, անցնելով ջրի տակ համակարգված պեղումներին, ձեռնամուխ լինելով հին հուշարձանների պաշտպանությանը, դառնալով մի ուժ, որը օժանդակելու է պատմագիտության զարգացմանը: Խորհրդային իրականության մեջ ջրասուզակը հնարավորություն է ստանում հետաքրքրասիրության առկայության պարագայում վերաճել պատմաբանի: Ծնվում է պատմագիտության նոր ոլորտ՝ ստորջրյա հնագիտությունը կամ հիդրոհնագիտությունը»: Ռ. Օրբելու մշակած երկարատև ծրագիրը ենթադրում էր ԽՍՀՄ-ում ստորջրյա հնագիտական ուսումնասիրությունների համակարգի կառուցում Սև ծովի ավազանում: Սկսված Հայրենական մեծ պատերազմը և գիտնականի մահը երկար ժամանակով կանգնեցրին գիտության այս ոլորտի զարգացումը: Այս ոլորտի զարգացման նոր փուլը սկսվեց 1950-ական թթ. կեսին [11]: 1957 թ. այս աշխատանքները վերսկսվեցին թեթև ջրասուզական տեխնիկայի հիման վրա: Գործի գլուխ է կանգնում Վ. Դ. Բլավատսկին: Տեսությունը, որը բավականին թույլ մակարդակի վրա էր, փոխարինվում էր պրակտիկ պատմություններով: Ավելի հանգամանակից ուսումնասիրվում էր նյութական բազան՝ թթվածնային սարքերը (ИПСА). ակվալանգների մասին այդ գիտնականները ուղղակի երազում էին: 1957 թ. ամռանը Պանտիկասպեի ստորջրյա արշավախումբը համալրեցին Բ. Պետերսը, Ի. Սմիռնովը, Ա. Բլավատսկին: Արշավախմբի պետն էր Վ. Դ. Բլավատսկին: Այս արշավախմբի գործունեությունը ցույց տվեց, որ անհրաժեշտ է թթվածնային սարքերը փոխարինել ակվալանգներով: 1958 թ. ամռանը արշավախումբն արդեն ուներ մի քանի խորհրդային ակվալանգ, որը տրամադրել էր ՄԱԻ ջրասուզակ-

ների ակումբը [10]:

1950–ական թթ. Արևմուտքում նույն գործում առաջատար է դառնում Ժակ Իվ Կուստոն: Սկզբում Ժակ Իվ Կուստոն սուզվում էր դիմակի և խողովակի օգնությամբ, բայց հետո իր մտերիմ էմիլ Գանյանի հետ մշակեց սարք, որը թույլ էր տալիս շնչել մեծ խորության մեջ: Աշխարհում առաջին ակվալանգը նա փորձարկեց 1938 թ., այս սարքը օգնեց ոչ միայն նրան, այլև շատ ուրիշներին ավելի լավ ուսումնասիրել ստորջրյա աշխարհը: Այսօր ստորջրյա նկարահանումները գերբնական երևույթ չեն համարվում, բայց մինչև Կուստոն որևէ մեկը այսպիսի բան ենթադրել չէր կարող: Այս տաղանդավոր գիտնականն է ստեղծել նաև անջրաթափանց տեսախցիկը, ջրի տակը լուսավորող սարքավորումը, իսկ ավելի ուշ՝ առաջին հեռուստահամակարգը, որն ունակ էր տեսագրել մեծ խորության վրա [7]: 1957 թ. նա նշանակվում է Մոնակոյի օվկիանոսագրական թանգարանի տնօրեն [8]: 1973 թ. նա հիմնադրում է «Կուստո միությունը», որը զբաղվում էր ծովային միջավայրի պահպանությամբ: Ժակ Իվ Կուստոն միշտ համագործակցում էր հնագետների հետ, այդ իսկ պատճառով համատեղ ձեռքբերումները ցնցող էին լինում:

Ստորջրյա հնագիտական ուսումնասիրությունները, որոնք անցկացվել են աշխարհի տարբեր մասերում, բազմաթիվ տասնամյակների ընթացքում ցույց տվեցին, որ ծովերում, գետերում և լճերում կարելի է բացահայտել անհամեմատ արժեքավոր պատմագիտական նյութեր, որը համադրելի է այն նյութերի հետ, որը հնագետները հայտնաբերում են ցամաքի հնագիտական ուսումնասիրությունների ժամանակ: Եվ ամենակարևորն այն է, որ ստորջրյա աշխատանքների ժամանակ հայտնաբերվում են այնպիսի արտեֆակտներ (գտածո), որոնք կարելի է դուրս բերել միայն ջրից: Տարբեր երկրների ստորջրյա հնագետների կարծիքով, որպես կանոն, ամենաշատ հետաքրքրություն են ներկայացնում խորտակված առևտրային և ռազմական նավերը: Անտիկ շրջանում, միջնադարում, նոր և նորագույն ժամանակներում նավաբեկությունները հաճախ հանդիպող երևույթներ էին: Ամերիկացի օվկիանոսագետներ Ռեխտինդերի և Տերրիի հաշվարկներով նավագնացության ողջ պատմության ընթացքում տարբեր պատճառներով օվկիանոսների և ծովերի հատակին հայտնված նավերի քանակը մոտ մեկ միլիոն է [9]: XX դարասկզբից մինչև մեր օրերը ամեն օր միջին հաշվով ջրասույգ է եղել մոտ 400 նավ, իսկ մարդիկ զբաղվել են նավագնացությամբ ավելի քան 2000 տարի: Կարելի է ենթադրել նաև, որ յուրաքանչյուր 40 կմ² վրա մի սուզված նավ

կա: Վերջին կես դարի ընթացքում Միջերկրական և Սև ծովերում հայտնաբերվել, թանգարանացվել կամ ջրի տակից դուրս են բերվել տարբեր դարաշրջաններին պատկանող տասնյակ նավեր: Ժակ Իվ Կուստոյի ղեկավարած արշավախմբերի կողմից բացահայտվել են տասնյակ այսպիսի նավեր Իսպանիայի, Ֆրանսիայի, Իտալիայի՝ Սիցիլիա, Կորսիկա, Սարդինիա կղզիների ափամերձ շրջաններում: Ցանկացած ստորջրյա գտածո մեծ արժեք ունի ոչ միայն պատմաբանների համար, այլև նրանց համար, ովքեր զբաղվում են նավագնացության, նավաշինական տեխնիկայի զարգացմամբ, ծովային առևտրի և միջազգային հարաբերությունների հարցերով մարդկության զարգացման տարբեր փուլերում: Հետևաբար յուրաքանչյուր ջրասույզ եղած նավ ներկայացնում է պատմական հուշարձանների համակարգ, որը բնորոշում է մեկ ամբողջ դարաշրջան: Այս նավերը բոլորովին թալանված չեն մարդկանց կողմից: Մեզանում այսպիսի կարևորություն է ներկայացնում Կարիբյան ծովում խորտակված կիլիկյան նավերից մեկը: Ջրասույզ եղած նավերից գատ ստորջրյա հնագիտության համար կարևոր են նաև ջրասույզ եղած քաղաքներն ու բնակավայրերը: Ջրասույզ լինելու պատճառները շատ են. երկրակեղևի տեկտոնական փոփոխություններ, որոնք հարուցվել են հրաբուխների գործունեության պատճառով, ավերիչ երկրաշարժեր, համաշխարհային օվկիանոսի մակարդակի բարձրացում: Մեզ համար կարևոր է նաև Միջերկրական ծովի հատակի ստորջրյա ուսումնասիրությունը, քանի որ Կիլիկյան Հայաստանի ռազմական և առևտրական նավերը նավարկել են հենց այստեղ: 1931-1934 թթ. ֆրանսիացի հնագետ Անտուան Պուադեբարը ուսումնասիրեց փյունիկյան նավահանգիստ Տյուրոսը: Որոշ ժամանակ անց նմաօրինակ հետազոտություն Արևելյան Միջերկրականի ափամերձ վայրերում կատարեց Օնորե Ֆրոստը, մասնավորապես նա ուսումնասիրեց Տյուրոսը, Սիդոնը, Ատլիտան, Ցեզարեան [9]:

Սակայն ստորջրյա հնագիտության համար ամենակարևոր ձեռքբերումներից էր Ժան Ալինի՝ ջրասուզակների համար մշակած հատուկ սանդղակը, որը հնարավորություն էր տալիս արագ կատարել կարճատև սուզումների շարք, որի ժամանակ ազոտը չէր հասցնում ներծծվել արյան մեջ: Այս սանդղակով կատարված սուզումները հնարավորություն էին տալիս խնայել ժամանակը և ուժերը և, ամենակարևորը, մի քանի անգամ մեծացնում էին աշխատանքների անվտանգությունը: 1906-1913 թթ. մի քանի պրոֆեսիոնալ ջրասուզակներ հիվանդացել էին կեսոնային հիվանդությամբ, նրանցից մեկը մահացել էր: 1948 թ. կազմակերպված աշ-

խատանքների որջ ընթացքում ոչ որ չտուժեց, և միայն մեկ ջրասուզակի անհրաժեշտ եղավ տեղավորել ռեկոմպրեսիոն խցիկի մեջ [6]:

Այս և բազմաթիվ այլ միջադեպերը ցույց են տալիս, որ դայվինգի և ստորջրյա հնագիտության միջև կա խոր կապ: Դայվինգը կարող է ապահովել գրագետ ստորջրյա աշխատանքներ և մշակել բազմաթիվ մեթոդներ գրագետ սուզումներ կատարելու համար:

Այսօր ստորջրյա ուսումնասիրությունների համար անհրաժեշտ են բազմաթիվ հմտություններ, մանավանդ, որ ամեն մի ջրային ավազան ունի իր առանձնահատկությունները, և հնագետը պարտավոր է տեղյակ լինել այս բոլոր մեթոդներին ու կիրառել դրանք կյանքի համար վտանգավոր այս աշխատանքները իրականացնելիս:

Մեթոդաբանության մշակումից և կիրառումից զատ բազմաթիվ են իրավական խնդիրները: Մասնավորապես բաց թերթիկի տրամադրումը պետության կողմից՝ ստորջրյա ուսումնասիրություն կատարելու համար: Եթե բացահայտվել է ինչ-որ կարևոր հատված՝ շինություն, նավ և այլն, ի՞նչ իրավական սկզբունքներով է այդ ամենը պահպանվելու պետության կողմից: Այսօր, կարելի է ասել, ունենալով Սևանի ավազանը և Ախուրյանի ջրամբարը, որի հատակին են մի շարք հուշարձաններ և տասնյակ-հարյուրավոր աղբյուրներ, որոնք հիդրոլոգիայի ուսումնասիրության ոլորտում են, մենք անհրաժեշտություն ենք զգում զարգացնել ստորջրյա հնագիտությունը Հայաստանում, բայց այդ ամենը իրագործելու համար չունենք համապատասխան իրավական դաշտ:

Հաշվի առնելով այս ընդարձակ թեմայի խորությունը և արդիակա-նությունը և այն, որ Հայաստանի Հանրապետությունում նույնպես ստոր-ջրյա ուսումնասիրություններ են անցկացվում, առաջարկել ենք մագիստրոսական թեզ¹, որի շրջանակներում հանգամանալից ուսումնասիրու-թյուն է կատարվել: Ուսանողուհին բազմիցս սուզվել է Սևանի ջրերում՝ կատարելով մի շարք բացահայտումներ, որոնք այս ոլորտի թույլ զար-գացած լինելու պատճառով չեն կարող մանրազնին ուսումնասիրվել հայ հնագետների կողմից: Ուսանողուհին բազմաթիվ սուզումներ է կատարել Կարմիր, Միջերկրական ծովերում, Վանա լճում, այս սուզումների ար-դյունքում պատրաստվել են մի շարք ռեպորտաժներ և հաղորդումներ, քարտեզագրվել են Վանա լճի ջրի մակարդակի պատճառով ջրասույզ եղած հայկական բնակավայրերը (Արծն, Աղթամար և այլն): Մեր ղեկա-

¹ Մագիստրոս՝ Աննա Մարտիկյան:

վարությամբ գրվել է մագիստրոսական թեզ: Հատկանշական է նաև արխիվներում կատարված աշխատանքը: Վիեննայի, Մխիթարյանների և Մաշտոցի անվան Մատենադարաններում նա ուսումնասիրել է բազմաթիվ աղբյուրներ՝ փորձելով ներկայացնել Հայաստանում ստորջրյա հնագիտության միջնադարյան ակունքները: Ուսումնասիրության կարևոր հիմնահարցերից են Սևանում և Վանա լճում ճակատամարտերի ժամանակ ջրասույգ եղած լաստերի և նավերի բացահայտումը:

Այսպիսով, հիմք ունենալով Հայաստանում ստորջրյա հնագիտության զարգացման անհրաժեշտությունը՝ առաջարկում ենք բուհական դասընթացներում որոշակի ժամաքանակով ներառել նաև ստորջրյա հնագիտության դասավանդումը, որը անհրաժեշտ է պատմաբաններին, մշակութաբաններին, հնագետներին և հատկապես տուրիզմի հետ կապված մասնագիտացում ունեցող ֆակուլտետների ուսանողներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Մովսես Կաղանկատվացի**, Պատմություն Աղվանից աշխարհի, թարգմանությունը, առաջաբանը և ծանոթագրությունները Վարազ Առաքելյանի, Եր., 1969, էջ 260:
2. **Սուրիայան Կ.**, Հայկական աղբյուրների տեղեկությունները ջրասուզակության մասին, Լրաբեր հասարակական գիտությունների (ԼՀԳ), թիվ 6, Եր., 1981, էջ 93-97:
3. **Орбели Р. А.** Подводная археология // Наука и жизнь. 1939. № 8.
4. Профессор Рубен Абгарович Орбели, Исследования и изыскания (Материалы к истории подводного труда с древнейших времен до наших дней), М.-Л., 1947.
5. **Таскаев В. Н.**, Античная подводная археология Северного Причерноморья. М., 2007.
6. Акваланг и подводная археология [http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000236/st003.shtml\(21.10.2019\)](http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000236/st003.shtml(21.10.2019)
7. Жак-Ив Кусто - биография, личная жизнь, фото ...-24СМИ[\(19.10.2019\)](https://24smi.org/celebrity/2140-zhak-iv-kusto)
8. Жак-Ив Кусто - биография, информация, личная жизнь <https://stuki-ruki.com/authors/Cousteau.php> (19.10.2019)
9. Памятники подводной археологии: затонувшие корабли, затопленные города и поселения. Вячеслав Таскаев, Из сборника «Античная подводная археология северного Причерноморья», М., 2009. <https://secrethistory.su/305-pamyatniki-podvodnoy-arheologii-zatonuvshie-korabli-zatoplennye-goroda-i-poseleniya.html>, (19.10.2019)
10. Подводная археология, <https://bigenc.ru/archeology/text/3149138> (24.10.2019)
11. **Рубен Орбели**, Основоложник отечественной подводной археологии, <https://www.armmuseum.ru/news-blog/2018/2/16/--1> (10.17.2019)
12. С чего началась подводная археология...<https://secrethistory.su/1760-s-chego-nachalas-podvodnaya-arheologiya.html> (25.02.2020)

ԱՏՈՐՋՐՅԱ ՀՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
 ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱԸՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ

Ավագյան Ինգա

Ամփոփում

Հիմնավորելով Հայաստանի Հանրապետությունում ստորջրյա հնագիտության զարգացման անհրաժեշտությունը՝ առաջարկում ենք բուհական դասընթացներում որոշակի ժամաքանակով ներառել նաև ստորջրյա հնագիտության դասավանդումը, որը անհրաժեշտ է պատմաբաններին, մշակութաբաններին, հնագետներին, հատկապես տուրիզմի հետ կապված մասնագիտացում ունեցող ֆակուլտետների ուսանողներին և այս ոլորտով զբաղվող էքսկուրսավարներին:

Բանալի բառեր. Ռուբեն Օրբելի, ստորջրյա հնագիտություն, դասավանդում, բուհ, Սևան, լիճ, տուրիզմի զարգացում:

 НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОДВОДНОЙ АРХЕОЛОГИИ В
 ВУЗОВСКИХ ПРОГРАММАХ

Авагян Инга

Резюме

Учитывая необходимость развития подводной археологии в Армении, мы предлагаем дополнить вузовские программы преподаванием подводной археологии хотя бы ограниченным количеством часов, что необходимо для историков, культурологов, археологов, экскурсоводов и особенно студентов факультетов, специализирующихся в области туризма.

Ключевые слова: Рубен Орбели, подводная археология, обучение, вуз, Севан, озеро, развитие туризма.

THE NEED TO TEACH UNDERWATER ARCHEOLOGY IN UNIVERSITY PROGRAMS

Avagyan Inga

Summary

Due to Given the need of developing underwater archeology in Armenia, we propose to supplement university programs with the teaching of underwater archeology with at least a limited number of hours, which is necessary for historians, cultural experts, archaeologists, guides and especially students of faculties specializing in tourism.

Keywords: Ruben Orbeli, underwater archeology, training, university, Sevan, lake, tourism development.



ՀԱՅ ԵՐԱԺՇՏԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆԻՑ*

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

*Բեյրութի գեղարվեստի դպրոցի «Բարսեղ
Կանաչեան» գեղարվեստի քոլեջի երաժշտության
ուսուցչուհի*

Յուրաքանչյուր ժողովրդի սկզբնավորման հետ ծնվում է նաև նրա երաժշտությունը: Հայ երաժշտության արմատները մեզ տանում են հազարամյակների խորքը և պատկերացում են ստեղծում մեր ժողովրդի անցած ուղու և զարգացման մասին: Երաժշտությունն իր մեջ է ամփոփել մեր ժողովրդի պատմությունը, իմաստությունը, հզորությունը, փիլիսոփայությունը և դրանով իսկ դարձել է բացահիկ, ինքնատիպ: Երգ-երաժշտությունը հնուց ի վեր եղել է ժողովրդի կյանքի անբաժանելի մասը և մեծ դեր է կատարել նրա, հատկապես մատաղ սերնդի կրթման ու դաստիարակման գործում:

Հայ իրականության մեջ երաժշտական մանկավարժության հիմքերը դրվել են Մ. Մաշտոցի և Ս. Պարթևի կողմից: Քրիստոնեության ընդունումից (301 թ.) և հայոց գրերի ստեղծումից (405թ.) հետո հայ ժողովրդի կյանքում սկսվում է մի նոր ժամանակաշրջան: Ոսկեդարը (5-րդ դար) դառնում է գիտության, արվեստի, կրթության վերելքի և ժողովրդի հոգևոր զարգացման շրջան:

Հայոց այբուբենի ստեղծումից հետո Մ. Մաշտոցն ու կաթողիկոս Ս. Պարթևը ոչ միայն հայոց լեզվի ու գրականության հարցերով են զբաղվում, այլև մեծ ներդրում են կատարում երաժշտության բնագավառում: Նրանք դառնում են հայ եկեղեցական երգարվեստի հիմնադիրները. վերակարգավորում են հայ երաժշտության ձայնեղանակները, զբաղվում են հոգևոր երգերի հայացմամբ և նորերի ստեղծմամբ:

Մ. Մաշտոցը Հայաստանի տարբեր գավառներում հիմնադրում է դպրոցներ, որտեղ դասավանդվում են հայոց լեզու, թվաբանություն, երգ-երաժշտություն, կրոն և այլ առարկաներ: Ինքը՝ Մաշտոցը հայկական դպրոցում դասավանդել է երգեցողություն. նա հայ երգ ուսուցանող

* Նյութը ներկայացվել է 10.04.2020 թ., գրախոսվել է 20.04.2020 թ.:

առաջին ուսուցիչն է, ինչպես նաև հայ մանկավարժության հիմնադիրը: Հասկանալու համար, թե նորաստեղծ դպրոցներում ինչ առանձնահատուկ տեղ է տրվել երգ-երաժշտությանը, կարող ենք հիշել Մ. Խորենացու հետևյալ միտքը. «Նա (Մաշտոցը) Վռամշապուհի ու մեծ Սահակի հրամանով ընտրությամբ երեխաներ հավաքեց, ուշիմ, առողջակազմ, լավ ձայնով և երկար շնչառությամբ, բոլոր գավառներում դպրոցներ հիմնեց» [1, 294]:

Եվ այսպես, Մ. Մաշտոցն ու Ս. Պարթևը հայ իրականության մեջ դառնում են ոչ միայն ընդհանրապես մանկավարժության, այլև երաժշտական մանկավարժության հիմնադիրները: Նրանց սկսած գործն են շարունակում իրենց աշակերտները (Մովսես Խորենացի, Ստեփանոս Սյունեցի, Գրիգոր Տաթևացի, Հովան Մանդակունի և այլք), որոնք զբաղվում են նաև, երաժշտագեղագիտական, երաժշտատեսական համակարգերի մշակումով: Ազգային երաժշտագիտության զարգացմանը նպաստող հետաքրքիր աշխատության հեղինակ է Դավիթ Անհաղթը (5-6-րդ դարեր, փիլիսոփա): «Սահմանք իմաստասիրության» աշխատության մեջ նա ներկայացրել է երաժշտական ձայների և նրանց քանակային հարաբերությունների կապերը: Դ. Անհաղթը ընդգծել է անձի ձևավորման համար երաժշտության կարևոր դերը: Նրա երաժշտագիտական գաղափարները կիրառվել են միջնադարյան դպրոցներում:

7-8-րդ դարերում հայ երաժշտագեղագիտական ու երաժշտամանկավարժական մտքի զարգացումը կապվում է Կոմիտաս Աղցեցու, Սահակ Ձորափորեցու, Անանիա Շիրակացու, Ստեփանոս Սյունեցու անունների հետ: Իսազային նոտագրության հիմքերը դրվում են այս ժամանակաշրջանում: Երաժշտական արվեստի գիտակ, մանկավարժ Ս. Սյունեցին դասակարգել է գոյություն ունեցող հոգևոր երգերը ըստ հայկական «8 ձայների համակարգի» և հեղինակել երգասացություններ: Հիշատակվում է նաև նրա քրոջ՝ Սահակդուխտի անունը, որ եղել է առաջին կին բանաստեղծ-երաժիշտն ու մանկավարժը: Սահակադուխտը Գառնու ձորի մի մենաստանում հիմնել էր երաժշտանոց և տարբեր տեղերից եկած տիրացուներին ու դպիրներին սովորեցնում էր իր հորինած երգերը, ինչպես նաև այլ շարականներ ու հոգևոր երգեր:

10-11-րդ դարերում Հայաստանում սկսվում է վերածննդի նոր դարաշրջան: Տարբեր գիտական կենտրոններում դասավանդվող այլ առարկաների շարքում անպայման իր տեղն է ունենում երաժշտությունը: Այս շրջանում հայտնի են եղել Սանահնի, Հաղպատի, Անիի, Տաթևի, Նա-

րեկի և այլ դպրոցները՝ վարդապետարանները:

10-րդ դարի հանճարեղ բանաստեղծ, երաժիշտ, փիլիսոփա Գ. Նարեկացին իր տաղերով նոր շունչ է բերել ազգային երաժշտարվեստ: Երգվել են ոչ միայն նրա տաղերը, այլև հատվածներ «Մատյան ողբերգության» պոեմից: Նարեկավանքում նա զբաղվել է նաև մանկավարժությամբ:

12-րդ դարում է ապրել ու ստեղծագործել բանաստեղծ, երգահան, կրոնական գործիչ Ներսես Շնորհալին: Նա թողել է գրական հարուստ ժառանգություն, ստեղծել է հոգևոր և աշխարհիկ բազմաթիվ երգեր: Շնորհալու երգերը մեծ արագությամբ տարածվել են ժողովրդի մեջ ու սիրվել, քանի որ, ի տարբերություն ժամանակակիցների, նա օգտվել է ժողովրդական բանահյուսությունից, գրել է ժողովրդական բառապաշարով: Արվեստը ժողովրդականացնելու միտում ունենալով՝ նա գրել է պարզ, մաքուր ու հասկանալի լեզվով: Շնորհալին մեր առաջին մանկագիրն է, մանկավարժական-ուսուցողական բանաստեղծության հիմնադիրը: Նրանից մեզ են հասել մոտ 300 հանելուկ, որոնք հեղինակն ստեղծել է մարդկանց անբովանդակ ժամանցը օգտակար միջոցով փոխարինելու նպատակով: Նրա հանելուկները թեմատիկ լայն շրջանակ են ունեցել՝ բնություն, կենցաղ, հայոց պատմություն ու բանահյուսություն, նպաստել են ժողովրդի կրթական մակարդակի բարձրացմանը, նաև երգվել են: Այն հսկայական մանկավարժական աշխատանքը, որը իրականացրել է Ն. Շնորհալին չի կարող պարփակվել մեկ ժամանակաշրջանի մեջ և օրինակ է բոլոր սերունդների համար: Հիշատակության արժանի է Տաթևի դպրոցը, որն ուներ երեք բաժին, որից մեկը երաժշտական: Այստեղ սովորելու էին գալիս նաև տարբեր երկրներից ու քաղաքներից: Տաթևի դպրոցում են աշխատել Գրիգոր Տաթևացին, Առաքել Բաղիշեցին, Առաքել Սյունեցին և ուրիշներ: Գ. Տաթևացին (1346-1409) «Գիրք հարցմանց» և «Գիրք քարոզության» աշխատություններում բազմիցս անդրադարձել է երաժշտա-տեսական, գեղագիտության հանգուցային հարցերին:

Ինչպես տեսնում ենք, 5-15-րդ դարերում ստեղծագործած և երաժշտամանկավարժական գործունեություն ծավալած բոլոր անվանի երաժիշտ-լուսավորիչները առանձնահատուկ նշանակություն են տվել երաժշտությանը, իրենց մասնագիտական մոտեցումները կիրառել այն զարգացնելու, մատչելի ձևով աճող սերնդին մատուցելու, անաղարտ պահելու և, ընդհանրապես, ժողովրդի կրթական մակարդակը բարձրացնելու նպատակով:

17-18-րդ դարերում հայ երաժշտական ժառանգության պահպանման խնդիր է առաջ գալիս: Քանի որ միջնադարյան խազերը աստիճանաբար դուրս էին եկել գործածությունից, և հոգևոր երգերը շատ էին փոփոխությունների ենթարկվում ու աղավաղվում, նոտագրություն ստեղծելը դարձել էր հրատապ խնդիր: Պոլսահայ դպիր և մանկավարժ Հ. Լիմոնջյանին (1769-1839) հաջողվում է ստեղծել մի համակարգ, որտեղ նշանները և անունները վերցված էին հայկական հին խազային նոտագրությունից: Այդ համակարգի կիրառումը պաշտոնապես ընդգրկվում է հայկական դպրոցի ծրագրում և տարածում է գտնում: Այս համակարգն օգտագործվում է նաև գուսանական ու ժողովրդական երգերի ձայնագրության համար: Հ. Լիմոնջյանի համակարգը հայ երաժշտագիտական կարևոր ձեռքբերումներից էր, որ մի ողջ դար պահպանեց իր նշանակությունը: Դրա շնորհիվ ձայնագրվեցին ու կորստից փրկվեցին մեր երաժշտարվեստի բազմաթիվ նմուշներ:

Հայ ժողովրդի մշակութային կյանքում մեծ դրական տեղաշարժեր են տեղի ունենում 19-րդ դարում: Ասպարեզ են գալիս ականավոր գործիչներ, որոնք իրենց գործունեությամբ մեծ դեր են խաղում հայ երաժշտական մշակույթի և երաժշտամանկավարժական մտքի զարգացման ասպարեզում: Հայ նոր գրականության և մանկավարժության հիմնադիր Խ. Աբովյանը (1809-1848) կարևորում էր աշակերտների՝ հատկապես գեղագիտական դաստիարակության խնդիրը: Նա համոզված էր, որ երաժշտությունն ու նկարչությունը անհատի հոգևոր վերափոխման կարևոր միջոցներից են, և այդ առարկաները պետք է պարտադիր ուսուցանվեն: Դորպատի համալսարանում ուսանելու տարիներին նա ձեռք էր բերել երաժշտական մասնագիտական գիտելիքներ, որպեսզի դրանք կիրառեր իր հայրենիքում և ճիշտ կազմակերպեր երեխաների երաժշտական դաստիարակությունը: Խ. Աբովյանը կարևորում էր հայրենի երաժշտության ձայնագրման և ուսումնասիրության գործը, բարձր էր գնահատում հայ ժողովրդական և աշուղական երաժշտությունը:

19-րդ դարի կեսերից հայ դպրոցներում երաժշտությունը իր հիմնական տեղն էր գտել դասավանդվող առարկաների շարքում, և արդեն կային մասնագիտական հմտություններով աչքի ընկնող ուսուցիչներ: Օրինակ, Փարիզի կոնսերվատորիան ավարտած Ա. Խորասանջյանը (1842-1918) երաժշտություն էր դասավանդում Պոլսի տարբեր դպրոցներում: Նա առաջինն էր, որ արևմտահայ իրականության մեջ եվրոպական նոտագրություն դասավանդեց (սկսած 1866 թ.-ից) և ստեղծեց մանկական

երաժշտական գրականություն: Դրանք իրենց թեմատիկայով, մեղեդիներով, հոգեհարազատ են եղել երեխաների ներաշխարհին, կատարվել են հանդեսների ժամանակ: Հատկապես կենդանիների և թռչունների մասին նրա գրած երգերը («Հավը», «Գառնուկը», «Առյուծն ու մուկը») շատ են սիրվել մանուկների կողմից: Այսպիսով, արևմտահայ իրականության մեջ 1860-70-ական թթ. արդեն փորձեր են արվում ստեղծելու երաժշտական գրականություն՝ նախադպրոցական և դպրոցական երեխաների համար, և երաժշտական դաստիարակությունը դրվում է ճիշտ ուղու վրա:

1882 թ. Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցի երաժշտության դասատու Եզնիկ քահանա Երզնկյանցը կազմում և հրատարակում է «Ձայնագրյալ ազգային երգարանը», որը պետք է դառնար երգեցողության դասագիրք: Քանի որ այդ շրջանում դպրոցներում հայ նոր նոտագրությունը կամ Լիմոնջյանի համակարգի ուսուցումը պարտադիր առարկա էր, երգարանը տպագրվում է այդ նոտագրությամբ: Այդ երգարանում հիմնականում տեղ էին գտել անվանի հայ բանաստեղծների՝ Մ. Նալբանդյանի, Ռ. Պատկանյանի, Ղ. Ալիշանի խոսքերով գրված, ազգային ինքնագիտակցությունը բարձրացնող, հայրենասիրական երգեր: 1887 թ. լույս է տեսնում մեկ այլ երգարան՝ «Քնարիկ մանկական» անվամբ, որը կազմել էր Ղազարոս քահանա Հովսեփյանը, խմբագրել՝ Մ. Եկմայանը: Այս երգարանում ընդգրկված էին պարզ ու մատչելի, երեխաների հոգեբանությանը հոգեհարազատ երգեր, ինչպես նաև հայ ժողովրդական ու գուսանական երգեր: «Քնարիկ մանկականը» եվրոպական նոտաներով լույս տեսած առաջին ժողովածուներից մեկն էր հայ իրականության մեջ, օգտակար ուղեցույց էր ուսուցիչների համար: Այն երեխաներին անհասկանալի ու դժվարամարս երգերից ազատելու միտում ուներ:

1870-ական թթ. կեսերից երաժշտության դասավանդումը բարձր մակարդակով էր իրականացվում Թիֆլիսի Ներսիսյան հոգևոր դպրոցում և Էջմիածնի Գևորգյան ճեմարանում: Այս դպրոցների սաները երաժշտական հիմնավոր գիտելիքներ էին ստանում, այնուհետև իրենք էին դասավանդում տարբեր գյուղերում ու քաղաքներում: Առաջին պրոֆեսիոնալ երգչախմբերը հենց այս դպրոցներում են ստեղծվել, որոնց հիմնադիրներն էին Ներսիսյան դպրոցում՝ Մ. Եկմայանը, Գևորգյան ճեմարանում՝ Ք. Կարա-Մուրզան: Այդ երգչախմբերում են դաստիարակվել բազմաթիվ անվանի երաժիշտներ, ովքեր իրենց ներդրումն են ունեցել հայ երաժշտարվեստի կայացման և տարածման գործում:

Քրիստափոր Կարա-Մուրզան (1853-1902) եղել է իր ժամանակի

լավագույն երաժշտական-հասարակական գործիչներից: Նա առաջարկել է հայ երաժշտական արվեստը զարգացնելու իր լուծումները: Ք. Կարա-Մուրզան գտնում էր, որ հայերի մեջ պետք է բարձրացնել երաժշտության հասարակական նշանակությունը, այն դարձնել ժողովրդի գեղարվեստական դաստիարակության խթան, լուսավորչական աշխատանք կատարել՝ մարդկանց հաղորդակից դարձնելով երաժշտության համաշխարհային նմուշներին: Նա գտնում էր, որ հնարավոր է այդ ծրագիրը իրականացնել, քառաձայն երգեցողությունը տարածել՝ երգչախմբեր ու կանոնավոր համերգային կյանք ստեղծելով: Նա սկսում է իր լայնածավալ համերգային գործունեությունը, գյուղերում ու քաղաքներում կազմակերպում է քառաձայն երգչախմբեր, համերգներ տալիս, տարածում երաժշտական գրագիտություն, աճող սերնդի մոտ հայկական երաժշտական մշակույթի հանդեպ սեր արթնացնում: Նա հատուկ ուշադրության էր արժանացնում օժտված երիտասարդներին, օգնում էր մասնագիտական կրթությունը շարունակելու հարցում: Ք. Կարա-Մուրզայի երգչախմբերում հնչում էին ոչ միայն հայկական, այլև ռուսական ու եվրոպական երաժշտության նմուշներ, հարևան ժողովուրդների ժողովրդական երգեր: Ժամանակակիցները Ք. Կարա-Մուրզային անվանել են «շրջուն դպրոց»: Կարա-Մուրզան, լինելով «Մշակի» երաժշտական հատուկ թղթակիցը, հաճախ է գրել արվեստի՝ հատկապես երաժշտության, դաստիարակչական նշանակության մասին, պայքարել է նրանց դեմ, ովքեր երաժշտությունը համարում էին միայն զվարճության ու ժամանցի առարկա [2, էջ 222]:

Կոմպոզիտոր, խմբավար, մանկավարժ Մակար Եկմալյանը (1856-1905) իր գործունեության մեջ առաջնորդվել է դեմոկրատիզմի, լուսավորության, ազգային ինքնագիտակցության գաղափարներով: Նա աշխատանքներ է տարել դպրոցներում երգեցողության դասավանդման բարելավման և ազգային հայրենասիրական երգերի տարածման ուղղությամբ: 1891 թ. Մ. Եկմալյանը նշանակվում է Ներսիսյան դպրոցի երաժշտության ուսուցիչ ու երգչախմբի ղեկավար: Նրա համառ ու քրտնաջան աշխատանքի արդյունքում երգչախումբը հասնում է այնպիսի մակարդակի, որ կատարում է եռաձայն ու քառաձայն ստեղծագործություններ: Նա երգչախմբին սովորեցնում է իր մշակած պատարագի հատվածները, որոնք կիրակի և տոն օրերին կատարվում են վանքի մայր եկեղեցում: Ներսիսյան դպրոցի երգչախմբի կատարումներն ունկնդրելու համար Թիֆլիսի վանքի մայր եկեղեցի էին գալիս ոչ միայն հայեր, այլև օտա-

րազգիներ: Մ. Եկմայանը իր սաներին սովորեցնում էր եվրպական նոտագրություն, թեև այն դպրոցի ծրագրով նախատեսված չէր: Հմուտ մանկավարժը յուրահատուկ մոտեցում էր ցուցաբերում իր օժտված սաների նկատմամբ. դասերից հետո պարապում էր, օգնում խորհուրդներով, աշխատում էր նրանց մեջ երաժշտությանը նվիրվելու ցանկություն առաջացնել: Մ. Եկմայանը շատ նշանավոր աշակերտներ է ունեցել, որոնցից են Տ. Նալբանդյանը, Ա. Շահմուրադյանը, Շ. Տալանը, Մ. Աղայանը և ուրիշներ: Մ. Եկմայանի ղեկավարած Ներսիսյան դպրոցի երգչախումբը առաջին պրոֆեսիոնալ երգչախումբն է եղել հայ իրականության մեջ:

20-րդ դարասկզբին է ապրել ու ստեղծագործել հայ ժողովրդի ամենանվիրական ու սիրելի զավակներից մեկը՝ Կոմիտասը (1869-1935): Նա բազմակողմանի գործունեություն է ծավալել: Եղել է երգահան, երգիչ, երաժշտագետ, բանահավաք, վարդապետ և ուսուցիչ, խմբավար, մանկավարժ, դարձել է հայ ազգային երաժշտական մասնագիտական լեզվի ու կոմպոզիտորական դպրոցի հիմնադիրը: Նա մշակել և այնպիսի դասական բարձրության է հասցրել հայ երաժշտությունը, որ այն ճանաչելի է դարձել ողջ աշխարհում: Կոմիտասի մեծությունը կարող է համեմատելի լինել միայն Մ. Մաշտոցի հետ: Կոմիտասն է հայ երաժշտամանկավարժության հիմնասյունը: Մանկավարժական գործունեության մեջ նա իր ուսուցիչն է համարել մեծ լուսավորիչ, մանկավարժ Խ. Աբովյանին:

Գևորգյան ճեմարանում աշխատելու տարիներին նա առաջին հերթին գործածության մեջ է դնում եվրոպական նոտագրությունը, երաժշտության դասավանդումը բարելավելու նպատակով կազմում է բազմաթիվ նոր ծրագրեր՝ աշակերտների տարիքահոգեբանական առանձնահատկություններին համապատասխան: Կոմիտասը, կարևորելով հայերենով դասագրքերի ստեղծումը, հեղինակում է «Պատմութիւն երաժշտութեան», «Տարրական երաժշտութիւն. տեսական և գործնական դասընթաց», «Դաշնակութիւն» դասագրքերը: Մանկավարժ Կոմիտասի գործունեության նպատակն էր՝ մանուկներին սիրելի դարձնել երաժշտությունը, զարգացնել լադային, տեմբրային լսողությունը, դիրամի զգացողությունը, երաժշտական մտածողությունը, հիշողությունը, երեխաներին մոտեցնել ազգային ակունքներին, ինչպես նաև ծանոթացնել համաշխարհային երաժշտությանը:

Երաժշտության ուսուցման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով նա օգտագործել է միջառարկայական կապերը: Երաժշտությունը կապում էր պարարվեստի, լեզվի, հայ հին ու նոր գրականության,

կերպարվեստի, գիտության և արվեստի այլ ճյուղերի հետ: Նա մեծ ուշադրություն էր դարձնում բարոյական դաստիարակությանը. իր սաներին սովորեցնում էր լինել հայրենասեր, բարի, ազնիվ: Կոմիտասը կարևորում էր ազգային երաժշտական կադրերի պատրաստման գործը, երազում էր էջմիաձնում երաժշտանոց հիմնել՝ երաժշտական մշակույթի տարբեր բնագավառների մասնագետներ, դպրոցների համար երաժիշտ-մանկավարժներ պատրաստելու համար: Կոմիտասը եղել է խորաթափանց մանկավարժ ու մանկական հոգեբանության գիտակ: Երգչախմբերի (Գևորգյան ճեմարանի երգչախումբ, «Գուսան» երգչախումբ) համերգների ու փորձերի ժամանակ նա կարողանում էր անգամ իր զուսպ շարժումներով մեծ ազդեցություն գործել երգողների վրա, նրանց դարձնել մեկ ամբողջություն և կատարողականությունը հասցնել կատարելության [3, էջ 114-124]:

Նա կարևորում էր ինչպես ժողովրդական, այնպես էլ հոգևոր երաժշտության դերը աճող սերնդի դաստիարակության գործում: Լինելով հմուտ մանկավարժ՝ նա երեխաների համար նախատեսված երգացանկում ընդգրկում էր բարձրարժեք ստեղծագործություններ, ազգային երգարվեստին բնորոշ ու տիպական նմուշներ:

Կոմիտասը խիստ կարևորվում էր ուսուցչի դերը: 1912 թ. Կ. Պոլսում, հարյուրավոր երաժիշտ-մանկավարժների համար Կոմիտասը «Մանուկն ու պարը» թեմայով դասախոսություն է կարդում, և նրա այստեղ արտահայտած մտքերը դառնում են հայ մանկավարժների համար պատգամներ: Նա հորդորում է ուսուցիչներին, որ զգուշավորությամբ ու երկյուղածությամբ մոտենան դաստիարակության գործին, քանի որ կոչված են դաստիարակելու մի սերունդ, որը հենց ապագա ազգն է: Եվ հուշում է, որ ցանկացած սխալ կարող է կործանման տանել ազգը: Կոմիտասն ունեցել է բազմաթիվ տաղանդավոր աշակերտներ, ովքեր շարունակել են նրա գործը, զարգացրել ու որջ աշխարհում ներկայացրել են հայ երաժշտությունը [4, էջ 25-41]:

Մեր ազգային պրոֆեսիոնալ երաժշտական դպրոցի մյուս հիմնադիրն է երգահան, երաժշտագետ, խմբավար Ռ. Մելիքյանը (1883-1935), որ նույնպես մանկավարժական լայն գործունեություն է ծավալել: Նրան ևս մտահոգել է մատաղ սերնդի երաժշտական դաստիարակության հարցը: 1908թ. Թիֆլիսում, Ռ. Մելիքյանը և Ա. Մանուկյանը մի խումբ հայ երաժիշտ-մանկավարժների հետ կազմակերպում են «Երաժշտական լիգա» ընկերությունը, որի նպատակն էր երաժշտության դասավանդման

կարգավորումը, մանկական երգերի ստեղծումն ու տարածումը, հայ երաժշտության քարոզչությունը: Այս լիզայի կողմից ստեղծվում է «Երաժշտական այբբենարան» դասագիրքը, որը նախատեսված էր հանրակրթական դպրոցների համար, կազմվում ու հրատարակվում են մանկական երգերի ժողովածուներ, բեմադրվում են մանկական օպերաներ: Կոմիտասի աշակերտ Ս. Մելիքյանը (1881-1933) զբաղվել է դպրոցներում երաժշտական խնդիրների ուսումնասիրությամբ, առաջարկել է հայկական ձայնանիշների փոխարեն անցնել գծային ընդհանրացված համակարգի կիրառմանը: Նա շարունակել է իր մեծ ուսուցչի գործը: Գրի է առել բազմաթիվ երգեր, ստեղծել երաժշտական դասագրքեր, մշակել սկզբունքներ, ծրագրեր, նպաստել հայ երեխաների երաժշտական դաստիարակության գորընթացի զարգացմանը:

Ներսիսյան դպրոցի շրջանավարտներից Մ. Միրզայանը (1888-1958), ստեղծագործական ու հասարակական գործունեությունից բացի, զբաղվել է մանկավարժությամբ: Նրա մանկական երգերից ամենահայտնին «Տոնածառ ջան, տոնածառն» է, որ մինչ այսօր սիրով կատարում են երեխաները: 1927թ. Մ. Միրզայանի ջանքերով Երևանում հիմնադրվում է մանկական օպերային թատրոն, որտեղ բեմադրվում են մանկական օպերաներ: 1958թ. լույս է տեսնում Մ. Միրզայանի «Երաժշտական գրագիտության և երգի ձեռնարկ»-ը, որը նոր խոսք էր հայ մանկավարժության մեջ: Այնտեղ տրված էին երգերի ուսուցման և նոտագրագիտության մեթոդիկաները:

Ա. Մանուկյանը (1878-1958) նույնպես զբաղվել է մանկական երաժշտության զարգացման գործով: Ակտիվորեն մասնակցել է Ռ. Մելիքյանի հիմնադրած «Երաժշտական լիզայի» աշխատանքներին, որը պայքարում էր երաժշտական անգրագիտության դեմ: 1908թ. հրատարակվում է Ա. Մանուկյանի մանկական երգերի առաջին ժողովածուն, որը կոչվում էր «Փնջիկ», ապա՝ 1913 թվականին, ևս 4 «Փնջիկներ» են լույս տեսնում: Նրա երգերը («Ծիծեռնակը բույն է շինում», «Սագիկ-մագիկ», «Արագիլ, բարով եկար» և այլն) տարածում են գտնում դպրոցներում, սիրվում մանուկների կողմից և մինչ այսօր էլ հաճախ են կատարվում նաև նախակրթարաններում:

Կոմպոզիտոր, խմբավար և մանկավարժ Մ. Մազմանյանը (1895-1987) մեծ սիրով ու ոգևորվածությամբ է աշխատել երեխաների հետ, նրանց համար գրել երգեր, խմբերգեր, մանկական օպերա, ինչպես նաև ստեղծել ուսումնամեթոդական գրականություն:

1959 թ. հրատարակվում է Մ. Մազմանյանի «Երաժշտական դաստիարակության մեթոդիկա» ձեռնարկը հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների համար: Այն մյուս ձեռնարկներից տարբերվում էր նրանով, որ տրված են երգեցողության, երաժշտական լսողության զարգացման, նոտագրագիտության և երաժշտության ունկնդրման մեթոդները:

20-րդ դարի 2-րդ կեսերից բուռն զարգացում է ապրում երաժշտական մանկավարժությունը: Ազգային ավանդույթների և ժամանակի պահանջներին համապատասխան՝ ստեղծվում են նոր ծրագրեր, դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, ժողովածուներ և այլ տեսալսողական պարագաներ:

1965 թ. մի խումբ հայ կոմպոզիտորների և երաժիշտ-մանկավարժների մասնակցությամբ (Մ. Մազմանյան, Կ. Ջաքարյան, Հ. Օհանյան, Գ. Չթյան, Յու. Յուզբաշյան) ստեղծվում է հանրակրթական դպրոցի «Երգերաժշտություն» առարկայի բարելավման գործով զբաղվող հանձնաժողով: Կազմվում են հայ իրականության մեջ նախօրինակը չունեցող դասագրքեր, որով, դրվում է երեխաների երաժշտական համալիր դաստիարակության հիմքը: Այս բնագավառում, այսօր էլ, իր մեծ ներդրումն է կատարում մեր ժամանակի երաժիշտ-մանկավարժ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Յու. Յուզբաշյանը: Իր նախորդների փորձը հաշվի առնելով՝ նա ստեղծում և հրատարակում է մի շարք ծրագրեր, դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, տեսալսողական պարագաներ, որոնք բովանդակում են երաժշտության դասավանդման ժամանակի պահանջները: 1982 թ. հրատարակած «Կրտսեր դպրոցականների երաժշտական մտածողության զարգացումը» մեթոդական ձեռնարկում (Յու. Յուզբաշյան, Պ. Վեյս) տրված են երեխաների երաժշտական լսողության զարգացման և ռիթմական դաստիարակության, ստեղծագործական ունակությունների, նաև նոտաներով երգելու հմտությունների զարգացման մեթոդիկաները: Այս ձեռնարկում երեխաների համար մատչելի ձևով ներկայացվել են ազգագրական նշանակություն ունեցող հայկական ժողովրդական երգերը, որոնց մի մասի տեքստերը փոխարինվել են հայ հեղինակների՝ դաստիարակչական նշանակություն ապահովող բանաստեղծություններով: Յու. Յուզբաշյանի «Երաժշտությունն առաջին դասարանում» (1986 թ.) մեթոդական ձեռնարկը (համահեղինակ՝ Ա. Մկրտչյան), «Երաժշտության այբուբեն» (1987 թ.) երկրորդ դասարանի դասագիրքը, «Երրորդ դասարանի երաժշտության դասագիրքը» (1988 թ.) երեխաների երաժշտական դաստիարակությունը արդյունավետ ու մատ-

չելի կազմակերպելու հիմնաքարն են դառնում:

Յու. Յուզբաշյանի և այլ հեղինակների հետ համագործակցության արդյունքում ստեղծվում են նոր ժամանակի պահանջներին համապատասխանող մեթոդական ձեռնարկներ. 2001 թ. լույս են տեսնում «1-4-րդ դասարանների ուսուցչի մեթոդական ձեռնարկը» և «2-4-րդ դասարանների երաժշտության դասագրքերը» (Յու. Յուզբաշյան, Ա. Փահլևանյան, Ա. Լուսինյան): Առաջին անգամ՝ 2007 թ. լույս է տեսնում «Երաժշտություն» առարկայի չափորոշիչը, ծրագիրը (հեղ. Յու. Յուզբաշյան, Վ. Ավետիսյան), որի հիման վրա ստեղծվում են 2-7-րդ դասարանների երաժշտության նոր դասագրքերը և 1-7-րդ դասարանների մեթոդական ձեռնարկները [5]:

Եվ այսպես, քայլ առ քայլ ձևավորվում և կյանքի է կոչվում այնպիսի մանկավարժական մի կուռ համակարգ, որի գոյության մասին են երազել հայ երեխաների երաժշտական դաստիարակության համար մտահոգ գործիչները: Այսօր, մեր երեխաների երաժշտական դաստիարակությունը դրվել է նպատակաուղղված, գիտականորեն հիմնավորված ուղու վրա: Կարևորն այն է, որ ազգային երաժշտությունն է դարձել երեխաների երաժշտական մտածողության զարգացման միջոցը: Այսպես, մայրենի լեզվի պես, երաժշտությունը նույնպես դառնում է ազգի մտածողությունը և ինքնությունը պահպանող կարևոր միջոցներից մեկը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Մովսես Խորենացի**, Պատմություն հայոց, «Հայաստան» հրատ., Եր. 1968, – 418 էջ:
2. **Մաթևոս Մուրադյան**, «Հայկական երաժշտական մշակույթի պատմություն» հատոր 2-րդ, «Հայ երաժշտությունը 19-րդ դարում և 20-րդ դարասկզբին», Հայկական ՍՍՀ, ԳԱ հրատարակչություն, Եր., 1970, – 605 էջ:
3. **Կարեն Սողոմոնյան**, «Դրվագներ Գևորգյան ճեմարանում Կոմիտասի մանկավարժական գործունեությունից» 2000 /<http://echmiadzin.asj-oa.am/13498/>:
4. **Աննա Ասատրյան**, «Կոմիտասը և հայ երաժշտական արվեստի զարգացման ուղիները» Պատմա-բանասիրական հանդես N 1, 2010 /<http://hpi.asj-oa.am/2753/>:
5. **Յուզբաշյան Յու. Վ.**, Երաժշտամանկավարժական միտքը Հայաստանում, Պատմական ակնարկ: Հայագիտական հանդես, 2-րդ պրակ, Եր., 1999, – 128 էջ:

ՀԱՅ ԵՐԱԺՇՏԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆԻՑ

Հարությունյան Գայանե

Ամփոփում

Հայ երաժշտության արմատները մեզ տանում են հազարամյակների խորքը և պատկերացում են ստեղծում մեր ժողովրդի անցած ուղու և զարգացման մասին:

Հայոց այբուբենի ստեղծումից հետո Մ. Մաշտոցն ու կաթողիկոս Ս. Պարթևը դրել են ոչ միայն կրթության և գիտության հիմքը Հայաստանում, այլև մեծ ներդրում են կատարել երաժշտության բնագավառում: 7-րդ դարից սկսվում է հայ երաժշտագեղագիտական և երաժշտամանկավարժական մտքի զարգացման նոր դարաշրջան: 10-11-րդ դարերի բանաստեղծ, երաժիշտ, Գ. Նարեկացին իր տաղերով նոր շունչ է բերել ազգային երաժշտարվեստ: 12-րդ դարում Շնորհալու երգերը մեծ արագությամբ տարածվել են ժողովրդի մեջ ու սիրվել: 5-ից 15-րդ դարերում զարգացել է երաժշտությունը և երաժշտական մանկավարժությունը: 19-20-րդ դարերում լուսավորչական մեծ աշխատանք են կատարել հայտնի գործիչներ Կոմիտասը, Մ. Եկմայանը, Ք. ԿարաՄուրզան, Ռ. Մելիքյանը և ուրիշներ: 20-րդ դարի 2-րդ կեսերից բուռն զարգացում է ապրում երաժշտական մանկավարժությունը:

Մի խումբ հայ կոմպոզիտորների և երաժիշտ-մանկավարժների մասնակցությամբ (Մ. Մազմանյան, Կ. Զաքարյան, Հ. Օհանյան, Գ. Չթյան, Յու. Յուզբաշյան) ստեղծում են հանրակրթական դպրոցի երգ-երաժշտության առարկայի նոր ծրագրեր, դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, դիտողական պարագաներ, որոնք նոր խոսք են հայ երաժշտական մանկավարժության մեջ: Այսպես, մայրենի լեզվի պես, երաժշտությունը նույնպես դառնում է ազգի մտածողությունը և ինքնությունը պահպանող կարևոր միջոցներից մեկը:

Բանալի բառեր. երաժշտական մանկավարժություն, մեղեդի, հոգևոր երգեր, միջնադարյան դպրոցներ, երգասացություն, տաղ, շարական, երգ, երաժշտամանկավարժական միտք, երաժշտական ազգային մտածողություն:

ИЗ ИСТОРИИ АРМЯНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Арутюнян Гаяне

Резюме

Корни армянской музыки ведут нас в глубины тысячелетий и создают представление о прошлом и развитии нашего народа. После создания армянского алфавита М. Маштоц и католикос С. Партев заложили основы развития образования, науки и музыкальной педагогики в Армении. Начинается новая эра армянской музыкальной и музыкально-педагогической мысли 7-го века. В 10-11 веках поэт и музыкант Г. Нарекаци своими песнями дает новое дыхание национальному музыкальному искусству. В 12 веке песни Н. Шнорали быстро распространились среди людей. В 5-15 веках развивалась музыка и музыкальная педагогика. В 19-20 веках выступили выдающиеся

деятели Комитас, М. Екмялян, К. Кара-Мурза, Р. Меликян и другие. Новые разработки начались в просветительской работе.

Во второй половине XX века музыкальная педагогика бурно развивалась. Группа музыкальных педагогов М. Мазманян, К. Закарян, Г. Оганян, Г. Чтчан, Ю. Юзбашян создают новые программы, учебники, методические пособия, дидактические принадлежности, которые являются новыми словами в музыкальной педагогике.

Таким образом, музыка, как и родной язык, также становится одним из важных средств сохранения мышления и самобытности армянского народа.

Ключевые слова: Музыкальная педагогика, мелодии, духовные песни, средневековые школы, песнопение, псаломщик, шаракан, песня, музыкально-педагогическая мысль, национальное музыкальное мышление.

FROM THE HISTORY OF THE ARMENIAN MUSICAL-PEDAGOGICAL INTELLECT

Harutyunyan Gayane

Summary

The roots of Armenian music take us to the depths of millenniums and create an insight into the past path and development of our people. After the creation of the Armenian alphabet M. Mashtots and S. Partev laid the foundation for the development of education, science and musical pedagogy in Armenia.

A new era of Armenian musical and music-pedagogical thought of the 7th century began. In the 10-11th centuries, G. Narekatsi created a new national musical art with his songs. In the 12th century songs of Shnorhali quickly spread among the people. In the 5th-15th centuries, music and musical pedagogy developed. In the 19-20th centuries prominent figures as Komitas, M. Ekmalyan, Q. Kara-Murza, R. Melikyan and others appeared. The new development began in educational enlightenment work.

In the second half of the 20th century musical pedagogy was rapidly developing. A group of music-educators like M. Mazmanyanyan, K. Zakaryan, H. Ohanyan, G. Chtchyan, Yu. Yuzbashyan created new programs, textbooks, methodological manuals, didactic accessories for the subject of the school music, which are new in the share of musical pedagogy. Thus, music, like native language, also became one of the important means of preserving the Armenian nation's thinking and identity.

Keywords: Musical pedagogy, sound waves, spiritual songs, medieval schools, singing, sharakan, canto, musical-pedagogical thought, national musical thinking.



**ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ
ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՀՈՒՋԱԶԳԱՑ-
ՄՈՒՆՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ՄԻՋԱՎԱՅՐ ՍՏԵՂԾԵԼՈՒ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԳՈՐԾՈՆ***

ՔԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ ՄԵՐԻ
*ՀՊՄՀ երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի
հայցորդ*

Բոլոր ժամանակներում երաժշտական դաստիարակության հարցը դիտվել է որպես կարևորագույն խնդիր: Մեր օրերում նրա դերը կարծես առավել կարևորություն է ձեռք բերել, քանզի այն ընդունակ է ձևավորել և զարգացնել մարդկային այնպիսի որակներ, որոնք 21-րդ դարում դարձել են հրատապ: Խոսքը հույզերի և զգացմունքների մասին է, որոնց զարգացման գործում մեծ է հատկապես երաժշտության դերը: «Մեծ է երաժշտության դերը երեխաների հույզերի, զգացմունքների, հոգևոր աշխարհի ձևավորման գործում: Եվ այս իմաստով երաժշտությունը՝ որպես զգայական արվեստ մեծ հնարավորություններ ունի դաստիարակելու երեխաների հույզերը, զգացմունքները, բավարարելու նրանց գեղագիտական պահանջմունքները» [3, էջ 4-5]: Հույզերը և զգացմունքները մեծ դեր են խաղում մարդու կյանքում, ցույց են տալիս նրա վերաբերմունքը շրջապատող իրողությունների, այս կամ այն մարդու կամ իրադարձությունների նկատմամբ: Հույզերը և զգացմունքները ընկած են նաև մարդու բոլոր հոգեկան գործընթացների հիմքում, հատկապես իմացական գործընթացների՝ ընկալման, հիշողության, մտածողության և երևակայության: Մարդկանց իմացական գործընթացները անպայման հազեցած են լինում հուզական դրսևորումներով: Հայտնի է, որ զգացմունքները մեծապես նպաստում են մտքի սրությանը, իմացական կարողությունների առավել ինտենսիվ զարգացմանը: «Հույզերը մարդու ներաշխարհի դարպասներն են, հետևաբար մենք չենք կարող միանգամից ազդել սովորողների մտածողության վրա՝ շրջանցելով հուզականը» [1, էջ 39-40]: Եվ իզուր չէ, որ մենք շատ ենք կարևորում, ինչպես նաև շատ արդյունավետ է դասը

* Նյութը ներկայացվել է 01.04.2020 թ., գրախոսվել է 09.04.2020 թ.:

հագեցնել կամ զուգորդել հուզական տարրերով և դրսևորումներով, քանի որ հույզերը արդյունավետորեն նպաստում են ուսուցման գործընթացի կազմակերպմանը և ակտիվացմանը, նյութի մատչելի ընկալմանը և սովորողների ընդգրկում են դասընթացի մեջ: Այսպես դասի ընթացքը և մատուցվող նյութի բովանդակությունը, ինչպես նաև սովորողների գործունեության կատարման ձևերը ուղեկցվում են հուզական դրսևորումներով, մասնավորապես, երբ երաժշտության դասերին սովորողները ծանոթանում են նաև հայ և օտար ազգի կոմպոզիտորների ստեղծագործական կյանքին, մի հանգամանք որը շատ կարևոր է, քանզի սովորողները պետք է ծանոթ լինեն հայ և համաշխարհային երաժշտության ներկայացուցիչների արվեստին, ինչպես որ պետք է իմանան և սովորեն հայոց պատմությունը, քանզի երաժշտությունը նույնպես պատմության մի մասն է կազմում: Ցավալի է արձանագրել այն հանգամանքը, որ սովորողները հաճախ չեն ճանաչում և չգիտեն երաժշտության բնագավառի այնպիսի փայլուն ներկայացուցիչների և նրանց ստեղծագործությունները, որոնց մասին չիմանալը պարզապես չի համապատասխանում ժամանակակից մարդու մտավոր և հոգևոր զարգացման պահանջներին:

Երբ մենք՝ ուսուցիչներս, փորձում ենք պատմելու միջոցով տեղեկություններ հաղորդել տվյալ կոմպոզիտորի մասին, շատ հաճախ սովորողների մեջ դա մասամբ է տպավորվում, կամ նրանց դա կարող է չհետաքրքրել, քանի որ այստեղ նրանք հանդես են գալիս պասսիվ ունկընդորդի դերում: Ուստի խորհուրդ է տրվում այս դեպքում տվյալ տեղեկությունը համեմել կոմպոզիտորների կյանքի հետաքրքրաշարժ և հուզիչ դրվագներով, ինչպես նաև, նյութի բովանդակության բացահայտումը կատարել ոչ թե ուսուցչի, այլ հենց սովորողների կողմից համատեղ հաղորդակցման սկզբունքի հիման վրա: Փորձը ցույց է տալիս, որ երբ մեր հաղորդած տեղեկությունները լինում են հետաքրքրաշարժ և համեմված հուզական տարրերով, ինչպես նաև երբ այդ գործընթացում ակտիվ ընդգրկված են լինում նաև սովորողները, ապա այն գրավում է բոլորի ուշադրությունը, նրանց ընդգրկում ուսումնական գործունեության մեջ, հույզեր արթնացնում և երկարատև մնում նրանց հիշողության մեջ:

Ինչպես արդեն գիտենք, դեռահասության շրջանը բնորոշվում է հասակակիցների հետ հաղորդակցման պահանջմունքի խորացմամբ: Իսկ ի՞նչ է հաղորդակցումը: «Հաղորդակցումը մարդկանց փոխազդեցության գործընթաց է: Դրա շնորհիվ արտահայտվում և ձևավորվում են միջանձնային հարաբերությունները: Այն դիտվում է որպես գործունեության ձև՝

ուղղված շփվող մարդկանց միջև տեղեկատվության փոխանցմանը:

Հոգեբանական գրականության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս առանձնացնել հաղորդակցման երեք կարևոր տեսանկյուն՝ հաղորդակցային (տեղեկատվության փոխանակում մարդկանց միջև), պերցեպտիվ (մարդկանց փոխըմբռնում), ինտերակտիվ (շփվողների միջև փոխգործունեության կազմակերպում): Կարելի է եզրակացնել, որ հաղորդակցումը գործնականում հետևյալ երեք բաղադրիչների համակցումն է:

Դեռահասի համար հաղորդակցումը տեղեկատվություն ստանալու ճանապարհ է: Այն և՛ գործունեության առանձնահատուկ ձև է և՛, միևնույն ժամանակ, միջանձնային հարաբերությունների հաստատման միջոց» [4, էջ 1]: Դեռահասները ամենաշատը սիրում են հաղորդակցվել իրենց հասակակիցների հետ և մասնավորապես դպրոցական կոլեկտիվներում: Սա մի հանգամանք է, որը պետք է հաշվի առնել դեռահասների ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս: Այսինքն՝ այս պարագայում ուսուցումը նպատակահարմար ենք համարում կառուցել մասնավորապես սովորողների հաղորդակցման սկզբունքի վրա, որի կատարման ձևերից են հանդիսանում խմբակային, խաղային և թիմային աշխատանքները:

Օրինակ՝ 6-7-րդ դասարաններում երգեցողության և ունկնդրման հետ մեկտեղ երաժշտական ժանրերի և կոմպոզիտորների ստեղծագործական կյանքին նվիրված հատվածները առավել ընդարձակ և լայնաշունչ են ներկայացված: Մենք նպատակահարմար ենք գտնում, որ ուսուցիչը հնարավորություն ստեղծի տվյալ նյութի բովանդակության բացահայտումը կատարել հենց սովորողների կողմից: Իսկ ինչպես է դա տեղի ունենում: Օրինակ՝ դասարաններում սովորողները սովորաբար նստած են լինում երկու կամ երեք շարքերով՝ կախված դասարանում նրանց թվային քանակից: Մենք նախապես նրանց հաղորդում ենք դասի թեման, յուրաքանչյուր շարքին տալիս տվյալ տեքստից որևէ հատված, իսկ սովորելու համար՝ որոշակի ժամանակ (5-7 րոպե): Այստեղ շարքերը աշխատում են թիմերով, սակայն պահպանելով իրենց շարքային նստելաձևը, որտեղ յուրաքանչյուր թիմի մասնակցի մասնակցությունից, հարցերին պատասխանելու կարողությունից և կարգապահությունից է կախված թիմի հաջողությունը: Իսկ վերը նշված դրսևորումների վերահսկման համար յուրաքանչյուր շարքից ընտրում ենք մեկական դիտորդ, ովքեր նստում են այնտեղ, որտեղից իր թիմի աշխատանքը տեսանելի կլինի: Դիտորդի կողմից թիմերի աշխատանքը գնահատվում է համապատասխան գնահատման թեստի միջոցով, որի կառուցվածքի մասին նախա-

պես պետք է տեղեկացնել սովորողներին և դիտորդներին: Երբ լրանում է ժամանակը, և թիմերը ավարտում են իրենց աշխատանքը, ուսուցիչը սկսում է յուրաքանչյուր թիմին իր հատվածից ելնելով հարցեր տալ, որտեղ մյուս շարքերը պետք է ոչ թե պասսիվ նստեն և չմասնակցեն, այլ ուշադիր լսեն նրանց: Տվյալ շարքը իր հատվածը ներկայացնելուց հետո իր իսկ պատմած հատվածից նախապես պատրաստած հարցեր է ուղղում մյուս թիմերի ներկայացուցիչներին, ընդ որում՝ շատ ավելի հետաքրքիր է, երբ այդ հարցերը սովորողները միմյանց ուղղում են մեկ-մեկու փոխանցման եղանակով: Թիմերի աշխատանքից հետո երեք դիտորդները ներկայացնում են արդյունքները, այսինքն՝ կատարում են գնահատում նախապես պլանավորված թեստի միջոցով, որը ներկայացնում ենք ստորև:

Գնահատման չափորոշիչ	2	3	4
Կարգապահություն	Հաճախ նկատվում էին սովորողների կարգապահության խախտումներ	Խախտումներ նկատվում էին երբեմն	Խախտումներ չեն եղել
Նյութի բովանդակության հաղորդում	Նյութը հաղորդեցին մասամբ, ուսուցչի օգնությամբ	Նյութը հաղորդեցին գրեթե ամբողջապես, որտեղ մասնակցում էին միայն նույն սովորողները	Նյութը հաղորդեցին ամբողջապես, որտեղ մասնակցում էին բոլորը
Հարցերին պատասխանելու կարողություն	Հարցերին պատասխանում էին թերի, ուսուցչի օգնությամբ	Հարցերին պատասխանում էին միայն նույն սովորողները	Հարցերին պատասխանում էին բոլորը, լիարժեք պատասխաններով

Այս մեթոդի հիմքում ընկած է սովորողների միջև հաղորդակցման սկզբունքը, որտեղ ոչ թե ուսուցիչն է հաղորդում տվյալ տեղեկությունները կոմպոզիտորի կյանքի և այլնի մասին, այլ հանդիսանում է այդ գործընթացը կազմակերպող և սովորողների գիտելիքների ստացման ճանապարհը ուղղորդող: Սովորողները այս մեթոդի շնորհիվ իրենք են բացա-

հայտում տվյալ բովանդակությունը, դադարում են լինել մշտական պասսիվ ունկնդրողի դրում, սովորում են միմյանցից, որն էլ նրանց մոտ հետաքրքրության, ուրախության և ոգևորվածության զգացողություններ է առաջ բերում և նրանց բոլորին ընդգրկում համապատասխան գործունեության մեջ:

Հաջորդ երկու մեթոդը, որ մենք առաջարկում ենք կիրառել, խաղային մեթոդներ են: Խաղային մեթոդները արդյունավետ է օգտագործել ուսումնական գործընթացում, այն մոտիվացիա է ստեղծում, նպաստում ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, ստեղծում է խումբ և սովորողներին հնարավորություն տալիս հաղորդակցվել միմյանց հետ: 5-7-րդ դասարանների երաժշտության դասագրքերում և մեթոդական ձեռնարկներում նմանատիպ խաղային առաջադրանքներ մշակված չեն, ուստի հիմնվելով երաժշտության դասագրքերի բովանդակության վրա՝ մշակել ենք որոշ խաղային մեթոդներ, որոնք թույլ կտան երաժշտության դասը դարձնել առավել հետաքրքիր, արդյունավետ և ուսուցողական:

5-րդ դասարաններում առաջարկում ենք հետևյալ 2 խաղերը: Առաջին խաղը կոչվում է «Բինգո»: Ստորև ներկայացնում ենք խաղի թեման, նպատակը, ընթացքը և օգտագործված միջոցները:

Խաղի թեման - Երաժշտությունը և կերպարվեստը

Խաղի նպատակը

◆ երաժշտությունը և կերպարվեստը թեմայի ամփոփումը կատարել առավել հետաքրքիր և արդյունավետ ձևով

◆ ամրապնդել թեմային շրջանակներում սովորածը

◆ հնարավորություն ստեղծել սովորողներին հաղորդակցվել միմյանց հետ:

Խաղի ընթացքում օգտագործել հետևյալ միջոցները՝ համակարգիչ, էլեկտրոնային գրատախտակ, թեմատիկ հարցերից կազմված քարտեր:

Խաղի ընթացքը

1-ին փուլ. դասարանը բաժանել երեք խմբի, յուրաքանչյուր խմբին հատկացնել կոմպոզիտորների անվանումներից, տարեթվերից, նկարներից և ստեղծագործություններից կազմված քարտեր:

2-րդ փուլ. էլեկտրոնային գրատախտակի վրա ցուցադրել առաջին հարցը, որը պետք է ենթահարցեր պարունակի (օրինակ՝ ո՞վ է «Առավոտ» ստեղծագործության հեղինակը, ցուցադրեք կոմպոզիտորի լուսանկարը, ծննդավայրը, ապրած դարաշրջանը), խմբերին տալ որոշակի

ժամանակ, որի ընթացքում նրանք պետք է գտնեն ճիշտ պատասխանները, քարտերը բարձրացնեն վերև՝ ասելով «Բինգո»: Այն թիմը, որը ամենաշուտն է գտնում ճիշտ պատասխանները, ավելի շատ միավորներ է հավաքում:

3-րդ փուլ. խաղի ավարտից հետո պետք է իրականացվի միավորների հաշվում և թիմերի գնահատում: Արդյունքում հաղթում է այն թիմը, որը ամենաշատ միավորներն է հավաքում:

Այս խաղի կիրառումը կարելի է կատարել թեմաների ամփոփման ժամանակ: Մնում է միայն տվյալ թեմայից ելնելով հարցեր կազմել, պատրաստել համապատասխան քարտեր և ամփոփումը կատարել առավել հետաքրքիր ձևով:

Երաժշտության մեջ կան այնպիսի ստեղծագործություններ, որոնք ունեն խոսուն վերնագրեր և շատ պատկերավոր կերպով համապատասխանում են տվյալ ստեղծագործության բնույթին: Օրինակ՝ Է. Գրիգի «Առավոտ» ստեղծագործության անվանումը չիմանալու դեպքում այն ունկնդրելիս մեր երևակայության մեջ արթնանում է առավոտյան լուսաբացի համապատասխան զգացողություններ և մտապատկերներ: Նույնը կարող ենք ասել նաև Ա. Վիվալդիի «Տարվա չորս եղանակներ» ստեղծագործության մասին, որտեղ կոմպոզիտորը շատ պատկերավոր է նկարագրել տարվա չորս եղանակները՝ հնարավորություն տալով հասկանալ տվյալ պահին հնչող եղանակի անունը: Ստորև ներկայացնում ենք «Գուշակիր ստեղծագործության անունը» խաղը՝ Ա. Վիվալդիի տարվա չորս եղանակների ունկնդրման օրինակով:

Խաղի նպատակն է

- ◆ սովորողների մոտ ձևավորել և զարգացնել դասական երաժշտությունը ուշադիր լսելու, վերլուծելու և գնահատելու կարողություն

- ◆ առաջացնել հետաքրքրության, ոգևորվածության և ուրախության հույզեր

- ◆ ստեղծել միմյանց հետ հաղորդակցվելու հնարավորություն:

Խաղի ընթացքը

Ուսուցիչը սովորողների ունկնդրմանն է ներկայացնում տարվա չորս եղանակներից որևէ մեկը՝ չնշելով եղանակի անունը: Սովորողները մինչև վերջ լսում են տվյալ հատվածը, մտքում վերլուծում, այնուհետև հերթականությամբ բարձրաձայնում ստեղծագործության անունը (նշենք, որ մինչև խաղին անցնելը ուսուցիչը պետք է նախնական տեղեկություններ հաղորդի կոմպոզիտորի կյանքի և հատկապես նրա «Տարվա չորս

եղանակներ» ստեղծագործության մասին): Ուսուցիչը, լսելով բոլորի պատասխանները, վերջում տալիս է ստեղծագործության անունը: Նրանք, ովքեր ճիշտ էին գուշակել, ուրախության և ոգևորվածության զգացողություն են ունենում, իսկ նրանք, ովքեր ճիշտ չէին գուշակել, փորձում են մյուս եղանակների ունկնդրման դեպքում լինել առավել ուշադիր եղանակը ճիշտ գուշակելու նախապայմանով: Այս խաղը կարելի է կազմակերպել նաև նմանատիպ խոսույն վերնագրեր ունեցող այլ ստեղծագործությունների ունկնդրման դեպքում: Դրա շնորհիվ ստեղծագործությունների ունկնդրումը սովորողների մոտ ոգևորվածության և ուրախության հույզեր կստեղծի, կվերածվի հաճելի գործունեության և կդառնա որպես երաժշտական ճաշակի ձևավորման միջոց:

Ինչպես արդեն հասկացանք վերևում նկարագրված մեթոդների հիմքում ընկած էր սովորողների հաղորդակցման սկզբունքը, քանզի դեռահասները էությանբ կոլեկտիվիստ են և սիրում են շփվել հասակակիցների հետ, ավելին, նրանք իրենց կյանքը չեն պատկերացնում առանց ընկերների: Ուրեմն դեռահասների երաժշտական դաստիարակության և ուսուցման գործընթացները արդյունավետորեն կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է հենվել սովորողների հաղորդակցման սկզբունքի վրա նրանց միջև ստեղծելով միջանձնային հուզական բազմաթիվ բարոյահոգեբանական կապեր: Եվ այստեղ մենք վստահորեն կարող ենք արձանագրել այն իրողությունը, որ երաժշտության դասը ունի այն բոլոր հնարավորությունները, որոնք թույլ կտան զարգացնելու սովորողների հուզազգացմունքային ոլորտը, քանզի, ինչպես արդեն բազմիցս նշել ենք, երաժշտությունը առաջին հերթին հուզազգայական արվեստ է, որտեղ մենք երաժշտությունը առաջին հերթին ընկալում ենք զգացողությամբ՝ հոգով և սրտով, և նոր միայն մտածում նրա շուրջ ու համապատասխան վերլուծություններ կատարում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Խաչատրյան Ս.**, Կամուրջներ պատերի փոխարեն, ուսուցման էկոլոգիա, Եր., «Անտարես», 2014. – 152 էջ:
2. **Նալչաջյան Ա.**, Հոգեբանության հիմունքները, գիրք երկրորդ, Եր., «Բուկինիստ», 2016. – 543 էջ:
3. **Յուզբաշյան Յու. Վ.**, Դպրոցականների երաժշտական մտածողության զարգացման ազգային տեսամեթոդական հիմունքները, Եր., 1996. – 124 էջ:

ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ՀՈՒՋԱԶԳԱՑՄՈՒՆՔԱՅԻՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐ ՍՏԵՂԾԵԼՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԳՈՐԾՈՆ

Բաղդասարյան Մերի

Ամփոփում

Աշխատանքը նվիրված է երաժշտություն առարկայի դասընթացում դեռահասների հուզազգացմունքային հաղորդակցման ոլորտի զարգացմանը: Քննարկված են հատկապես դեռահասների հուզազգացմունքային և հաղորդակցման ոլորտին վերաբերող որոշ հոգեբանամանկավարժական դրույթներ: Առաջադրվել են նաև որոշ մեթոդներ, որոնք թույլ կտան զարգացնել սովորողների հուզազգացմունքային հաղորդակցման ոլորտը:

Բանալի բառեր. հույզեր և զգացմունքներ, հաղորդակցում, միջանձնային հարաբերություններ, ուսումնական գործընթաց:

МУЗЫКА КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЧУВСТВЕННОЙ СРЕДЫ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Багдасарян Мери

Резюме

Работа посвящена в развитии среды эмоционально-чувственного общения подростков в ходе преподавания. Особенно обсуждаются некоторые психопедагогические тезисы, относящиеся области эмоционально-чувственности и общительности подростков. Выдвинуты также некоторые методы, которые позволят развить сферу эмоционально-чувственного общения учащихся.

Ключевые слова: эмоции и чувства, общение, межличностные отношения, учебный процесс.

MUSIC AS AN EFFECTIVE FACTOR OF CREATING EMOTIONAL COMMUNICATIVE
ATMOSPHERE AMONG TEENAGERS

Baghdasaryan Meri

Summary

This work is dedicated to the development of teenagers emotional communicative sphere. Especially teenagers' emotional and communicative psychopedagogical sides are discussed. Some methods have been introduced, which are intended to develop the learners' emotional communicative sphere.

Keywords: emotions and feelings, communication, intercommunication, educational process.



**ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ
ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ***

ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ ԼԻԼԻԹ

Վանաձորի թիվ 1 հիմնական դպրոցի դասվար

Ժամանակակից գիտատեխնիկական նվաճումները և տեխնոլոգիաների գերարագ զարգացումը, գիտության և տեխնիկայի կողմից մարդու ինքնությանը նետված մարտահրավերներն ավելի ու ավելի հրատապ են դարձնում անձի գեղագիտական զարգացման խնդիրները: Ահա թե ինչու անձի հոգևոր զարգացման և կայացման մեջ գեղագիտական ասպեկտի նշանակալիության արժևորումը դաստիարակության ժամանակակից հիմնախնդիրներից է: Գեղագիտական դաստիարակությունը նպաստում է անձի զգացմունքային և ինտելեկտուալ ոլորտների ձևավորմանը, հանրության մեջ վարքի և շրջակա աշխարհի հետ նրա համագործակցային հարաբերությունների մշակմանը, անձի ներդաշնակ և բնական սոցիալականացմանը:

Լայն իմաստով գեղագիտական դաստիարակություն ասելով հասկանում են մարդու մեջ իրականության նկատմամբ գեղագիտական վերաբերմունքի նպատակաուղղված ձևավորումը: Գեղեցիկով և գեղեցկության միջոցով դաստիարակությունը ոչ միայն ձևավորում է անձի գեղագիտական-արժեքային կողմնորոշումը, այլև զարգացնում է գեղագիտական արժեքների նկատմամբ նրա առանձնահատուկ վերաբերմունքը ինչպես վարքում և գործողություններում, այդպես նաև աշխատանքային գործունեության բնագավառում և կենցաղում: Գեղագիտորեն դաստիարակված լինելը համարվում է գեղագիտական դաստիարակության նպատակն ու արդյունքը: Այն կարող է դիտարկվել որպես անձի գեղագիտական մշակույթի ձևավորման որակական ցուցիչ, որը համարվում է նրա հոգևոր դաստիարակության բաղադրիչը:

Գեղագիտական դաստիարակությունն ընդհանուր դաստիարակչա-

* Նյութը ներկայացվել է 23.03.2020 թ., գրախոսվել է 31.03.2020 թ.:

կան գործընթացում անհամեմատ մեծ նշանակություն ունի կրտսեր դպրոցականների համար, քանի որ հենց այդ տարիքային փուլն է հանդիսանում կարևորագույնը երեխայի հուզա-զգայական աշխարհի ձևավորման և զարգացման համար, ինչը նպաստում է արտաքին աշխարհի գեղագիտական յուրացմանը և շրջապատի մարդկանց հետ ներդաշնակ հաղորդակցմանը: Հետևաբար, երեխայի գեղագիտական դաստիարակությունը պետք է սկսել ամենավաղ տարիքից, երբ նա սկսում է աշխարհը տեսնել յուրատեսակ գեղագիտակի միջոցով՝ իմաստավորելով և հստակ տարանջատելով գեղեցիկը տգեղից, վեհը նսեմից: Գեղագիտական դաստիարակության գործընթացը, պայմանավորված տարիքային զարգացման առանձնահատկություններով, ավելի ինտենսիվ է դառնում կրտսեր դպրոցական տարիքում, երբ մանկան մեջ առավել վառ են դրսևորվում գեղագիտական հասկացությունների վերաբերյալ պատկերացումները: Գեղագիտական բնականոն դաստիարակությունը ցանկալի ամբողջացման է հասցնում դաստիարակչական ողջ գործընթացը, երեխայի աշխարհայացքի համակողմանի ձևավորումն ու ներդաշնակ զարգացումը:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության ոլորտում կան մի շարք չլուծված խնդիրներ: Առայսօր մշակված չէ կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության մոդելը, որոշված չեն մանկավարժական պայմանները՝ դպրոցի կրթական գործընթացներում արվեստի տեսակների փոխներգործության հիման վրա: Ինչպես նախկինում, այդպես էլ հիմա երեխաների գեղագիտական դաստիարակության հարցերը լուծվում են առանց գեղարվեստական իմացության առանձին հիմնախնդիրների քննարկման, անբավարար են օգտագործվում նոր տեխնոլոգիաները՝ ուղղված դպրոցում երեխայի անձի գեղագիտական զարգացմանը: Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակությունը բարդ և բազմագործոն գործընթաց է. այն համարվում է բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացման գործընթացի բաղկացուցիչ մաս այնպիսի անձի դաստիարակության համար, որն իրեն ստեղծագործաբար է դրսևորում տարբեր ոլորտներում:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակությունը նրանց գեղագիտական իմացության և գեղագիտական գործունեության հիմքերի ձևավորման գործընթացն է՝ որակապես նոր մակարդակով, որը նպաստում է երեխայի՝ գեղեցիկը ընկալելու և զգալու ունակությունից գեղեցիկի օրենքներով ստեղծագործելու ունակության անցմանը [1, էջ 48]:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության գործընթացը անընդհատ գործընթաց է. այն իրականանում է յուրաքանչյուր ակնթարթ, քանի որ երեխան ամենօրյա կյանքում մշտապես առնչվում է գեղեցիկին ու տգեղին, լավին ու վատին, վեհին ու նսեմին, և նրա զգայություններում անընդհատ աշխատում է արժևորման «ժամացույցը»՝ որևէ մարդու, երևույթի, առարկայի, արարքի վերաբերյալ մտովի գնահատականներ տալու առումով:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության համար հսկայական նշանակություն ունեն երաժշտությունը, կերպարվեստը: Անշուշտ, երեխաների գեղագիտական դաստիարակության համար մեծ նշանակություն ունի նաև մայրենի լեզու առարկան, համապատասխան դասագրքերում ներառված բազմաթիվ գեղարվեստական նյութերը՝ հեքիաթներ, առասպելներ, լեգենդներ և այլն [տե՛ս 3]: Սույն հոդվածի շրջանակներում, սակայն, տարրական դասարաններում գեղագիտական դաստիարակության մասին կխոսենք երաժշտություն և կերպարվեստ ուսումնական առարկաների դասավանդման առնչությամբ:

Երաժշտությունն առավել հուզա-զգայական արվեստներից է, և աննախադեպ է նրա դերը երեխաների գեղագիտական դաստիարակության գործում: Երաժշտության շնորհիվ առավել լիարժեքորեն են բացահայտվում երեխաների ընդունակությունները, զարգանում է նրանց երաժշտական լսողությունը, դիթմի զգացողությունը: Մանկավարժագիտական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ երաժշտությամբ զբաղվող երեխաներն օժտված են լավագույն ռեակցիայով, նրանք հեշտությամբ են յուրացնում համրանքը, ավելի լավ են կողմնորոշվում տարածության մեջ: Ռուս նշանավոր մանկավարժ Վ. Ա. Սուխոմլինսկու պնդմամբ՝ «Երաժշտական դաստիարակությունը ոչ թե երաժշտի դաստիարակություն է, այլ նախ և առաջ մարդու դաստիարակություն»: «Մենք ձգտում ենք, որ երեխայի հոգևոր կյանքի բոլոր ոլորտների՝ մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքի, ստեղծագործության, հասարակական գործունեության, բարոյագեղագիտական հարաբերությունների, բարեկամության, սիրո միջով կարմիր թելի նման անցնի միտքը, թե գեղեցկությունը հարկավոր է գնահատել և պահպանել»,– նշում էր մեծ մանկավարժը [2, էջ 473]:

Տարբեր են երեխաների՝ երաժշտությունը լսելու և զգալու ունակությունները. նրանցից ոմանք վատ են երգում՝ լսողության և ձայնային ապարատի միջև ներդաշնակության բացակայության պատճառով, մյուս-

ները երգել չեն կարողանում, բայց ռիթմիկ կերպով արտաբերում են երգը, ունեն ռիթմի կենդանի և սուր զգացողություն, որը նույնպես երաժշտականության նշան է: Բայց այս բոլորը չի խանգարում, որ երեխան սիրի երաժշտություն: Երաժշտական դաստիարակության նպատակն է երեխայի համար «պատուհան բացել» դեպի չափազանց գրավիչ երաժշտական աշխարհը և դրանով իսկ հարստացնել երեխայի անհատականությունը [3, էջ 41]: Գրեթե երկրորդելով Սուխոմլինսկու վերոբերյալ միտքը՝ ռուս կոմպոզիտոր, մանկավարժ Դ. Բ. Կաբալևսկին գրում է. «Մասսայական երաժշտական դաստիարակության գլխավոր խնդիրը ոչ այնքան երաժշտության ուսուցումն է, որքան երաժշտության միջոցով երեխաների հոգեկան աշխարհի, նրանց բարոյական նկարագրի վրա ներգործելը» [4]:

Կրտսեր դպրոցականի երաժշտական ճաշակի ձևավորման ու զարգացման համար կարևոր է ունկնդրվող նյութի ճիշտ ընտրությունը: Երաժշտության դասագրքերում սովորաբար կատարված է լինում մասնագիտորեն մտածված ընտրություն. երեխաներին մատուցվում են այնպիսի երաժշտական ստեղծագործություններ, որոնք ունեն գեղարվեստական բարձր արժեք, մեղեդային են և գեղագիտական հաճույք են պատճառում: Այդ ստեղծագործություններն արտահայտում են կրտսեր դպրոցականին մատչելի մտքեր, զգացմունքներ և տրամադրություն, ունկնդրվող ստեղծագործությունները մեծածավալ չենի, աչքի են ընկնում վառ մեղեդայնությամբ, ոչ շատ արագ տեմպով:

Ուսուցման սկզբնական շրջանում կրտսեր դպրոցականների համար շատ արդյունավետ է օգտագործել խաղային ձևը, որի օգնությամբ խթանվում է նրանց հետաքրքրությունը ստեղծագործության հանդեպ: Արդյունավետ է երաժշտության ուսուցումը զուգորդել հեքիաթների ընթերցմամբ, խաղերով հրապուրել երեխաներին և աստիճանաբար ուսուցանել անհրաժեշտ երաժշտական գիտելիքները: Այստեղ կարևոր է ծնողների օգնությունը, որոնք պարտավորվում են ձեռք բերել նաև գեղարվեստական բնապատկերներ՝ ուսուցանվող երաժշտական նյութին համապատասխան: Օրինակ՝ տարվա եղանակների մասին զրույցը կարելի է զուգորդել Պ. Չայկովսկու «Տարվա եղանակներ» շարքից որևէ ամսի վերաբերյալ երաժշտական ստեղծագործության ունկնդրությամբ, իսկ Ա. Խաչատրյանի «Մանկական ալբոմից» ստեղծագործությունները զուգորդել համապատասխան բնապատկերների դիտումով:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական զարգացումը երաժշտու-

թյան օգնությամբ անհնարին է պատկերացնել առանց ազգային երաժշտարվեստի լավագույն նմուշների օգտագործման: Երեխաներին սկզբնական շրջանում բնականաբար ծանոթացնում ենք մանկական ազգային երաժշտությանը, որը հսկայական դեր ունի երեխայի անձի ձևավորման գործում: Ազգային երաժշտության հետ շփումը հարստացնում է երեխայի ներաշխարհը, առավել ամբողջական դարձնում նրա պատկերացումները գեղեցիկի, վեհի, կատարյալի վերաբերյալ, ի վերջո՝ ձևավորում է նրա բարոյական կերպարը: Երաժշտության ուսուցիչը պետք է հոգ տանի դասարանի երաժշտական գրադարանը ազգային մանկական երգերի ձայներիզներով համալրելու մասին:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության գործում բացառիկ դեր է վերապահված կերպարվեստ առարկային, որի դասավանդման ընթացքում գործնական կարողությունների և գեղարվեստական ընկալման հմտությունների ձեռք բերման շնորհիվ աշակերտներն առանձին հետաքրքրությամբ և սիրով են առնչվում արվեստի ստեղծագործություններին. նրանց մեջ զարգանում են ոչ միայն կերպարվեստի ստեղծագործություններում, այլ նաև արտաքին աշխարհում, շրջապատում գեղեցիկը նկատելու, զգալու և գնահատելու ունակություններ [5, էջ 430]:

Տարրական դպրոցում կերպարվեստի դասավանդման հիմնական խնդիրների շարքում կարելի է առանձնացնել.

1. աշակերտների բարոյական, աշխատանքային և գեղագիտական դաստիարակության, գեղարվեստական կրթության իրականացում.

2. բնօրինակից հիշողությամբ և պատկերացմամբ նկարելու հմտությունների ձևավորում, զարդա-կիրառական, ժողովրդական արվեստի հիմնական առանձնահատկությունների իմացություն:

3. կրտսեր դպրոցականների մոտ կերպարակերտման ունակությունների, գեղեցիկի զգացողության զարգացում, նրանց մեջ «գեղեցիկի» հասկացության, գեղարվեստական ճաշակի, ստեղծագործական երևակայության, արվեստի նկատմամբ հետաքրքրասիրության և սիրո դաստիարակում [մանրամասն տե՛ս 6]:

Կրտսեր դպրոցում կերպարվեստի դասավանդման գլխավոր նպատակը սովորողներին գույների համադրությանը, հարթապատկերային ձևերին ծանոթացնելն է, ինչպես նաև տարբեր նյութերով աշխատելու նրանց հմտությունները զարգացնելը: Առաջին դասարանից երեխաները սովորում են անվանել նկարելու համար ընտրված առարկաները, դրանց

գույները, ծանոթանում են սառը և տաք գույներին, ինչպես նաև գուներանգներին: Այս ընթացքում ամրապնդվում են կերպարվեստի վերաբերյալ այն գիտելիքներն ու հմտությունները, որ երեխաներից շատերը ստացել են նախադպրոցական կրթության ժամանակ:

Երկրորդից չորրորդ դասարաններում ուսուցիչը շարունակում է զարգացնել աշակերտների կարողությունները՝ գունային ներդաշնակ զուգակցումներ ստեղծելու ուղղությամբ: Կերպարվեստի դասերն աշակերտներին մղում և օգնում են զգալու շրջապատող աշխարհի ամբողջ գունային հմայքը, հարստացնում են նրանց հոգեկան աշխարհը, զարգացնում գեղագիտական ճաշակը:

Կերպարվեստի դասավանդումը կրտսեր դպրոցում իրականացվում է դասերի չորս հիմնական տեսակների միջոցով՝

- 1) պատկերում բնօրինակից
- 2) զարդարարական (դեկորատիվ) նկարչություն
- 3) թեմատիկ նկարչություն
- 4) զրույցներ կերպարվեստի մասին:

Կերպարվեստի դասի 1-ին տեսակը ենթադրում է տարբեր առարկաների պատկերում, որոնք ուսուցողական աշխատանքներ են գծանկարից և գունանկարից: Ընդ որում՝ նկարվող պատկերը պետք է դրված լինի աշակերտների տեսահորիզոնից փոքր-ինչ ներքև: Փոքր չափերի մոդելները կարելի է բաժանել երեխաներին (ծաղիկներ, միջատներ, խորանարդներ և այլն):

Այս դասերը նախապատրաստական փուլ են թեմատիկ և զարդարարական աշխատանքների համար:

Դասի 2-րդ տեսակը ենթադրում է ծանոթացում զարդա-կիրառական արվեստի յուրահատկություններին: Երեխաներն իրենց աշխատանքներն ազատ պատկերազարդում են՝ օգտվելով կիրառական արվեստի նմուշներից: Այս ընթացքում պետք է առանձնակի ուշադրություն դարձնել ազգային մշակույթի առանձնահատկություններին.

- ◆ նախշերի կատարում
- ◆ կիրառական արվեստի նմուշների պատկերազարդում
- ◆ շնորհավորական բացիկների պատրաստում և ձևավորում
- ◆ պատի թերթերի և վահանակների պատրաստում
- ◆ հեքիաթի կամ պատմվածքի ձևավորում:

Ջարդարարական աշխատանքներն առավել արդյունավետ են առաջին դասարանում, քանի որ նպաստում են ձեռքի դաստակի մկան-

ների զարգացմանը, ինչպես նաև գեղեցիկ ձեռագրի ձեռք բերմանը:

Դասի 3-րդ տեսակի՝ թեմատիկ աշխատանքների ժամանակ ամրապնդվում և կատարելագործվում են բնօրինակից պատկերման ժամանակ ձեռք բերված գիտելիքները՝ միաժամանակ երեխային տալով ազատություն, իրենց գիտելիքները, զգացմունքները թողթին հանձնելու հնարավորություն: Թեմատիկ նկարչությունը պետք է իրականացվի դիտման, պատկերացման, հիշողության և հեքիաթների ձևավորման միջոցով:

Կերպարվեստի դասի 4-րդ տեսակը կոչված է օժանդակելու երեխաների համակողմանի զարգացմանը, ներաշխարհի հարստացմանը: Որպես հիմնական ուսումնասիրման նյութ՝ այս դասերի ժամանակ կարելի է ընդգրկել.

- ◆ զրույցներ գեղանկարչության՝ որպես կերպարվեստի տեսակներից մեկի մասին
- ◆ ծանոթություն հայ և արտասահմանյան նկարիչների աշխատանքներին
- ◆ մանկական գրքերի նկարազարդումներ
- ◆ հայկական մանրանկարներ, զարդա-կիրառական արվեստ:

Այսպիսով՝ կարող ենք եզրահանգել, որ ինչպես դաստիարակության շատ այլ բնագավառներ, կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակությունը ևս պետք է սկսել հնարավոր վաղ տարիքից, երբ նա սկսում է ճանաչել աշխարհը՝ իմաստավորելով և տարանջատելով գեղեցիկը տգեղից, վեհը նսեմից: Կապված տարիքային զարգացման առանձնահատկությունների հետ՝ գեղագիտական դաստիարակության գործընթացն ավելի արդյունավետ է դառնում կրտսեր դպրոցական տարիքում, երբ մանկան մեջ առավել վառ են դրսևորվում գեղագիտական հասկացությունների վերաբերյալ պատկերացումները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ներսիսյան Լ. Ս.**, Կրթություն և գեղագիտություն, Եր., 2002, – 152 էջ:
2. **Սուխոմլինսկի Վ. Ա.**, Պավլիշի միջնակարգ դպրոցը, Եր., 1984, – 502 էջ:
3. **Մանուկյան Է. Յու., Յուզբաշյան Յու. Վ.**, Կրտսեր դպրոցականների երաժշտական մշակույթի զարգացման ուղիներն ու միջոցները, Եր., 2009:
4. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36465>
5. **Сергеева Б. В., Петренко Н. А.** Эстетическое воспитание младших школьников // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-2. – С. 428-432.
6. **Ռուխկյան Վ. Ռ.**, Արվեստ-մարդ հաղորդակցման գեղարվեստամանկավարժական պայմանները, Եր., 2005:

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Դանիելյան Լիլիթ

Ամփոփում

Դաստիարակության շատ այլ բնագավառների նման՝ երեխայի գեղագիտական դաստիարակությունը ևս պետք է սկսել ամենավաղ տարիքից, այն հասակից, երբ նա սկսում է աշխարհը տեսնել յուրատեսակ գեղադիտակի միջից՝ իմաստավորելով և հստակ տարանջատելով գեղեցիկը տգեղից, վեհը նսեմից: Գեղագիտական դաստիարակության գործընթացը, կապված տարիքային զարգացման առանձնահատկությունների հետ, ավելի ինտենսիվ է դառնում կրտսեր դպրոցական տարիքում, երբ մանկան մեջ առավել սուր են դրսևորվում գեղագիտական հասկացությունների վերաբերյալ պատկերացումները: Գեղագիտական բնականոն դաստիարակությունը բարեհաջող լրումին է հասցնում դաստիարակչական ողջ գործընթացը, երեխայի աշխարհայացքի համակողմանի ձևավորումն ու ներդաշնակ զարգացումը:

Բանալի բառեր. գեղագիտական հասկացություններ, տարրական դպրոց, տարիքային առանձնահատկություններ, գեղեցիկը, տգեղը, դաստիարակչական գործընթաց, աշխարհայացք:

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Даниелян Лилит

Резюме

Как и во многих других областях образования, мы должны начать процесс эстетического воспитания ребенка в раннем возрасте, когда он (она) начинает видеть мир через уникальный телескоп, с помощью которого он понимает значение красоты и благородства и четко отделяет их от безобразия и подлости. Процесс эстетического воспитания становится более эффективным для детей младшего школьного возраста, когда восприятие ребенком эстетических концепций становится более острым, что связано с возрастными особенностями развития. Естественно-эстетическое воспитание способствует успешной реализации всего образовательного процесса, а также формированию у ребенка мировоззрения и его всестороннему и гармоничному развитию.

Ключевые слова: эстетические концепции, начальная школа, возрастные особенности, красота, безобразия, образовательный процесс, мировоззрение.

THE CHARACTERISTICS OF AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Danielyan Lilit

Summary

Like many other fields of education, we should also start the process of the child's aesthetic education at an early age, when s/he begins to see the world through a unique telescope with the help of which s/he understands the meaning of beauty and nobleness and clearly separates them from ugliness and meanness. The process of aesthetic education becomes more effective for children of the junior school age, when the child's perception of aesthetic concepts becomes more acute, associated with age development peculiarities. The natural aesthetic education contributes to the successful implementation of the whole educational process, as well as the formation of child's worldview and his/her comprehensive and harmonious development.

Keywords: aesthetic concepts, primary school, age peculiarities, beauty, ugliness, educational process, worldview.



**ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՈՃԸ ԵՎ
ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԵՐԵՆԱՅԻ ԱԳՐԵՍԻՎՈՒԹՅԱՆ
ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ՎՐԱ***

*ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ԴԻԱՆԱ
Վանաձորի Պարզ Տիչինայի անվան
թիվ 20 հիմնական դպրոցի դասվար*

Ագրեսիան (լատիներենից թարգմանաբար նշանակում է հարձակում) ապակառուցողական վարքագիծ է, որը հակասում է մարդկանց կողմից ընդունված նորմերին և ուղղված է ֆիզիկական, բարոյական վնաս հասցնելուն և հոգեբանական անհանգստություն պատճառելուն [5]:

Ագրեսիան մարդկային կյանքի և գործունեության անբաժանելի մասն է կազմում, որը ասոցացվում է բացասական հույզերի հետ: Ագրեսիայի ուսումնասիրության մեջ կարևոր հարցերից է «ագրեսիա» և «ագրեսիվություն» հասկացությունների տարբերակումը: Այս հասկացությունները ո՛չ նույնական են, ո՛չ էլ հոմանիշներ: Սրանք էապես միմյանցից տարբերվում են:

Ագրեսիան վարքագիծ է, որն ուղղված է մեկ այլ մարդուն վնաս հասցնելուն: Ագրեսիվությունը վարքագիծ է, որն արտահայտում է մեկի առավելությունը կամ ինքնավստահությունը ուրիշի նկատմամբ [4]:

Ագրեսիան առանձնացվում է որպես վարքի ձև, իսկ ագրեսիվությունը որակ է, անձի ընդհանուր դիրքորոշում և հոգեվիճակ [2, էջ 7]: Որպես ագրեսիա հասկացության հոմանիշ օգտագործվում են «դեստրուկտիվություն», «չզսպվածություն», «դաժանություն» հասկացությունները, իսկ ագրեսիվությունը համարվում է հակվածություն կոնֆլիկտային վարքի: Ագրեսիվության առկայության դեպքում անձի մոտ առաջանում է ճնշող, բռնի գործողություններ կատարելու ձգտում [1]: Ագրեսիվությունը դրսևորվում է ինչպես անձի նկատմամբ, միջանձնային հարաբերություններում, այնպես էլ անշունչ առարկաների նկատմամբ [6]:

Ագրեսիվության վերաբերյալ կատարված տեսական ուսումնասիրու-

* Նյութը ներկայացվել է 20.02.2020 թ., գրախոսվել է 28.02.2020 թ.:

թյունների արդյունքում առանձնացնում են մի շարք տեսություններ, որոնք անդրադարձել են ագրեսիայի էությանը և տարբեր տեսանկյուններից բացատրել ագրեսիային բնորոշ առանձնահատկությունները: Դրանք են ֆրուստրացիոն, կոգնիտիվ, բնազդային և սոցիալական ուսուցման տեսությունները:

Ֆրուստրացիոն տեսության ներկայացուցիչներից են Դ. Դոլլարդը, Ն. Միլլերը և այլք: Այս տեսության կողմնակիցների կարծիքով ագրեսիվությունը հիասթափության արդյունք է, այսինքն՝ ֆրուստրացիան անձի այն վիճակն է, որն առաջանում է նպատակին հասնելու կամ խնդրի լուծման ճանապարհին օբեկտիվորեն անհաղթահարելի դժվարությունների պատճառով [5]: Կարելի է ասել, որ ագրեսիվությունը զայրույթի հետևանք է, իսկ զայրույթը՝ ագրեսիվության առաջացման պատճառ: Սակայն պետք է նշել, որ ոչ բոլոր ագրեսիվ հակազդումներն են հանգեցնում ֆրուստրացիայի [7]: Հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսուցչի կողմից երեխայի մոտ առաջացրած ֆրուստրացիան կարող է լուրջ բացասական հետևանքների պատճառ հանդիսանալ թե՛ ուսուցիչների, թե՛ դպրոցական առարկաների հանդեպ:

Կոգնիտիվ տեսությունը հենվում է հուզական և ճանաչողական գործընթացների վրա, ագրեսիվության առաջացման հիմքում ընդգծելով անհատի կողմից այնպիսի գործողության ըմբռնումն ու մեկնաբանումը որպես սպառնալիք կամ սադրանք, որն ազդում է մարդու զգացմունքների և վարքի վրա: Այս տեսության նշանավոր ներկայացուցիչներից են Դ. Զիլմանը, Լ. Բերկովիցը և այլք: Այսպիսով՝ ըստ կոգնիտիվ տեսության՝ ագրեսիվությունը բնութագրվում է ճանաչողական և հուզական գործընթացներով:

Ագրեսիվության վերաբերյալ առանձնանում է բնազդային տեսությունը, որի նշանավոր ներկայացուցիչներից են Զ. Ֆրոյդը և Կ. Լորենցը: Այս տեսությունն ընդունում է ագրեսիայի բնածին և կենսաբանական ծագումը: Ագրեսիվությունը մարդու կյանքի անբաժանելի մասն է կազմում, որի առաջացումը կապված է ինչպես սոցիալական միջավայրի, այնպես էլ սեփական անձի հետ: Ըստ բնազդային տեսության, ագրեսիվությունն առկա է բոլոր մարդկանց մոտ և նրանց կյանքի անբաժանելի մասն է կազմում, որն առաջանում է էվոլյուցիայի արդյունքում: Այս տեսության կողմնակիցների կարծիքով ագրեսիվությունը որոշ չափով հնարավոր է ճնշել, սակայն մարդը կարիք չունի այն ճնշելու, քանի որ այն կարելի է դարձնել կոնստրուկտիվ:

Ագրեսիվության վերաբերյալ իրենց տեսակետն են արտահայտել սոցիալական ուսուցման տեսության ներկայացուցիչները: Այս տեսությունը մարդկային վարքի վերաբերյալ արտահայտում է բիեյվորիզմի տեսակետը: Ագրեսիվ վարքի ձևավորման օբյեկտ են հանդիսանում սոցիալական խմբերն ու հատկապես ընտանիքի անդամները: Ըստ այս տեսության՝ ագրեսիվ վարքը յուրացվում է ոչ միայն սեփական փորձի, այլև կրկնօրինակման միջոցով: Այս տեսության նշանավոր ներկայացուցիչներից է Ա. Բանդուրան, Կ. Ռոջերսը և այլք:

Ելնելով աշխատանքի նպատակից՝ ուսումնասիրել ենք ագրեսիվությանը նպաստող գործոնները: Մանկական տարիքում ագրեսիայի առաջացման նպատակը ինքնապաշտպանությունն է: Այդ տարիքում ագրեսիայի առաջացման գործում մեծ է ծնողի, խնամակալի և ընտանիքի դերը: Երբ մեծահասակը երեխայի ագրեսիան ճնշում է, այն կարող է հանգեցնել աուտոագրեսիայի՝ երեխան վնասում է ինքն իրեն, կամ առաջանում են հոգեւորաբանական հիվանդություններ: Ծնողը պետք է երեխային սովորեցնի վերահսկել և ղեկավարել իր վարքը, պաշտպանել իրեն և իր իրավունքները սոցիալապես ընդունելի ձևերով:

Մանկական ագրեսիայի առաջացման գործընթացում առանձնացնում են մի քանի պատճառներ, որոնցից են՝ ընտանեկան, անձնային, սիտուատիվ (իրավիճակային), սոցիալ-կենսաբանական [8]:

1. Ընտանեկան պատճառներ.

Ընտանեկան գործոններ՝

- ա) ծնողների կողմից երեխային չընդունելը (չսպասելը),
- բ) հուզական կապերի քայքայումն ընտանիքում,
- գ) անհարգալից վերաբերմունք երեխայի անձին,
- դ) չափազանց վերահսկողություն կամ դրա բացակայություն,
- ե) ծնողների կողմից ուշադրության ավելցուկ կամ պակաս,
- զ) ֆիզիկական ակտիվության արգելք,
- է) անձնական ազատության իրավունքի մերժում:

Ագրեսիվության անձնային պատճառներ՝

- ա) վտանգի անգիտակցական սպասում,
- բ) անվտանգության վերաբերյալ անվստահություն,
- գ) Հուզական անկայունություն,
- դ) իրենից դժգոհությունը,
- ե) բարձր գրգռվողականություն,
- զ) մեղքի զգացում,

է) լարվածություն երեխայի և ծնողի հարաբերություններում,
ը) երեխայի զայրույթի ճնշում:

Սիտուատիվ (իրավիճակային) պատճառներ՝

ա) վատ ինքնազգացողություն, ծանծրույթ (հոգնածություն),

բ) աղմուկի, վիրացիայի, նեղվածքի, օդի ջերմաստիճանի ազդեցություն:

Սոցիալ-կենսաբանական պատճառներ՝

ա) ուշադրություն գրավելու ցանկություն,

բ) մեկուսացված և վիրավորված զգալու դեպքում:

Մանկական ագրեսիայի առաջացման պատճառ առաջին հերթին կարող է լինել ընտանիքը, երբ ծնողը կոպիտ և վատ է վերաբերվում երեխային, իսկ երեխան ծնողից անհրաժեշտ սեր ու ջերմություն չի ստանում: Ագրեսիայի դեպքում երեխայի մոտ նկատվում է անհանգստություն, անհնազանդություն, գերակտիվություն, տազնապայնության բարձր մակարդակ, ցածր ինքնազնահատական: Երեխան կարող է ագրեսիա դրսևորել որպես ուշադրություն գրավելու միջոց և սեփական հույզերն արտահայտելու անկարողության հետևանք:

Տարիքի փոփոխման հետ փոխվում է նաև երեխայի ագրեսիվ վարքի ձևը: Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մոտ ինստրումենտալ ագրեսիայի հաճախականությունը նվազում է: Նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքում վերբալ ագրեսիայի հաճախականությունը մեծանում է, օրինակ՝ ծաղրելը կամ ծաղրանունով դիմելը:

Թեև տարիքի հետ ագրեսիայի ձևը փոխվում է, այնուամենայնիվ ագրեսիվությունը կայուն բնույթ է կրում: Ագրեսիվության և թշնամանքի ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն է գործում նաև ֆիզիկական պատժի հաճախակի կիրառումը:

Ինչպես արդեն նշեցինք, ագրեսիվության առաջացման մեջ առաջին հերթին կարևորվում է ընտանիքի դերը: Ընտանիքը երեխայի համար վարքի ընդօրինակման առաջին օբյեկտն է: Ընտանեկան մթնոլորտը, ընտանիքի անդամների փոխհարաբերությունները երեխայի վարքի ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն են թողնում: Այս առումով մեծ դեր ունի նաև ընտանեկան դաստիարակության ոճը, որն իրենից ներկայացնում է ընտանիքում երեխաների հետ ծնողների շփման, նրանց վարքի վերահսկողության և կիրառվող դաստիարակության մեթոդների համակարգ: Դ. Բաումրիինըլը առանձնացնում է դաստիարակության հետևյալ ոճերը.

Հեղինակային ոճ («դեմոկրատական») - ենթադրում է ընտանիքում հուզականորեն ջերմ հարաբերություններ և ծնողների կողմից ցուցաբերվող բարձր վերահսկողություն: Շատ լավ հասկանում եք, թե ինչպիսի պահանջներ պետք է թելադրեք և ինչպիսին՝ քննարկեք [3]: Նման ընտանիքներում ֆիզիկական պատիժները և ագրեսիվությունը բացակայում են: Նման ընտանիքում մեծացող երեխաները ունենում են ադեկվատ ինքնազնահատական, սոցիալական հմտություններ, դրսևորում են բարձր ուսումնական առաջադիմություն: Այս ոճը նպաստում է երեխայի նորմալ զարգացմանը:

Ավտորիտար ոճ («թելադրող», «տիրապետող») – դաստիարակության այս ոճով առաջնորդվող ծնողները երեխաների համար սահմանում են խիստ կանոններ և պահանջներ, որոնք ենթակա չեն քննարկման [10]: Այս ընտանիքների երեխաները, որպես կանոն, լինում են ինքնամոկոփ, երկչոտ, կաշկանդված, ունենում են հավակնությունների և ձեռքբերումների ցածր մակարդակ: Ծնողները երեխայից պահանջում են մեծ նվաճումներ, անհաջողությունների դեպքում պատժում են, խստորեն վերահսկում են երեխային, ներխուժում են երեխայի անձնական տարածք, երեխայի կարծիքը հաշվի չեն առնում [9]: Սակայն ծնողը պետք է գիտակցի, որ յուրաքանչյուր տարիքային փուլում պետք է լսել երեխայի կարծիքը և երեխայի տարիքին համապատասխան ազատություն սահմանել:

Ինդիֆֆերենտ ոճով դաստիարակող ծնողները անտարբեր են երեխաների կարիքների, հետաքրքրությունների նկատմամբ, ինչը հետագայում կարող է պատճառ դառնալ երեխաների մոտ տարբեր վարքային խանգարումների [9]: Դաստիարակության հետ կապված խնդիրները առաջնահերթություն չեն ներկայացնում, քանի որ կողմնակի շատ այլ մտահոգություններ կան: Երեխան իր խնդիրների վերաբերյալ հիմնականում պետք է ինքնուրույն որոշումներ կայացնի [3]: Այս ոճի դեպքում երեխայի մոտ բացակայում է ծնողի հետ հուզական կապվածությունը:

Լիբերալ ոճի («թերխնամակալություն») պարագայում ծնողների ջերմ, բարի վերաբերմունքն ու հարաբերությունները զուգակցվում են վերահսկողության շատ ցածր մակարդակի հետ, բացակայում են որևէ տեսակի արգելքները: Ծնողը թույլ է տալիս երեխային անել այն, ինչ ցանկանում է: Մեծանալով՝ նրանք կոնֆլիկտ են ունենում ծնողների հետ, ուլքեր հաշվի չեն առնում նրանց շահերը: Նման ծնողների երեխաների մոտ հաճախ ցածր են զարգացած լինում սոցիալական հմտությունները և ինքնավերահսկողության մակարդակը, բայց որոշ դեպքերում նրանք

դառնում են ակտիվ, ստեղծագործող անձնավորություններ [3]:

Ելնելով այն հանգամանքից, որ երեխայի ագրեսիվության առաջացման և զարգացման գործընթացում էական և առաջնային դերը պատկանում է ընտանիքին, իրականացրել ենք հետազոտություն Պարլո Տիշինայի անվան թիվ 20 հիմնական դպրոցի կրտսեր դպրոցականների հետ: Ըստ հետազոտության արդյունքների վերլուծության՝ ագրեսիվության բարձր մակարդակը կապված է հեղինակային և լիբերալ ոճերի հետ, միջին մակարդակը՝ ինդիֆֆերենտ ոճի հետ, իսկ ցածր մակարդակը կապված է ավտորիտար ոճի հետ: Ագրեսիվության բարձր մակարդակը կապված է ծնողների կողմից խիստ և դաժան պատիժների կիրառման, ընտանիքում հաճախակի կոնֆլիկտների և բռնությունների հետ, միջին մակարդակը՝ երեխային անտեսելու, նրա կարծիքը հաշվի չառնելու հետ, իսկ ցածր մակարդակը՝ ընտանեկան ջերմ և ներդաշնակ հարաբերությունների, ընտանիքում դերերը ճիշտ բաշխելու և երեխայի նորմալ դաստիարակության հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Նալչաջյան Ա. Ա.**, Հոգեբանական բառարան, Եր., 1984:
2. **Семенов Л. М.**, Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996.
3. Степанова С. С. в модификации И. И. Махониной: Методика "Стратегий семейного воспитания".
4. **Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С.**, Социальная психология. М., 2002.
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Агрессивное_поведение.
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Агрессивность>.
7. Cobaki.ri/page-id-275.html
8. <http://zargacum.com/երեխայի-ագրեսիվության-պատճառները>
9. <https://tatevghazaryan.wordpress.com/ընտանեկան-դաստիարակության-ոճերը>

ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՈՃԸ ԵՎ ԱՃԴԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵՒԱՅԻ
ԱԳՐԵՍԻՎՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ՎՐԱ

Մանուկյան Դիանա

Ամփոփում

Քանի որ երեխաների կյանքի հետագա զարգացումը կապված է մանկության հետ, ուստի կարևորվում է նաև ուսուցիչների դերը: Նրանք ևս հանդիսանում են երեխայի ագրեսիվության ձևավորման դետերմինանտ: Ելնելով այս և այլ հանգամանքներից՝

ուսուցիչները երեխաների հետ հարաբերություններ ձևավորելիս պետք է ուշադրություն դարձնեն նրանց անհատական առանձնահատկություններին:

Բանալի բառեր. ապակառուցողական, ասոցիացիա, դեստրուկտիվություն, ֆրուստրացիա, կոգնիտիվ, կոնստրուկտիվ, վերբալ ագրեսիա:

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ РЕБЁНКА

Манукян Диана

Резюме

Так, как дальнейшее развитие детей связано с детством, следовательно роль учителей также важна. Они являются детерминантом формирования у ребёнка агрессии. Исходя из тех или иных обстоятельств, формируя отношения с детьми, учителя должны обращать внимание на личностные особенности ребёнка.

Ключевые слова: агрессия, несдержанность, жестокость, гнев, переживания, душевное состояние, угроза, чувства.

THE STYLE OF FAMILY UPBRINGING AND ITS EFFECT ON THE LEVEL OF CHILD AGGRESSION

Manukyan Diana

Summary

As the further development of children's lives is linked to childhood, so the role of teachers is also important. They are also the determinants of the formation of the child's aggression. Based on these and other circumstances, teachers need to pay attention to their individual characteristics when forming relationships with children.

Keywords: aggression, emotions, lack of temper, cruelty, anger, threat, mental state, behavior.

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ՀԵՌԱՎԱՐ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ*

ԷՄԻՆՅԱՆ ԳԱԳԻԿ

*Վանաձորի Ս. Նալդոանյանի անվան
թիվ 13 ավագ դպրոցի տնօրեն*

ԳԱԼՍՅԱՆ ԷՎԵԼԻՆԱ

*Վանաձորի Ս. Նալդոանյանի անվան
թիվ 13 ավագ դպրոցի ուսումնական
գծով տնօրենի տեղակալ*

2019 թվականին Չինաստանում բռնկված, ապա նաև ամբողջ աշխարհում տարածված թագավարակի համավարակի պայմաններում շատ երկրներ սահմանափակումներ մտցրին կենսագործունեության մի շարք ոլորտներում. դրանցից զերծ չմնաց նաև կրթական համակարգը: «Ուսումնական գործունեության արդյունավետության կարևոր պայման է երեխային սովորելու կարողություններ հաղորդելը՝ սովորել սովորեցնելը, ինչպես նաև ձեռք բերած գիտելիքները գործադրելու ասպարեզ տրամադրելը», գրում է Գ. Ե. Ղույումջյանը [3, էջ 86]: Բազմաթիվ երկրներում, այդ թվում նաև Հայաստանի Հանրապետությունում, հայտարարվեց արտակարգ դրություն: Փակվեցին հանրակրթական ուսումնական հաստատությունները: Ստեղծված իրավիճակում կրթական համակարգն իսկապես պատրաստ չէր ապահովելու ուսումնական գործընթացի շարունակականությունը: ՀՀ հանրակրթության ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթերը ևս չունեին համապատասխան դրույթներ: Մինչ կրթական համակարգի պատասխանատուները կձեռնարկեին քայլեր, բազմաթիվ ստեղծագործ մանկավարժներ սկսեցին որոնել խնդրի լուծումներ՝ ցուցաբերելով աննախադեպ կազմակերպվածություն: Համացանցային տարբեր հարթակների օգտագործումը հեռավար կրթության կազմակերպման գործում, թվում էր, կկարգավորի շատ հարցեր: Սակայն շուտով պարզ դարձավ, որ ամեն ինչ այնքան էլ հարթ չէ, քանզի խնդիրներն ինչպես տեխնիկական էին, այնպես էլ մեթոդական ու կազմակերպչական: Միասնական մոտեցման բացակայությունը նման պայմաններում շատերին սկզբում հիասթափեցրեց: Կարելի է նշել, որ նման պայմաններում նախ և առաջ անհրաժեշտ էր շեշտը դնել կրթության շա-

* Նյութը ներկայացվել է 05.05.2020 թ., գրախոսվել է 11.05.2020 թ.:

րունակականության պահպանման վրա: Բացակայում էին սովորողների հանձնարարությունների, գնահատման, նոր դասի բացատրման, տնային առաջադրանքների մշակված մեխանիզմները: Ստեղծված իրավիճակում խնդիրը լուծելու համար առաջին հերթին փորձ կատարվեց օգտագործել սոցիալական տարբեր հարթակներ՝ “WhatsApp”, “Messenger”, “Viber”, էլեկտրոնային փոստ և այլն: Պիտի փաստել, որ, ցավոք, առաջիկայում նման իրավիճակներ հնարավոր են, և մենք չենք կարող դրանցից ապահովագրված լինել: Սա նշանակում է, որ օր առաջ պետք է իրավականորեն և օրենսդրական եղանակով մշակվի և կարգավորվի նմանատիպ իրավիճակներում կրթության կազմակերպման գործընթացը հանրակրթության բոլոր օղակներում: «... Դպրոցականների կոլեկտիվի կենսագործունեությունը կազմակերպելիս պետք է հաշվի առնել մի քանի հանգամանքներ և կատարել մի շարք պայմաններ. ուսուցումն արդեն, որպես կանոն, առավել նշանակալի գործունեություն չէ, թեև մնում է հիմնականը» [1, էջ 75]:

Սովորողները պետք է ունենան հնարավորություն սովորելու հեռավար դաս-դասարանային պայմաններում: Մասնագիտական գրականության մեջ հեռավար ուսուցման նպատակ է դիտվում հետևյալը՝

- ◆ կադրերի պրոֆեսիոնալ պատրաստումը և վերապատրաստումը
- ◆ ուսուցչական կադրերի բարձր որակավորումը որոշակի մասնագիտական առարկայից
- ◆ աշակերտներին նախապատրաստելը առանձին ուսումնական առարկաների միասնական քննություններին
- ◆ աշակերտներին նախապատրաստելը որոշակի բուհ ընդունվելուն
- ◆ թեմաների խորացված ուսուցում դպրոցական ուսումնական նյութերով կամ դրա սահմաններից դուրս
- ◆ գիտելիքների խորացում աշակերտների կարողությունների, հմտությունների զարգացում դպրոցական դասընթացի ներսում
- ◆ դպրոցական ծրագիր այն աշակերտների համար, ովքեր հնարավորություն չունեն դպրոց գնալու ընդհանրապես կամ որոշակի ժամանակի ընթացքում
- ◆ հավելյալ ուսուցում՝ ըստ ուսուցանվողի հետաքրքրությունների [7]:

Մեր փորձից ելնելով կարող ենք ասել, որ նախ պետք է տիրապետել անհրաժեշտ տեղեկատվության՝ հեռավար ուսուցման համակարգում կրթության կազմակերպման աշխատանքներում ճիշտ կողմնորոշվելու և

համապատասխան հարթակ ընտրելու գործում: Սակայն շուտով ակնհայտ դարձավ, որ հատուկ հարմարեցված հեռավար կրթության համացանցային լիցենզավորված հարթակները բավականին թանկ են, ունեն լոկ ժամանակավոր հասանելիություն, օրինակ՝ “Zoom”, “Microsoft teams” և այլն: Վերջինիս կիրառումը լայնորեն տարածված է աշխարհում: Նմանատիպ խնդիրներից խուսափելու համար առնվազն անհրաժեշտ է, որ ուսումնական հաստատությունն ունենա սովորողի էլեկտրոնային փոստի հասցեն, ինչը ցանկալի է որպես պարտադիր պահանջ ներառել դպրոց ընդունվելու դիմում-հայտի մեջ՝ որպես հաղորդակցման հեռավար միջոց: Էլեկտրոնային փոստը (mail) ըստ էության հեռավար հաղորդակցման ամենամատչելի տարբերակն է: Ելնելով մեր փորձից՝ եկանք այն եզրակացության, որ ամենամատչելի և պարզ հարթակը “Skype”-ն է: Մենք առաջարկում ենք նաև, որ հնարավորության (առկայության) դեպքում սովորողը կամ նրա օրինական ներկայացուցիչը նշեն այն սոցիալական ցանցերը, որոնից օգտվում են: Կարող ենք փաստել նաև, որ սովորողների մեծ մասը գրանցված է լինում սոցիալական այս կամ այն հարթակում: Կարճ ժամանակահատվածում ի հայտ եկան նաև էլեկտրոնային մատյաններ, որոնց գործածումը դարձավ պարտադիր: Սակայն պիտի նշել, որ անգամ դրանց բացակայության պարագայում հնարավոր է կազմել առցանց սեփական մատյանները, դասացուցակները, սովորողների հաճախումների և գնահատման ցուցատախտակները ամենատարբեր ձևաչափերով և դրանք հրապարակել համացանցի միջոցով՝ ապահովելով հասանելիությունը սովորողների, նրանց ծնողների և ուսուցիչների համար: Արտակարգ դրության պայմաններում ներդրված հեռավար ուսուցման փորձի կուտակումը հնարավորություն կտա ապահովելու սովորողների հանրակրթության շարունակականությունը նաև սովորողների հիվանդության (օրինակ՝ ջրծաղիկ՝ միջինը 15 աշխատանքային օր, մոտ 100 ժամ) պատճառով երկարատև բացակայության, տնային ուսուցման, երկրից բացակայության (օրինակ “FLEX” փոխանակման ծրագրով), ինչպես նաև սեզոնային գրիպի համաճարակային իրավիճակներում կամ, պայմանավորված եղանակային ցածր ջերմաստիճանով, հետաձգված դասաժամերը պարապելու համար: «Քանն այն է, որ գործնական ուսուցումը միշտ էլ լուծում է կոմպլեքս խնդիր՝ հմտությունների ձևավորում, ընդունակությունների, հուզական ոլորտի և անհատականության զարգացում, գեղարվեստական ճաշակի դաստիարակություն» [2, էջ 161]:

Որպես հեռավար ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ պայ-

ման կարող ենք առանձնացնել ծնողական համայնքի ներգրավվածությունը: 2020 թվականի մարտի 17-ից ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության Վանաձորի Ս. Նալդանյանի անվան թիվ 13 ավագ դպրոցում իրականացվում է հեռավար ուսուցում: Դասընթացների մեկնարկից առաջ մեր կողմից վերը թվարկված անհրաժեշտ տեղեկատվությունը հավաքագրվեց դասղեկների միջոցով, մշակվեց և վերլուծվեց հնարավոր մատչելի հեռավար հարթակը: Դասընթացն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է նաև՝

1. պարզել դպրոց հաճախող երեխաների թիվը ընտանիքում (դասաժամերի համընկնումներից խուսափելու համար)

2. հաշվի առնել սովորողների սեռատարիքային առանձնահատկությունները

3. դասարանների միջին խտությունը

4. ծնողներին հաղորդակից դարձնել հեռավար կրթության կազմակերպչական աշխատանքներին

5. պարզել, թե սովորողների հեռավար կրթության մասնակցությունն ապահովելու համար սովորողը տեխնիկական ինչպիսի սարքից է օգտվում՝ հեռախոս, համակարգիչ, դյուրակկի համակարգիչ, պլանշետ, նոթբուք և այլն

6. հաշվի առնել սովորողների՝ տեխնիկական սարքավորումների համացանցին միացված լինելու հանգամանքը (ինչպես նաև դրա սահմանափակ, անսահմանափակ լինելը)

7. ապահովել ներառականությունը

Այստեղից հետևում է, որ ուսուցման մեթոդներն ու վարժությունները պետք է պլանավորել այնպես, որ դրանք խրախուսեն, խթանեն աշակերտներին՝

◆ նոր ձեռք բերվող գիտելիքները կապել նախորդ գիտելիքի ու կենսափորձի հետ,

◆ ստեղծագործաբար ու քննադատաբար մտածել իրենց յուրացրածի մասին,

◆ կարողանալ օգտագործել այն իրական կյանքում [4, էջ 65]:

Հաշվի առնելով համակարգչի մոտ սովորողների երկար մնալու փաստը՝ անհրաժեշտ է պարբերաբար կատարել լիցքաթափող վարժություններ: Այստեղ շատ կարևոր է ֆիզկուլտուրայի դասաժամերի ճիշտ կազմակերպումը և ծնողների հետևողական աշխատանքը՝ այդ վարժությունների կատարման ընթացքը վերահսկելու համար (նաև այն հանգա-

մանքը, որ հեռավար դասերի ժամանակ սովորողները ոչ միշտ են միացնում տեսախցիկները): Նման պարագայում ցանկալի է օգտագործել հատկապես ակտիվ մեթոդներ: Ակտիվ մեթոդները ապահովում են կրթական խնդիրների լուծումը տարբեր տեսանկյուններից.

- ◆ ուսումնական դրական խթանի ձևավորում,
- ◆ ուսանողների ճանաչողական ակտիվության բարձրացում,
- ◆ թթական գործընթացին ուսանողների ակտիվ ներգրավում,
- ◆ ինքնագործունեության խթանում,
- ◆ ճանաչողական գործընթացների զարգացում՝ խոսք, հիշողություն, մտածողություն,
- ◆ ուսումնական նյութի առավելագույն մասի արդյունավետ յուրացում,
- ◆ ստեղծագործական մտածելակերպի զարգացում,
- ◆ ուսանողի անհատական հաղորդակցական-զգայական ոլորտի զարգացում,
- ◆ ուսանողի անհատական յուրահատուկ հնարավորությունների բացահայտում և զարգացում,
- ◆ ինքնուրույն աշխատանքի հմտությունների զարգացում [6]:

Այս խնդիրների լուծման վերաբերյալ հետադարձ կապն ապահովելու նպատակով ծնողական համայնքի ներգրավումն ունի կարևոր նշանակություն:

Մեր կողմից իրականացված աշխատանքների արդյունավետությունն ստուգելու նպատակով դպրոցի ծնողների շրջանում իրականացրինք հետազոտական աշխատանքներ, որոնք կատարվել են առցանց, օբյեկտիվությունն ապահովելու համար դրանք եղել են անանուն և նպատակ են ունեցել պարզելու հեռավար կրթության իրականացման մի շարք կարևոր հարցեր, օրինակ՝ որքա՞ն մատչելի հարթակ է ընտրել դպրոցը, հաշվի առնվե՞լ են որոշակի առանձնահատկություններ և այլն:

Այսօր սովորողի խնդիրն է ոչ թե հարցի վերաբերյալ տալ տեղեկատվություն, այլ սովորեցնել գտնել տեղեկատվություն, ընկալել, մշակել ու օգտագործել այն: Այդ առումով կրթագետները պնդում են, որ հասարակագիտության արդի ուսուցումը պետք է լինի հետազոտություն, պրոբլեմային, հարցակենտրոն, որտեղ ամենակարևոր նպատակներից մեկը սովորողի՝ հետազոտություն կատարելու հմտության զարգացումն է [5, էջ 31]:

Վանաձորի Ս. Նալդանյանի անվան թիվ 13 ավագ դպրոցի աշա-

կերտների ծնողների շրջանում իրականացված հետազոտական աշխատանքի վերլուծության արդյունքում հաստատվեց, որ կարևոր է ընտրել հեռավար ուսուցման մատչելի հարթակ, հաշվի առնել սովորողների որոշակի առանձնահատկությունները, ինչպես նաև ծնողների առաջարկությունները՝ ապահովելով ուսուցիչ-սովորող-ծնող կապը: https://www.facebook.com/snalghranyanianvan.ad/videos/2860758974209058/?epa=SEARCH_BOX:

Այսպիսով՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում հեռավար ուսուցում իրականացնելու գործընթացում վերը թվարկված պայմանների կիրառումը հնարավորություն կստեղծի հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժներին ավելի դյուրին կազմակերպել այդ աշխատանքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Վ. Մուրրիկ**, Դպրոցականի անձը և նրա դաստիարակությունը կոլեկտիվում, Եր., «Լոյս», 1986. – 86 էջ:
2. **Բ. Տ. Լիխաչև**, Դաստիարակության էսթետիկա, Եր., «Լոյս», 1973. – 197 էջ:
3. **Գ. Ե. Ղույունյան**, Մանկավարժություն, գիրք 1, Եր., «Ձանգակ-97», 2005. – 463 էջ:
4. Հասարակագիտության ուսուցման արդի հիմնահարցեր, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2005. – 408 էջ:
5. **Ս. Խաչատրյան, Ս. Պետրոսյան և ուրիշներ**, Հասարակագիտություն, 8-րդ դասարանների համար, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2008. – 140 էջ:
6. https://www.wikiwand.com/hy/%D5%88%D6%82%D5%BD%D5%B8%D6%82%D6%81%D5%B4%D5%A1%D5%B6_%D5%A1%D5%AF%D5%BF%D5%AB%D5%BE_%D5%B4%D5%A5%D5%A9%D5%B8%D5%A4%D5%B6%D5%A5%D6%80
7. https://hy.wikipedia.org/wiki/%D5%80%D5%A5%D5%BC%D5%A1%D5%BE%D5%A1%D6%80_%D5%B8%D6%82%D5%BD%D5%B8%D6%82%D6%81%D5%B8%D6%82%D5%B4#D4%B1%D5%BC%D5%A1%D5%B6%D5%B1%D5%B6%D5%A1%D5%B0%D5%A1%D5%BF%D5%AF%D5%B8%D6%82%D5%A9%D5%B5%D5%B8%D6%82%D5%B6%D5%B6%D5%A5%D6%80/

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ՀԵՌԱՎԱՐ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Էմինյան Գագիկ
Գալստյան Էվելինա
Ամփոփում

Հոդվածում առանձնացված են հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում հեռավար ուսուցման կազմակերպման առանձնահատկությունները, ծնողների ներգրավվածության կարևորությունն այս գործընթացում: Անդրադարձ է կատարվել ուսումնական գործընթացի նախապատրաստական աշխատանքների իրականացմանն ու համապատասխան պայմանների ներդրման անհրաժեշտությանը:

Բանալի բառեր. դաստիարակության գործընթաց, ուսուցում, դպրոց, սովորող, հեռավար ուսուցում, հարցաթերթիկ:

ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Эминян Гагик
Галстян Эвелина

Резюме

В статье отделены особенности организации дистанционного обучения в общеобразовательных учебных заведениях, значимость вовлечения родителей в процесс обучения. Была тронута тема осуществления подготовительной работы в процессе обучения и необходимости внедрения соответствующих условий

Ключевые слова: процесс воспитания, обучение, школа, обучающийся, дистанционное обучение, вопросник.

THE PRODUCTIVE CONDITIONS OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN PUBLIC
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Eminyan Gagik
Galstyan Evelina

Summary

The peculiarities of organizing distance learning in public educational institutions and the importance of parents' involvement in this process are emphasized in the article. We have studied the necessities of the implementation of the preparations for learning process and the contribution of the proper conditions.

Keywords: The process of upbringing, learning, a school, a learner, distance learning, a questionnaire.



**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՄԵԶԲԵՐՎՈՂ
ՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔԻ
ԿԵՏԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ՔՈՉԱՐՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

Վանաձորի Մովսես Խորենացու անվան թիվ 17 ավագ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Ուսուցման ավանդական և ժամանակակից մեթոդների կիրառությունը ուսուցման գործընթացում, ըստ պետական և առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի և դասագրքերի պահանջների, անընդհատ զարգացման միտում է դրսևորում: Մեջբերվող ուղղակի խոսքի կետադրության ուսուցումը ևս տարբեր մեթոդների զուգորդում է ենթադրում, որովհետև միջին և ավագ դասարաններում մեծամասամբ համակարգված ու նպատակային աշխատանք չի տարվում այս ուղղությամբ:

Ուսուցիչները երբեմն ստուգողական թելադրություն առաջադրելիս աշխատում են այնպիսի բնագիր ընտրել, որի մեջ ուղղակի խոսքով նախադասությունները կամ քիչ լինեն, կամ ամենևին չլինեն, քանի որ, ինչպես ցույց են տվել ուսումնասիրությունները, աշակերտների գրավորների կետադրական սխալների զգալի մասը վերաբերում է ուղղակի խոսքին: Ուստի, կարծում եմ, անհրաժեշտ է կրկնության դասաժամերի մի մասը հատկացնել ուղղակի խոսքի կետադրությանը:

Աշակերտներին հաճախ պետք է հիշեցնել, որ մեջբերվող ուղղակի խոսքը հանդես է գալիս տարբեր ոճերում և տարբեր գործառնությամբ: Այս պարագայու, նա կարող է կիրառել դասախոսության մեթոդը, որի միջոցով գիտելիքը փոխանցվում է սովորողներին, իսկ սովորողների խնդիրը այն լսելը, ընկալելն ու մտապահելն է: Դասախոսության տևողությունը պետք է տևի մոտավորապես 20 րոպե: Սովորողների հետաքրքրությունը հարուցելու համար անհրաժեշտ է ընտրել համապատասխան նյութ:

Անհրաժեշտ է նյութը պլանավորել, մտածել յուրաքանչյուր քայլի մասին: Սովորողների մտածողությունն ակտիվացնելու և ուշադրությունը

* Նյութը ներկայացվել է 30.01.2020 թ., գրախոսվել է 07.02.2020 թ.:

գրավելու գործում կարևորվում են հատկապես հոետորական բնույթի հարցերը, որոնք ոչ այնքան պատասխան են ակնկալում, որքան խթանում են նրանց միտքը: Ուսումնական գործընթացում սովորողների ներգրավվածությունը մեծացնելու նպատակով կարելի է ինչ-որ պահի ընդհատել դասախոսությունը, սովորողներին հարցեր ուղղել կամ զրույց ծավալել: Նման ձևով մատուցվող նյութի յուրացման մակարդակը բարձրանում է գննական տարբեր նյութերի ու միջոցների կիրառմամբ՝ նկարագրողումներ, գրաֆիկներ, գրանցումներ գրատախտակին: Դասախոսությունն առավել աշխույժ է դարձնում ուսուցչի կենդանի խոսքը, առգանությունը, շեշտադրումները, դիմախաղն ու ժեստերը:

Ըստ պլանավորածի՝ ուսուցիչը դասաժամի սկզբին աշակերտներին հիշեցնում է որոշ սահմանումներ, որոնք անտեսելու դեպքում նրանք կհանդիպեն դժվարության: Հարկավոր է իմանալ, որ հրապարակախոսական ու գիտական ոճերում ուղղակի խոսքնառնվում է չակերտների մեջ, քանի որ մեջբերողը սովորաբար ցանկանում է տվյալ ուղղակի խոսքով ապացուցել իր ասածի ճշմարտացիությունը, իսկությունը: Ապա ուսուցիչը շարունակում է՝ գեղարվեստական խոսքում մեջբերվող ուղղակի խոսքը կատարում է պատկերավորման ու կերպավորման գործառույթուն, հանդես է գալիս երկխոսության մեջ և, բացառությամբ ներքին ուղղակի խոսքի, գրվում է նոր տողից, գծիկով: Գրողը գործող անձերի ուղղակի մեջբերվող խոսքերի միջոցով բացահայտում ու պատկերում է նրանց բնավորությունը, հոգեբանությունը, աշխարհայացքը, մտավոր կարողությունները, բառապաշարն ու խոսելաձևը: Ապա անցած արձակ ստեղծագործություններից մի երկու բնորոշ հատվածներ ընտրելով ու մեկնաբանելով՝ ուսուցիչը նշում է, որ մեջբերվող ուղղակի խոսքի ոճական առավելությունները հմտորեն են օգտագործել խոսքի մեծ վարպետները: Որպես օրինակ՝ կարելի է բերել Վահե Հայկի «Կաթիլ փարան չմոռանաս, մամա» պատմվածքը և բացատրել, որ հերոսներից յուրաքանչյուրի խոսքը նպաստում է կերպարների բնութագրմանը, միաժամանակ՝ թարմություն, արտահայտչականություն ու բազմազանություն է հաղորդում պատումին: Այսպես՝ նպարավաճառ տղան խոսում է կոշտ ու կոպիտ, չոր ու ամբարտավան, մայրը՝ հեզ ու մեղմ, աղերսական ու վախվորած, հեղինակը՝ կարեկցական, հուզառատ տոնով:

Ապա շարունակում է՝ աշակերտների գրավորներում, նույնիսկ որոշ դասագրքերում ու ձեռնարկներում հաճախ երկխոսության մեջ գործածված ուղղակի խոսքը լինում է չակերտների մեջ, իսկ ներքին խոսքը կամ

որևէ գրքից քաղված, մեջբերված ուղղակի խոսքը գրվում է նոր տողից՝ գծիկով: Օրինակ՝

«Ի՞նչ կասես, աղջիկս, խոսիր»,– բեղի տակ ասաց Դանիլուն:

«Թե որ արծիվն իր կամքով ագռավի բույն մտներ, ի՞նչ կդառնար»,– հարցրեց Ռադան [5, էջ 322]:

Ուստի պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել չակերտների մեջ առնվող և գծիկով ու նոր տողից գրվող ուղղակի խոսքերի հստակ գանձանման, տարբերակման, նրանց գործածության ոլորտների պարզաբանման վրա: Ուսուցիչը համապատասխան բնագրերի վերլուծությամբ պետք է բացատրի, որ ուղղակի խոսքը կարող է կազմված լինել՝

ա) պարզ նախադասությունից,

բ) բարդ նախադասությունից, որի բաղադրիչները տրոհվում են ստորակետով կամ միջակետով,

գ) մի քանի նախադասություններից, որոնք միմյանցից անջատվում են վերջակետով կամ կախման կետերով: Օրինակներ՝

– Տե՛ր արքա,– ասացին արքունի այրերը,– արժե՞ մի ազգուրացի պատժելու համար այդքան փող ծախսել [5, էջ 411]:

– Չէ՛...– գլուխը տարուբերեց պառավը,– ինչքան էլ ջանք թափեք, բան չի դուրս գա... [5, էջ 287]:

– Լա՛վ տեղ ենք, պապի,– պատասխանեց Աստղիկը: – Էնքա՞ն ծաղիկ կա... [5, էջ 42]:

– Հա՛յր ...– ձայն տվեց նա և նրա խռովյալ աչքերը վառվեցան բարկության բոցով: – Ե՛ս եմ այդ համբակը [6, էջ 489]:

Աշակերտի բանավոր խոսքում ու գրավորներում տարածված մյուս սխալն այն է, որ հարցական ու բացականչական հնչերանգի նախադասություններով կազմված ուղղակի խոսքերը ճիշտ հնչերանգով չեն կարդացվում, իսկ դրանք անուղղակի դարձնելիս հաճախ սխալմամբ շեշտի փոխարեն հարցական ու բացականչական նշաններ են դրվում: Օրինակ՝

– Որտեղի՞ց եք և ո՞ր եք գնում,– հարցրեց նրան Իշխանը [5, էջ 29]:

Իշխանը նրանց հարցրեց, թե որտեղացի՞ են և ո՞ր են գնում:

Առանձնակի դժվարություն է հարուցում հեղինակային խոսքից բուրծով տրոհվող ուղղակի խոսքի կետադրությունը: Աշակերտներին պետք է բացատրել, որ ուղղակի խոսքը հեղինակային խոսքից անջատվում է բուրծով և գրվում փոքրատառով ու առանց չակերտների այն դեպքում՝

ա) երբ շատ կարճ է լինում հետադաս ուղղակի խոսքը,

Նա ասաց՝ հիշում եմ:

Դու պատասխանեցիր՝ անպայման կգամ:

բ) երբ հանդես է գալիս մի այլ ուղղակի խոսքի մեջ և բույթով է տրոհվում՝ կետադրական միօրինակությունից ու կրկնությունից խուսափելու համար,

– Մի անգամ ես հարցրի. Ասավ՝ ծառան ի՞նչ եմ անում, ամբողջ աշխարհը իմ ծառան է ու իմ ծառան [7, էջ 98]:

գ) երբ հեղինակային խոսքում ասացական բայը զեղչվում է, նրա փոխարեն գործածվում է «թե» շաղկապը, որն այս դեպքում երկրորդական նախադասության կապակցվող շաղկապ չէ, այլ պարզապես նշանակում է ասել [10, էջ 393]:

Հաճախ օգտագործվում է նաև «ու» շաղկապը՝ նույն գործառույթով: Օրինակներ՝

Մի օր սա եկավ թե՛ չորան Չատին Ոջխարը թաքուն իմ հանդն է քաշել [7, էջ 98]:

Ու էդ ժամանակ իմաց է տալիս Մահմուր խնամուն, թե՛ եկել եմ [5, էջ 115]:

... Քո պապ Աբելը, խոր գնա, հանդին գալիս էր ու՛ դեռ էստեղ ե՞ս, քնից վեր էր կենում ու՛ դեռ էստեղ ե՞ս... [8, էջ 150]:

Քանի որ աշակերտները քիչ են անդրադառնում ուղղակի խոսքին, իսկ շարադրություններում հաճախ հարկ է լինում տարբեր առիթներով գործածել մեջբերվող ուղղակի խոսքով նախադասություններ, նպատակահարմար է սովորողներին գործնական ճանապարհով ծանոթացնել ուղղակի խոսքի այլևայլ դրսևորումներին: Համապատասխան օրինակներ դիտարկելով՝ աշակերտներին պետք է բերել այն եզրակացության, որ՝

1. Եթե մեջբերվող խոսքը ներհյուսվում, միաձուլվում է հեղինակային խոսքին՝ որպես սովյալ շղթայի կարևոր մաս, ապա ուղղակի խոսքը գրվում է փոքրատառով և առնվում չակերտների մեջ: Օրինակ՝ Րաֆֆին գտնում էր, որ «մի լավ գիրք կարող է փրկել մի ամբողջ ազգ»:

2. Եթե մեջբերվում է ուղղակի խոսքի մի մասը, ապա բաց թողնված բառերի փոխարեն, լինի դա մեջբերվող խոսքի սկզբում թե վերջում, պետք է դնել բազմակետ: Ուղղակի խոսքը պետք է առնել չակերտների մեջ և սկսել մեծատառով, եթե նախադաս է, կամ փոքրատառով, եթե ուղղակի խոսքը վերջադաս է: Օրինակներ՝

«Թումանյանն է անհաս Արարատը մեր նոր քերթության», – այսպես է բնութագրել Չարենցը Ամենայն հայոց բանաստեղծին:

3. Եթե մեջբերումը չափածո է, ապա չի առնվում չակերտների մեջ և

գրվում է նոր տողից մեծատառով: Օրինակ՝ Հովի. Շիրազը գրել է.

Հայոց լեզուն է, որ միշտ ջահել

Մեզ բյուր դարեր հայ է պահել [8, էջ 54]:

Իսկ եթե բանաստեղծական տողը մեջ է բերվում հեղինակային խոսքի հետ միաձույլ, խոսքի ընդհանուր շղթայի հետ կապակցված, ապա գրվում է փոքրատառով և առնվում է չակերտների մեջ:

Օրինակ՝

Թումանյանը երազում էր այնպիսի կյանք, ուր չլինեն «շահ ու գերի, ստրուկ ու տեր»:

4. Եթե մեջբերումը որպես բնաբան է օգտագործված, պետք է գրել էջի աջ անկյունում՝ առանց չակերտների, իսկ հեղինակի վերաբերյալ նշումը՝ նրա տակ՝ առանց փակագծերի: Ահա Շիրազի ստեղծագործություններից բերված մի օրինակ՝

Բիբլիական

Ցավը տվեց սարերին՝ սարերը չտարան...

Ցավը տվեց մարդուն՝ մարդը տարավ:

Մորս խոսքերից [8, էջ 55]:

5. Եթե մեջբերվող ուղղակի խոսքից հետո, որն առնվում է չակերտների մեջ, անմիջապես հաջորդում է հեղինակի կամ սկզբնաղբյուրի վերաբերյալ նշումը, ապա վերջինս գրվում է փակագծերի մեջ: Օրինակ՝

«Աշակերտներին գիտելիքների կայծ տալու համար ուսուցիչը պետք է իր մեջ կուտակի լույսի մի ամբողջ ծով» (Վ. Սուխոմլինսկի):

6. Եթե ուղղակի խոսքը ընկած է հեղինակային խոսքի մեջ, ապա առնվում է չակերտների մեջ, գրվում մեծատառով, նրանցից առաջ դրվում է բույժ:

Օրինակ՝ Հովիվները միմյանց ծայն տվին՝ «Գայլը ոչխար է փախցրել», ու վագեցին մոտակա ձորը» [5, էջ 93]:

Եվ մինչ նա կասեր՝ «Ես ել եմ ուզում գալ քեզ հետ, հայրի՛կ», գնացքն արդեն շարժվել էր [5, էջ 116]:

7. Երբ խոսողը երկխոսության ժամանակ մեջ է բերում մի ուրիշի հայտնի տողերը, այդ դեպքում գծիկից հետո էլ այն առնվում է չակերտների մեջ: Օրինակ՝

– «Մանի՛ր, մանի՛ր, իմ ճախարակ»,– արտասանեց Պատրիկյանը [9, էջ 79]:

8. Երբ հարկ է լինում որևէ գրքի հերոսների երկխոսությունից մեջբերել, ապա չակերտներից հետո գծիկ է դրվում, իսկ վերջում չակերտ-

ները փակվում են: Ահա մի նմուշ Րաֆֆու «Սամվել» գրքից.

«– Մա՛յր,– ասաց նա խռովյալ ձայնով,– ես ինձ բոլորովին դժբախտ եմ համարում: Եթե ցանկանում ես, որ ես քո որդին լինեմ, հանգրո՛ւ այդ կրակը:

– Ես աստվածապաշտ լինել չեմ կարող, Սամվել,– պատասխանեց նա...

– Ուրեմն ես կսպանեմ քո աստծուն, մա՛յր:

– Չես համարձակվի, Սամվել՛» [6, էջ 37]:

Ուսուցիչը դասախոսության ընթացքում կարող է աշակերտներին ուղղորդել, որ նրանք ևս ստեղծեն օրինակներ՝ յուրացրած սահմանումներին համապատասխան:

Այս մեթոդն ունի հետևյալ առավելությունները՝

1. այն շատ լավ գործում է մեծ խմբերի հետ աշխատելիս (բոլորի հետ միասին և արագ),

2. դասախոսության բովանդակության տրամաբանական բաժանումը հեշտացնում ու հասկանալի է դարձնում յուրացումը,

3. ժամանակի հստակ բաշխումը և վերահսկումը:

Սույն մեթոդն ունի նաև սահմանափակումներ, որոնց իմացությունն անհրաժեշտ է ու կարևոր՝

1. պասիվ ուսուցումը,

2. հետադարձ կապի բացակայությունը, որը դժվարացնում է աշակերտների յուրացման գնահատումը:

3. Գործընթացն ամբողջությամբ ծանրանում է ուսուցչի ուսերին, նրա վրա դրված է մեծ պատասխանատվություն:

Ուղղակի խոսքի ուսուցումը գործնական դարձնելու նպատակով ուսուցիչը պետք է աշակերտներին հանձնարարի բազմազան վարժություններ՝ համր բնագրերում այն գտնելու և կետադրելու, շարադրանքը փոփոխելու, անջատ-անջատ տրված ուղղակի և հեղինակային խոսքերը կապակցելու, դրանց գծապատկերը կազմելու, տրված հեղինակային խոսքերին ուղղակի խոսքեր (կամ՝ հակառակը) կապակցելու, տարբեր թեմաներով փոքրիկ երկխոսություններ ու շարադրություններ գրելու վերաբերյալ, ապա գնահատի աշակերտներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գ. Լ. Գարեգինյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, ԵՊՀ-ի հրատ., 1991:
2. Մ. Հ. Դարբինյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, կետադրություն, Եր., «Լույս», 1990:
3. Սարուխանյան, Մ. Միրումյան, Ն. Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ,

- Եր., «Զանգակ», 2014:
4. Հանրակրթական ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագրեր, Եր., 2009:
 5. **Ռ. Նազարյան, Ա. Գյողակյան, Թ. Ալեքսանյան**, ԹԵԼ. Նյուֆ. ժող., Եր., «Զանգակ», 2000:
 6. Րաֆֆի, Սամվել, Եր., Հայպետհրատ, 1963:
 7. Հովհ. Թումանյան, Եր., «Խորհրդային գրող», 1978:
 8. **Գայանե Օհանյան**, Հայ գրակ. քրեստոմատիա, «Հրազդան», 2010:
 9. **Նար-Դոս**, Պատմվածքներ, Եր., «Լույս», 1985:
 10. **Վ. Առաքելյան**, Հայերենի շարահյուսություն, հատոր Բ, Եր., 1964:

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՄԵԶԲԵՐՎՈՂ
ՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔԻ ԿԵՏԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Քոչարյան Անահիտ
Ամփոփում

Մեջբերվող ուղղակի խոսքի կետադրության ներկայացվող մեթոդով ուսումնասիրությունը կարևոր է այնքանով, որ սովորողը հետագայում կկարողանա համր տեքստերը կետադրել, կազմել գծապատկերներ, ուղղակի խոսքը փոխակերպել անուղղակի խոսքի և հակառակը:

Բանալի բառեր. դասախոսության մեթոդ, մեջբերվող խոսք, ուղղակի և անուղղակի խոսք, կետադրություն:

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ПУНКТУАЦИИ ВВЕДЁННОЙ ПРИ ПРЯМОЙ РЕЧИ

Кочарян Анаит
Резюме

Подобное изучение знаков препинания при цитировании прямой речи важно для того, чтобы учащиеся могли обозначить в тексте знаки препинания, составить графики, заменить прямую речь косвенной и наоборот.

Ключевые слова: метод лекции, цитируемая речь, прямая и косвенная речь, пунктуация.

THE USE OF MODERN METHODS IN THE PROCEEDS OF TEACHING A
PUNCTUATION IN DIRECT SPEECH

Kocharyan Anahit
Summary

Such a study of quoted direct speech punctuation is important so that the learner is able to punctuate mute texts, draw chants, convert direct speech to indirect speech and vice verses.

Keywords: lecture method, quoted direct speech, indirect speech, punctuation.



ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ*

ԴԱԼԱՔՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

*Վանաձորի Պարլո Տիչինայի անվան
թիվ 20 հիմնական դպրոցի ուսուցչուհի*

Գիտության և արակտիկ գործունեության մեջ «մեթոդ» բառը վաղուց ձեռք է բերել կոնկրետ նշանակություն՝ կախված ուսուցման առարկայից և գործունեության ձևից:

Յուրաքանչյուր մեթոդ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ միասնություն է, քանի որ մշակվում է ուսուցման օբյեկտիվ բաղադրիչների գործընթացն ապահովելու համար, և սուբյեկտիվ է, քանի որ ինքնուրույնաբար ենթարկվում է կիրառողի՝ դասավանդողի անհատական-ստեղծագործական մշակմանը: Մայրենիի ուսուցումն աչքի է ընկնում կիրառվող մեթոդների համակցվածությամբ, բազմագործառությանի և բազմանպատակ լինելով:

Մայրենի դասավանդող մանկավարժի համար հետազոտության օբյեկտը գեղարվեստական գրականության տեքստերն են՝ որպես մշակույթի ու դաստիարակության գլխավոր ձևեր, որպես խոսքային մշակույթի մարմնավորումներ: Մայրենին դասավանդվում է հենց այսպիսի տեքստերով, քանի որ վերջիններս գեղագիտական գործառույթի շնորհիվ առանձնանում են մաթեմատիկայի և տարրական դասարաններում դասավանդվող այլ դասընթացների տեքստերից:

Աշակերտը, ընկալելով գրական-գեղարվեստական ստեղծագործությունը, յուրացնում է ոչ միայն նկարագրվածը, այլև այն, թե ինչպե՛ս է նկարագրված, ի՛նչ զգայություններ ու մասնագիտական մտքեր է այն հաղորդում, ի՛նչն է նորը ասվածի մեջ: Բնական ենք համարում այն, որ գրեթե բոլոր աշակերտները անխուսափելիորեն սուբյեկտիվ են ընկալում ասվածը, կարդացածը: Ընկալման օբյեկտիվությունն ապահովելու համար դասավանդողը պետք է կարևորի ոչ թե ընթերցվող նյութերի քանակը, այլ դրանց դասավանդման և յուրացման որակը:

Ուսուցման հաջողության առաջին պայմանը այն բանի գիտակցումն է, թե ուսուցիչն ի՛նչ պիտի սովորեցնի աշակերտներին: Մեթոդական գրա-

* Նյութը ներկայացվել է 20.03.2020 թ., գրախոսվել է 24.03.2020 թ.:

կանության մեջ շեշտվում և առաջնային է համարվում ուսուցչի մասնագիտական կատարյալ պատրաստվածությունը: Թերևս ուսուցիչը դրան զուգահեռ մասնագիտական այլ կարողություններ ու հմտություններ ևս պիտի ունենա, բայց մասնագիտական պատրաստվածության բարձր մակարդակն առաջին չափանիշն է: Մյուս ոչ պակաս կարևոր չափանիշը դասավանդվող մեթոդներին *ծանոթ, կիրառող* և *տիրապետող* լինելն է ու այդ մեթոդների միջև փոխկապակցվածություն ստեղծելու կարողությունն է [1, էջ 154]: Մայրենիի ուսուցման մեթոդները ուսուցչի նպատակաուղղված գործունեություն են, որոնք միտված են աշակերտի ճանաչողական դաստիարակությանը և կազմակերպում են աշակերտի պրակտիկ գործունեությունը:

Մայրենիի ուսուցումն իրականացվում է բազմաթիվ ու բազմաբնույթ մեթոդներով: Դրանցից առանձնացնում ենք և ներկայացնում այն մեթոդները, որոնց փոխկապակցվածությունը և՛ արդիական է, և՛ նպաստում է մայրենիի ուսուցման արդյունավետությանը:

1. *Գեղարվեստական տեքստերի ընթերցման մեթոդ*: Ընթերցանությունը տեքստին առնչվելու, ծանոթանալու առաջին փուլն է: Չենք սխալվի, եթե ասենք, որ ընթերցանության որակից է կախված տեքստի ընկալումը, վերջինիս օբյեկտիվությունն ու սուբյեկտիվությունը և տեքստի նկատմամբ աշակերտի ցուցաբերած զգայական մոտեցումը: Ընթերցանության առաջին օրինակը ներկայացնում է ուսուցիչը՝ իր առաջ խնդիր դնելով հստակեցնել և ամեն գնով տեղ հասցնել իր կողմից ընթերցվող նյութի գաղափարական-զգայական ազդեցությունը: Ընթերցելուց առաջ ուսուցիչը նախապատրաստում է աշակերտներին և նրանց միջոցով կատարում է տեքստի իմաստային-հնչերանգային վերլուծություն: Կանոնավոր շեշտադրությունը, խոսքի երաժշտականությունը, ռիթմը և տեմպը այն նվազագույն կարողություններն են, որոնք ուսուցիչը ներդնում է ընթերցանության փուլում: Այս ամենն ընդամենը պարզագույն ուղերձ է, որը կարող է օժանդակել ընթերցանության փուլին:

2. *Շեղազդության մեթոդ*: Արտահայտիչ ու ընկալումով ընթերցանությանը հաջորդող մեթոդն է: Այն ծառայում է գեղարվեստական տեքստի ուսուցմանը: Այս մեթոդի կիրառման արդյունքում աշակերտը զարգացնում է ինքնուրույն ստեղծագործական մտածողությունը և տիրապետում է մայրենիի դասագրքերում զետեղված գեղարվեստական տեքստերի վերլուծության հմտություններին: Մեթոդի իրացումը կատարվում է որոշ մեթոդական հնարների միջոցով: Այսպես՝ տեքստը կարդալուց հե-

տո ուսուցիչը աշակերտների օգնությամբ բացահայտում է և բարձրաձայնում թեմատիկ խնդիրը և հանձնարարում գտնել նմանատիպ օրինակներ կամ անցած ստեղծագործություններում, կամ զուգահեռներ անցկացնել կյանքում գոյություն ունեցող նման օրինակների հետ: Այս մեթոդի կիրառման ընթացքում ուսուցիչը կարող է նկատել աշակերտների ուսումնական վարքագծի փոփոխություն: Մասնավորապես՝ ոմանց համար հետազոտությունը տեքստի լիակատար վերլուծությունն է, ոմանց մոտ այն դառնում է ուսումնասիրվող տեքստի մի հատվածը, և աշակերտները գեղարվեստական տեքստը վերլուծում են դրվագ առ դրվագ: Երկու դեպքում էլ աշակերտները զարգացնում են ստեղծագործական վերլուծության կարողություններ և հմտություններ [2, էջ 129]:

Այստեղից էլ երրորդ՝ *ուսուցման վերարտադրողական եղանակի կիրառության անհրաժեշտությունը*: Վերջինս, զուգակցվելով խոսքային բոլոր մեթոդների, մեթոդական հնարերի ու եղանակների հետ, ինչպես նաև համակցվելով գործնական և ցուցադրական մեթոդների հետ, ձևավորում են մայրենիի ուսուցման հիմնական փոխկապակցված մեթոդական շղթան [3, էջ 72]: Ստորև կներկայացնենք դրանց կիրառման արդյունավետ քայլերը:

Այսպես՝ ուսուցիչը նախընտրում է աշակերտներին ներկայացնել մայրենիի համապատասխան նյութը ինքնին, առանց մեկնաբանությունների և վերլուծության, ստեղծում է խնդիր, առաջադրում աշակերտներին, իսկ լուծումը թողնում է նրանց հայեցողությանը: Չնայած այն հանգամանքին, որ արդյունքում աշակերտները ստանում են նոր կրթական հումք՝ հին հեքիաթ՝ նոր վերջաբանով, հին պատմվածք՝ նոր նախաբանով, բոլորովին նոր բանաստեղծություն՝ բոլորովին նոր վերնագրով ու նախկին բովանդակային հենքով: Աշակերտները վերարտադրում են, և միաժամանակ հետադարձ կապ է ստեղծվում ավանդականի ու նորի միջև՝ ձևավորելով բոլորովին նոր, անհատական լեզվամտածողությամբ ու մշակութաբանական հիմքով ստեղծագործություններ: Աշակերտները ձեռք են բերում ստեղծագործական գործունեության փորձ: Մեթոդը, որը համակարգում է այս գործընթացը, վաղուց արդեն գործադրվում է եվրոպական երկրներում: Մեթոդի էությունը կարելի է ձևակերպել այս կերպ. ուսուցիչը կառուցում է խնդիրների լուծման մեթոդական շղթան, տեղայնացնում է այն կոնկրետ դասի վրա, ներկայացնում աշակերտներին, կառավարում իր կողմից սկսած ուսումնական գործընթացը: Այսպիսի դասավանդումը հանգեցնում է ստացված գիտելիքների կայունացմանը,

ստեղծագործական երևակայության զարգացմանը: Անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ վերարտադրումը, ամենամաքուր ձևով կիրառելու դեպքում անգամ, պետք է ծառայի ոչ թե զուտ մեխանիկական սերտմանն ու վերատադրմանը, այլ որպես սովորածի և իմացածի ամրապնդման եղանակին [4, էջ 15]: Հանրակրթության տարրական օղակում այս մեթոդով ուսուցանում են անգիր հանձնարարվող տեքստերը, որոնք ևս մեխանիկական վերատադրման նպատակ չեն հետապնդում: Այն ծառայում է ընկալմանը և ստեղծագործական վերատադրմանը: Վերարտադրման, հետևապես նաև՝ վերապատմման ցանկացած ձև անհատական վերաբերմունքի արտահայտություն է ընթերցածի նկատմամբ: Գեղարվեստական տեքստերի վերատադրման ընթացքում աշակերտը ակտիվացնում է տրամաբանական մտածողությունը: Փորձը ցույց է տալիս, որ նման դեպքերում սովորողը կամ փորձում է նույնությամբ վերարտադրել տեքստը, կամ հակիրճ ներկայացնելու ձգտմամբ բաց է թողնում մանրամասները, սեփական երևակայությամբ ստեղծում է նոր մոտեցումներ, հեռանում հեղինակային բնութագրություններից: Աշակերտներն առավել դժվարանում են, երբ նրանց հանձնարարվում է վերարտադրել մեկ դրվագ՝ սյուժետային գծերով, գործող կերպարներով, նրանց՝ հեղինակային և անհատական բնութագրություններով: Մեթոդական մի ենթադրություն գոյություն ունի, ըստ որի՝ բովանդակության ճիշտ և ճիշտ վերատադրությունը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ տեղեկատվություն, և այն դասի նպատակն է: Ստացվում է, որ վերատադրությունն այն տեղեկատվությունն է, որն աշակերտները պիտի մտապահեն: Մեթոդի այսպիսի ըմբռնմամբ և առավել ևս դրա կիրառությամբ բացառվում են աշակերտների կողմից ընթերցված նյութի վերաբերյալ այլ գաղափարների քննարկումները: Այնինչ տեքստերի վերարտադրման մեթոդով կարելի է *ամրապնդել, վերակողմնորոշել, վերածձգրտել*, նույնիսկ արագացնել աշակերտների մտավոր գործընթացները՝ հուսալով փոփոխել նաև մայրենիի դասավանդման ավանդական գործընթացները:

Վերարտադրության մեթոդով դասավանդելը ձևավորում է ստեղծագործական անհատական կարողություններ և հմտություններ՝ նախապատրաստելով նրանց գրավոր վերատադրմանը:

Վերարտադրմանն անմիջապես հաջորդում է մյուս՝ *հարցի ու պատասխանի մեթոդը*: Այն հայտնի, ամենից հաճախ կիրառվողն է մայրենիի դասավանդման գործընթացում: Շատ ու շատ ուսուցիչներ հարցեր առաջադրելը համարում են ուսուցչի ամենակարևոր գործիքը, որը

նպաստում է հեշտ ու արագ ըմբռնմանը, խրախուսման ու մտորման առիթ է դառնում: Ուսուցիչը կարող է հարցեր ուղղել առանձին աշակերտների, ամբողջ դասարանին, փոքր խմբերի՝ թեմատիկ հետաքրքրասիրություն առաջացնելու, ուշադրությունը կենտրոնացնելու, ակտիվ մոտեցում ձևավորելու, աշակերտներին ոգևորելու, որևէ առաջադրանք կազմելու և այլ նպատակներով: Այսպիսի հարցադրումներով կարելի է նպաստել աշակերտների մտածական գործունեության ակտիվացմանը, խմբի վերլուծական մտքի զարգացմանը, թիմային աշխատանքի և աշակերտների գաղափարների նկատմամբ հետաքրքրվածությանը: Այս մեթոդը թեև ավանդական է, բայց նոր մոտեցմամբ այն կարող է բացահայտել աշակերտների մտածողության նոր մակարդակներ: Ուսուցչի կողմից առաջադրվող հարցերը կարող են պարունակել հուշող պատասխաններ՝ սկսած ընթերցված նյութի պարզ մտաբերումից մինչև ստացված ինֆորմացիայի նպատակային կիրառում: Դրանք կարող են լինել ճանաչողական կամ հասկանալու կարողություն զարգացնող հարցադրումներ, ինչպես նաև գիտելիքի կիրառականությանն ուղղված հարցեր: Նշենք, որ որքան բարձր է տրվող հարցերի մակարդակը, այնքան ավելի բարձր մակարդակի մտածողություն է ձևավորվում: Մայրենիի դասերին ուսուցիչի դերը կարևորվում է նաև այն հանգամանքով, թե որքան է նա կարողանում աշակերտներին ներգրավել բարձրակարգ մտածողության մեջ՝ առավել բարձրակարգ արժեհամակարգային հարցադրումների միջոցով՝ հայրենիք, ընտանիք, բնություն, հարգանք, մարդասիրություն և այլն: Այս բոլոր թեմաները ուրույն տեղ ունեն ընթերցանության համար նախատեսված տեքստերում: Այդ տեքստերը հնարավորություն են տալիս նաև բարձրացնելու քննադատական մտածողության մակարդակը և անհատի ձևավորման գործընթացը դարձնում են հնարավոր ու հեռանկարային: Պարզապես լրջորեն պետք է մտածել այն մասին, թե երբ և ինչպես օգտագործել հարցերն ընթերցանության ուսուցման մեջ: Դրանք վերջնական նպատակն է՝ *վերլուծել, համադրել, կիրառել* ընթերցվող տեքստում առկա հիմնական գաղափարները [5, էջ 68]:

Մայրենիի դասավանդման հիմնական դժվարությունը ուսուցման սկզբունքների, ձևերի, մեթոդների մշակման ու արդյունավետ ներդրման մեջ է: Վերոնշյալ բոլոր մեթոդներն ու հնարները բխում են կրթության բովանդակությունից: Մայրենիի դասերին գործադրվող և փոխկապակցված մեթոդները ապահովում են այդ դասաժամերի հիմքում ընկած կրթական-բովանդակային-դաստիարակչական բաղադրիչների իրացու-

մը: Անիմաստ է աշակերտին ուղերձներ հղելը, եթե այդ ուղերձներն ընկալվում են որպես աղմուկ կամ անօգուտ են: Ընթերցանության հիմքը գիտելիքի ըմբռնումն է, մտապահումն ու յուրացումը, ընթերցողական կարողությունների ու հմտությունների յուրացումը: Ինչպես մայրենիի նպատակային իրացվող մեթոդները, այնպես էլ ընթերցանության մեթոդները ուսուցչի ու աշակերտի հետադարձ կապն ապահովող ուղերձներ են: Ընթերցանությունը աշակերտի և ուսուցչի միջև կապի գործընթաց է: Տարրական դասարաններում այն պետք է համակցել այնպիսի գործընթացների հետ, որոնք ոչ միայն պարզապես իրազեկում են, այլև կողմնորոշում են աշակերտին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աստվածատրյան Մ. և ուրիշներ**, Ուսումնառությունն ու դասավանդումը կրտսեր դպրոցում, ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր., ԱՅՐԵՔՍ, 2001:
2. **Գարի Վ. և ուրիշներ**, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում: Ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Եր., «Նոյան Տապան», 2005:
3. **Գյուլամիրյան Ջ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր, 2006:
4. **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Ընթերցանության մեթոդիկա, Եր., 1978:
5. **Սահակյան Ռ.**, Արտահայտի ընթերցանության դասընթաց, Եր., 2013:

ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՅԻ ՇՈՒՐՋ

Դավաքյան Գայանե

Ամփոփում

Յուրաքանչյուր մեթոդ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ միասնություն է, քանի որ այն մշակվում է ուսուցման օբյեկտիվ բաղադրիչների գործընթացն ապահովելու համար և սուբյեկտիվ է, քանի որ այն ականա ենթարկվում է կիրառողի՝ դասավանդողի անհատական-ստեղծագործական մշակմանը: Մայրենիի ուսուցումն աչքի է ընկնում կիրառվող մեթոդների համակցվածությամբ, բազմագործառնայային և բազմանպատակ լինելով: Մայրենին դասավանդող յուրաքանչյուր մանկավարժի համար հետազոտության օբյեկտը գեղարվեստական գրականության տեքստերն են՝ որպես մշակույթի ու դաստիարակության գլխավոր ձևեր, որպես խոսքային մշակույթի մարմնավորումներ: Մայրենին դասավանդվում է հենց այսպիսի տեքստերով, քանի որ վերջիններս գեղագիտական գործառնայի շնորհիվ տարբերվում են մաթեմատիկայի և տարրական դասարաններում դասավանդվող այլ դասընթացների տեքստերից: Հոդվածում կարևորվում են գեղարվեստական տեքստերի հետազոտման և ընթերցման մեթոդները, ուսուցման վերարտադրողական եղանակի կիրառության անհրաժեշտությունը:

Բանալի բառեր. ընթերցանության որակական հատկանիշներ, ընթերցման կառուցվածքային մասեր, մայրենիի դասավանդման մեթոդներ, գեղարվեստական տեքստերի ուսուցման մեթոդներ, վերարտադրման մեթոդ, հետազոտական մեթոդ, ընդլայնված և նպատակային ընթացանություն:

ВОКРУГ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ

Даллакян Гаяне

Резюме

Любой метод - это совокупность объективного и субъективного, поскольку разрабатывается для обеспечения объективных составляющих процесса обучения, и субъективен, так как невольно подвергается индивидуально-творческому воздействию со стороны преподавателя. Обучение армянскому языку выделяется интегрированными, многоцелевыми и многофункциональными методами. Для каждого преподавателя армянского языка объектом исследования является художественный текст, как главный вид воспитания, как олицетворение культуры речи. Родная речь преподается именно такими текстами, так как они благодаря художественности отличаются от текстов по математике и других преподаваемых предметов. Основной мыслью статьи являются методы исследования и чтения художественных текстов, а также необходимость использования приема репродуктивного обучения.

Ключевые слова: качественные признаки чтения, структурные части чтения, методы преподавания родного языка, методы обучения художественных текстов, метод воспроизведения, метод исследования, целенаправленное и расширенное чтение.

ON THE METHODOLOGY ISSUE OF READING

Dallakyan Gayane

Summary

Each method is a combination of objective and subjective approaches as it is developed to provide the process of the teaching objective components and it is subjective as it is unconsciously processed by the applier's, that is the teacher's individual creativeness. The teaching of the Armenian language is remarkable with the combination of used methods being multi-functional and multi-targeted. For each pedagogue who teaches Armenian the research objects are fiction texts as major forms of culture and upbringing and embodiment of verbal culture. Armenian is taught through such texts as they are distinguished from mathematics and texts of other elementary school subjects due to their aesthetic function. The article highlights the reading and research methods of fiction texts and the necessity of the reproductive mode of learning.

Keywords: qualitative features of reading, structural parts of reading, native language teaching methods, methods of teaching artistic texts, reproduction method, research method, expanded and targeted reading.



ПРОБЛЕМА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ*

МАКИЧЯН КАРИНЕ

*Учительница русского языка основной школы №20
им. П. Тычины г. Ванадзора*

Возможно ли, чтобы школа стала золотой порой в жизни каждого? Ведь всплутение в школу-чрезвычайно ответственный момент как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт работы в школах показывает, что не все дети подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность. Чтобы ребенок был эффективен как ученик, у него прежде всего должны быть:

- ◆ желание идти в школу, т.е. мотивация к учению;
- ◆ сформированная социальная позиция школьника: он должен уметь взаимодействовать с учителем и со сверстниками, выполнять требования учителя и контролировать свое поведение;
- ◆ определенный уровень интеллекта.

Многое, очень многое зависит от учителя начальных классов, но и значимость начальной ступени обучения и воспитания для человека огромна. Например, к восьми годам у ребенка закладывается 80% интеллекта взрослого человека.

Дети 6-8 лет необычайно внушаемы и подражательны. Именно в этом возрасте легче всего заложить и нравственность, и духовность. Заложенное в детстве прочно и устойчиво.

Так как же сделать ребенка в школе счастливым? В настоящее время система образования столкнулась с проблемой, что количество трудностей в обучении школьников неуклонно растет. По данным различных исследований затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают от 15 до 40% учащихся общеобразовательной школы [2, с. 2]. Как показывают специальные исследования в школах и консуль-

* Այս հոդվածը ներկայացվել է 03.03.2020 թ., գրախոսույթ էլ 10.03.2020 թ.:

тативная практика, в развитии детей даже при отсутствии патологических нарушений имеется много трудностей психологического плана, приводящих к неуспешности учебной деятельности. Причем жалобы учителей и родителей одинаковы: ребенок не хочет учиться, ребенок учиться ниже своих возможностей, ребенок не умеет учиться. В настоящее время кроме общеобразовательных школ появились школы с альтернативными формами обучения, учебные заведения с напряженной образовательной средой (гимназии, лицеи) и т.д. Все эти учебные заведения, с одной стороны, предъявляют повышенные требования к умению учиться, а с другой стороны, имеют возможность индивидуального подхода к каждому отдельному учащемуся. Однако жалобы учителей и родителей детей, обучающихся в этих учебных заведениях и в массовых школах, одинаковы:

- ◆ ребенок не хочет учиться;
- ◆ ребенок учится ниже своих возможностей [1, с. 7].

Мне кажется, что самое главное - чтобы учебный процесс был интенсивным и увлекательным, а стиль общения мягким, доброжелательным. Ребенок, отправляясь в школу, ждет что-то новое, радостное для себя, надеется на успех и одобрение учителей. И эти ожидания должны оправдаться. Учебный процесс не должен проходить серо, уныло.

Мы очень мало уделяем внимание эстетическому воспитанию. Но это наша общая беда, что эстетика не стала ведущим принципом всей нашей жизни, идущей мимо культуры, мимо искусства.

Детям нужно много читать. Предлагать к прочитанному делать рисунки, иногда лепить, слушать музыку, сочинять собственные стихи и рассказы. Все это будет способствовать развитию не только речи детей, но и мысли, разума, души, воспитывать культуру чтения, понимание слова. А это путь к постижению прекрасного, пониманию гармонии. Роль искусства в обучении и воспитании огромна!

Первое время большинство детей не воспринимают учебную деятельность как учебную со всеми ее особенностями, правилами и требованиями, у них еще не сформированы мотивы чтения, нет необходимых умений и навыков, не развиты произвольное внимание, саморегуляция, прилежание, усидчивость и т.д.

Иными словами, успешность обучения ребенка в школе упирается в проблему умения учиться.

Что же такое – умение учиться?

Умеющими учиться называют тех, кто способен учить себя, т.е. быть субъектом обучения – активным началом учебной деятельности [3, с. 5].

Очевидно, что умение учиться – это умение так организовывать свою учебную деятельность, чтобы максимально полно воспринимать и усваивать учебную программу посредством оптимальных способов усвоения и переработки предъявляемой информации. Следовательно, умение учиться – это умение оптимально и адекватно требованиям школы строить свою учебную деятельность. Но при этом обнаруживается, что умения детей в организации своей учебной деятельности простираются от умения полностью самостоятельно и оптимально строить ее до полного неумения это делать.

Только учебная деятельность, построенная с доминированием элементов, форм и правил, игровой деятельности, с ее живостью, эмоциональным подъёмом, сменой содержания и приемов организации, способствует поддержанию у детей интереса к школе.

Остановимся сначала на том, что такое игра для ребенка, почему именно в ней происходит его психическое развитие и почему именно в игре можно и нужно как формировать предпосылки к обучению. В этом возрасте закладываются фундаментальные личностные образования: общая самооценка, доверие к людям, умение общаться, интерес к миру; происходит его интеллектуальное и физическое развитие, совершенствуются двигательные функции. Определяющими факторами психического развития ребенка являются: уровень его интеллектуального и физического развития, т.е. уровень овладения двигательными навыками, его общение со взрослым и ведущая деятельность, а также игровая деятельность.

В игре происходит постижение нового опыта социального взаимодействия, развитие воображения, расширение круга общения, приобретаются новые знания и умения, развивается речь.

Например, исследования показали, что если у детей по той или иной причине плохо развита игра, т.е. игровые действия примитивны, стереотипны и отсутствует замещение (т.е. когда реальный предмет замещается каким-то символическим детская посуда заменяется формочками для песка или листьями...), то при наличии такой игры, как правило, затормаживается и искажается развитие мышления (например, такие дети объединяют в одну группу предметы не по функциональным признакам,

а по физическим: по цвету, форме, величине. Они затрудняются в точном названии группировок и т. и.). [1, с. 26].

Даже изучению новой буквы у детей должно предшествовать ощущение праздника, радостного, волнующего ожидания. Дети отгадывают с помощью загадок, ребусов, шарад, какой звук предстоит им изучать, отрабатывают его в скороговорках и пословицах, придумывают сами слова с этим звуком. Они встают, поднимают руки, хлопают в ладоши, если услышат нужный звук в словах, играют в разные игры, например «Буква заблудилась», «Доскажи словечко», «Цепочка» и т. д. Слушают рассказы учителя, пытаются вспомнить все слова из рассказа с этим звуком. Слушают сказки про буквы, такие, как «Почему «ё» ударная»: *буква «е» убежала в лес; вдруг подул сильный ветер, она спряталась под ель от ветра, а с дерева на нее две шишки упали - так и превратилась «е» в «ё»*, или сказка про «и», как мальчик забыл написать сверху «хвостик» и сделал из бедного зайки заику, о приключениях буквы «р», которая от холода пыталась пристраиваться к разным буквам и что из этого получилось, про зазнайку «я», которую буквы алфавита поставили на свое место, и др.

Безграничны возможности учителя в выборе конкретных форм по развитию детей, их познавательной активности, воспитания у них любви к школе.

Познавательная активность присуща любому здоровому ребенку. Она во многом выражает природно обусловленную потребность в новых впечатлениях и умственных усилиях. Детская любознательность - это основа приобретения знаний. Только желание что-либо узнавать дает постоянный стимул к развитию различных навыков, умений, знаний. Лучшей школой развития познавательной активности могут стать ответы на детские вопросы с помощью игры. При этом дети не только узнают что-то новое, но и непосредственно используют полученные знания в самостоятельной деятельности-игре.

В игре впервые появляются учебные мотивы, стимулирующие деятельность, процессуально не всегда приятную. Иными словами, в недрах игровой мотивации зарождается учебная мотивация, стимулирующая деятельность не ради процесса, а ради результата в виде конкретных знаний, умений, навыков [1, с. 28].

Игра словом, «воспитание словом», по выражению С. Маршака, по-

могает раскрывать в ребенке творческие начала, воспитывает чувство юмора и развивает его всесторонне. Игра словом помогает воспитать у ребенка его природное языковое чутье.

Говоря об успешности обучения, особо следует остановиться на стиле общения. По мнению М. И. Лисиной, «общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной, форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми» [4, с. 15].

Если в общении с ребенком (родителей, педагогов) преобладают приказы, наказания, указания, контроль, ребенок растет забито-послушным, безынициативным или, напротив, агрессивно сопротивляющимся. У него плохая саморегуляция, подавленная творческая инициатива.

Вредно постоянно требовать от ребенка слепого, безоговорочного повиновения, если мы хотим вырастить независимого и самостоятельно-го человека. Послушные дети теряют свою волю и затем идут на поводу у любой сильной личности, которая увы! не всегда бывает положительной. Убеждена, что нужно воспитывать сознательное отношение ребенка к любому поступку не по принципу «можно – нельзя», а по принципу «надо – не стоит так поступать».

Удобный ребенок – не всегда хороший. И коли разговор идет о том, как сделать ребенка счастливым в школе, скажу, что нередко образцовый ребенок, воспитанный правильными педагогическими методами, это не всегда счастливый ребенок. Он прячет свое «я» под маской, делая все как мы хотим. Надо любить ребенка, не лишая его права оставаться ребенком, т. е. любить его со всеми его недостатками, шалостями и капризами. Нельзя убивать в детях шалунов. Что бы ребенок ни натворил, это всегда попытка обратить на себя внимание. Многие шалости и выходки маленьких школьников происходят из-за их психологической неустроенности. Порой их агрессивность, драчливость, конфликтность – нормальная реакция на ненормальный стиль воспитания, стиль общения с ними. Порой родители отмахиваются от общения с ребенком: «Отстань, некогда!», компенсируя отсутствие общения желанием получше приодеть да посытнее накормить. Они дают ребенку все, кроме... себя. В школе же дети нередко сталкиваются с суровым нажимом педагогов: «Прекрати! Замолчи! Бездельник! Выйди вон!»

Мы порой слишком строги и бескомпромиссны в своей авторитар-

ности, формируем дисциплину любой ценой, не хотим задуматься о причинах непослушания детей. Вот и появляется у детей-шестилеток перед школой страх вместо... радости.

Не надо бояться быть добрым, нежным, ласковым с ребенком. Не желая уступить ребенку в малой малости, чтобы, не дай бог, не испортить его, мы ежедневно выплескиваем на него тысячи слов порицания, противопоставляем свою волю его воле, вступаем с ним в нескончаемую борьбу, теряя тем самым с ним духовную связь.

Убеждена, что многие ситуации можно разрешить с помощью ласки, уместной шутки, сказки. Без наших ласковых слов ребенку все равно что без солнечного света. Отсюда и дурные поступки – «в темноте».

Человеческое отношение к ребенку – это совсем не баловство и попустительство, а труд, осознанный, целенаправленный, исключая жесткость, труд с надеждой на лучшее в себе и в ребенке. Надо, не повышая голоса, всегда стараться веселее перехитрить этих маленьких упрямцев, любя их такими, какие они есть; бережно относиться к ним, опираться только на положительное, ведя борьбу с их слабостями.

Воспитывать детей надо радостью, передавая им и наш оптимизм, жизнелюбие, немеркнущее восхищение, свежесть восприятия жизни как праздника. Нужно учить детей и самим быть маленькими солнышками, светиться хорошими поступками и согревать окружающих своим теплом. Самое главное, чтобы дети были как можно дальше от полюса зла.

Руссо считал, что ребенок должен знать: насколько он будет хорош с окружающими, настолько и они будут с ним хороши. Так пусть уже в детстве ребенок поймет, что любовь, доброта, великодушие сильнее зла. Он ведь изначально несет в себе эту искру великодушия. Вспомним детское доверие, искренность, чувство сорадости, сопричастности ко многому, детское милосердие.

Надо любить ребенка, верить в него, помогать ему быть добрым и великодушным, ни в коем случае не оскорблять и не унижать его, а, наоборот, постоянно возвышать! Все дети хотят быть хорошими и, видя себя в зеркале наших добрых слов, становятся ими.

Исходя из этого учителя, психологи стремятся сделать все возможное, чтобы обучение школьников было успешным, чтобы каждый ребенок в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Круглова Н. Ф.**, Как помочь ребенку успешно учиться в школе. ПИТЕР, 2004. –128 с.
3. **Ануфриев А. Ф.**, Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1997. – 135 с.
4. **Цукерман Г. А.**, Как младшие школьники учатся учиться. М., 2000. – 112 с.
5. **Лисина М. И.**, Общение, личность и психика ребенка. М., 1997. – 364 с.

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶԿԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ
ՏԱՐԲԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Մակիչյան Կարինե
Ամփոփում

Հոդվածը նվիրված է դպրոցում երեխայի ուսուցման խնդրին և մոտիվացիային՝ հիմնվելով շրջակա աշխարհի դրական ընկալման և խաղի միջոցով ուսումնական գործունեության վրա: Քննարկվում է նաև երեխայի հետ ճիշտ շփման և նրա մոտ հարողակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հարցը:

Բանալի բառեր. ուսուցման քերկրանք, արդյունավետություն, չսովորելու ցանկություն, ուսումնական գործունեություն, խաղային գործունեություն, ճանաչողական գործունեություն, շփում, հավատ երեխայի նկատմամբ:

ПРОБЛЕМА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Макичян Карине
Резюме

Статья посвящена проблеме и мотивации обучения ребенка в школе, на основе позитивного восприятия окружающего мира и учебной деятельности через игру. Рассматривается также вопрос правильного общения с ребенком и формирования у него коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: радость обучения, успешность, нежелание учиться, учебная деятельность, игровая деятельность, познавательная деятельность, общение, вера в ребенка.

THE PROBLEM OF SUCCESSFUL EDUCATION OF RUSSIAN LANGUAGE AT
PRIMARY SCHOOL

Makichyan Karine
Summary

The article is devoted to the problem and motivation of a child's education based on the positive perception of the surrounding world and educational activity through games. The problem of the proper communication with the child and the formation of the communicative competence are also being considered.

Keywords: the happiness of education, success, unwillingness to study, educational activity, game activity, cognitive activity, communication, trust in the child.



ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ ԴԱՏՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՂ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՏԱՐԻԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ*

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

*Վանաձորի թ. 20 հիմնական դպրոցի փարրական
դասարանների ուսուցչուհի*

Մայրենի լեզվի դասերին գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանության միջոցով, բացի այն, որ կրտսեր դպրոցականների մեջ որոշակիանում են պատկերացումները հայոց լեզվի ճոխության, գեղեցկության ու ճկունության վերաբերյալ, զարգանում է նաև նրանց դատողական խոսքը, խորանում են գնահատողական խոսք կառուցելու գիտելիքներն ու կարողությունները:

«Այն երեխան, որի զարգացումը բռնի կերպով չի աղճատվել, մեծ մասամբ, հինգ կամ վեց տարեկանում արդեն իր մայրենի լեզվով խոսում է աշխույժ ու ճիշտ» [1, էջ 604]: Այբբենարանում տրված նկարների, առանձին բառերի, բառակապակցությունների, նախադասությունների ու կապակցված նյութերի, ինչպես նաև էքսկուրսիաների, զննական նյութերի և այլ միջոցներով երեխաները տարրական տեղեկություններ են ձեռք բերում շրջապատի աշխարհի, մարդկանց աշխատանքի և այլ երևույթների վերաբերյալ: Գրեթե միշտ աշխարհաճանաչողական տեղեկությունների ձեռք բերումն իրականացվում է ակտիվ երկկողմանի զրույցով՝ երեխաների իմացածը թարմացնելու, անհատական դիտումների շնորհիվ ձեռք բերվածը գիտակցելուց անցնելով նոր տեղեկությունների հաղորդմանը: Հենց այս գործընթացի ժամանակ էլ աշակերտները սովորում են խոսք կառուցել: Ընդօրինակելով մեծերի խոսքը՝ նրանք գործածում են խոսքի տարբեր տեսակներ, այդ թվում՝ դատողական և գնահատող խոսք:

6 տարեկան երեխաների խոսքն առավելապես պատմողական է: Նրանք պատմում են, զրուցում, սակայն ոչ միշտ են խոսքն ավարտում եզրակացություններով, դատողություններով: Երեխայի խոսքը ձևավոր-

* Նյութը ներկայացվել է 03.03.2020 թ., գրախոսվել է 11.03.2020 թ.:

վում է նկարի շուրջ պատմություն հյուսելիս, իր անցկացրած հանգստյան օրերի մասին պատմելիս, ընտանիքի մասին զրուցելիս: Երեխաները քիչ են դատողական և գնահատող խոսք կառուցում: Այս հանգամանքը կարևոր է, որովհետև խոսքի այդ տեսակների առկայությունը վկայում է նրանց մտածողության համապատասխան տեսակների ձևավորվածության մասին: Հենց այս պատճառով էլ կարևոր է աշխատանքը խոսքի այս տեսակների ձևավորման ուղղությամբ: «Երեխաներին մայրենի լեզու սովորեցնելն ունի երեք նպատակ. նախ՝ երեխաների մեջ զարգացնել այն բնատուր հոգեկան ընդունակությունը, որ կոչում են խոսելու ձիրք, երկրորդ՝ միջոց տալ երեխաներին գիտակցաբար տիրապետելու մայրենի լեզվի գանձերին և երրորդ՝ երեխաներին յուրացնել տալ այդ լեզվի տրամաբանությունը, այսինքն՝ նրա քերականական օրենքները՝ իրենց տրամաբանական համակարգի մեջ» [1, էջ 333]:

Խոսքը բաղկացած է երեք հիմնական բաղադրամասերից՝ բառապաշար, քերականություն, խոսք կառուցելու կարողություն, որոնք խոսքի մեջ հանդես են գալիս փոխկապակցության մեջ: Թե՛ դատողական, թե՛ գնահատող խոսքի զարգացման համար բացառիկ կարևոր նշանակություն ունի հարուստ բառապաշարը, որի հարստացման համար պետք են մի շարք նախադրյալներ՝ ուսուցչի գրագետ խոսքը, գրքի տեքստերը, դրանց շուրջ բազմաշերտ աշխատանքը: Հարկավոր է այնպիսի պայմանների և միջավայրի ստեղծում, որտեղ երեխան կունենա խոսելու և գրելու պահանջ (էքսկուրսիաների՝ զուգակցված զրույցներով, տարբեր խաղերի պատմողական խոսքի, նկարագրական խոսքի, դատողական խոսքի, գնահատող խոսքի կազմակերպում, դերային ներկայացումներ), այդ ամենի համար հատուկ բառապաշարի կուտակում, որի հիմնական աղբյուրը գիրքն է: «Կարդալ կնշանակե մտածել: Բացի աչքից ու բերանից, ընթերցանության ժամանակ հոգին նույնպես պիտի ի գործողություն գրգռվի: Մարդս ընթերցանելիս պիտի մտածե, նա ընթերցածը պիտի հասկանա և, եթե հասկանում է, նա այդ պիտի ապացուցե յուր ընթերցանության գեղեցկությամբ», – ասում էր Ա. Բահաթրյանը» [2, էջ 7]:

Դատողական և գնահատող խոսքի զարգացման միջոցների և ձևերի համակարգում առանձնահատուկ տեղ է գրավում մայրենիի դասերին իրականացվող բառային աշխատանքը, որի հիմնական նպատակը աշակերտների բառապաշարի հարստացումն է, ինչի համար էլ ես ոչ միայն բառի բացատրությունն եմ ներկայացնում, այլև վերհիշում եմ ծանոթ բառերի հոմանիշներն ու հականիշները՝ կարևորելով խոսքի մեջ դրանց

գործածման աշխատանքները:

Մանկավարժական գործունեության ընթացքում յուրաքանչյուր դաս կամ նոր նյութ օգտագործում են երեխաների բառապաշարը հարստացնելու համար, իսկ այբբենարանի էջերի նկարները, բառաշարքերն ու փոքրիկ բնագրերը հսկայական նյութ են տալիս բառային աշխատանքի համար: Նոր կամ անծանոթ բառերի մեծ մասը դասագրքում սովորաբար տրված է լինում երկու անգամ՝ բառաշարքերում կամ նկարներով և կապակցված նյութի մեջ: Առաջին քայլով դասարանը բացատրում ու պարզաբանում է բառի իմաստը, երկրորդով՝ ուսուցիչը ստուգում է իմաստի ըմբռնումը, իսկ եթե բառը միայն բառաշարքում է տրված, այն կարելի է շարժական տառերով կազմել ու կարդալ տալ, գործածել բառակապակցությունների ու նախադասությունների մեջ և այլն:

Բառային աշխատանքի օրինակ: Դասարանը բաժանում են չորս խմբի (խմբերի բաժանման տարբեր եղանակների օգտագործմամբ): Յուրաքանչյուր խումբ ստանում է երկու ծրար: Ծրարներից մեկի մեջ լցված են անցած տառերով կազմված բառերի քարտեր: Մյուսի մեջ բառակապակցությունների երկրորդ բաղադրիչը կազմող առարկաների նկարներն են: Աշակերտները պիտի նախ ուշադիր կարդան բառերը, ապա դիտեն առարկաների նկարները, որոշեն բառ + նկար զույգերը, ապա կարդան դրանք՝ իրար կողքի դասավորելով: Այսպիսով՝ կատացվեն նման բառաշարքեր:

Բառակապակցությունների կազմումը բառերի կապակցման, դրանց միջև իմաստային կապեր հաստատելու, հատկանիշը առարկային վերագրելու ամենապարզ ձևն է: Այն կարևոր նշանակություն ունի ոչ միայն խոսքի գեղեցկության ու ճոխության համար, այլև խոսքի մեջ գնահատող և դատողական իմաստներ դնելու առումով: Ուստի բառակապակցություններ կազմելու աշխատանքի վրա հատուկ ուշադրություն ենք դարձնում և դրան որոշակի տեղ տալիս լեզվական աշխատանքներում: Երբեմն առարկայի համար պետք է հատկանիշներ գտնել տալ (լուսին – գիշեր, երեկո, աստղեր, խնձոր – քաղցր, կարմիր, թթու, կանաչ, դեղին, հասած, խակ), իսկ երբեմն էլ հատկանիշի համար կրող առարկա (կարմիր – դրոշ, վարդ, զգեստ, ծաղիկ, մատիտ):

Նախադասություն կազմելու շուրջ կատարվող աշխատանքը ևս գնահատող ու դատողական խոսքի զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունի: Կապակցված խոսքի ստեղծումը խոսքի զարգացման աշխատանքների բարձրակետն է, որովհետև դրանց վերջնական նպա-

տակը կապակցված խոսք ստեղծելու աշակերտների կարողության ձևավորումն է: Հենց այդ խոսքն էլ սովորաբար հարուստ է լինում խոսքի բոլոր տեսակներով, և բնագրի հետ ուղղությամբ ստեղծագործականորոնողական աշխատանքը կարող է արդյունավետ լինել:

Գնահատող և դատողական խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման տեսակետից օգտակար են դասագրքի թեմատիկ նկարների շուրջ կապակցված պատմությունների ստեղծումը, տեսածի, լսածի, զգացածի ու խորհածի վերարտադրումը: Այս բոլոր դեպքերում երեխաները հակված են լինում կապակցված ձևով ու որոշակի համակարգով պատմել, խոսք կառուցել: Այս իմաստով բնականաբար ուսումնասիրվող յուրաքանչյուր նյութ աշակերտներն ամբողջությամբ վերարտադրում են, որպեսզի կարողանան կապակցված ու ավարտուն մտքեր արտահայտել: Բանավոր խոսքի կառուցման և այդ խոսքում գնահատող ու դատողական մտքերը գործածելու կարողության ձևավորմանը մեծապես նպաստում են ուսուցչի խոսքը և աշակերտներին ուղղված նրա հարցերն ու առաջադրանքները: Հայտնի է, որ ուսուցչի խոսքը աշակերտների համար նմուշօրինակ է, և նրանք երբեմն, անգամ ինքնաբերաբար, կրկնում են ուսուցչին, նրա դատողությունները, որոնք աստիճանաբար դառնում են սեփական ոճ: Այս հարցի մասին Լ. Հախվերդյանը «Զրույցներ լեզվի մասին» գրքում նշում է. «Բառապաշարը հարստացնելու լավագույն միջոցը կարդալն է: Բայց ոչ հենց այնպես կարդալը: Անհամեմատ օգտակար է տեքստի մեջ խորամուխ լինելով ընթերցելը: Իհարկե, միանգամայն այլ որակ է՝ կարդալ այնպես, որ թափանցես հերոսների հոգեբանության ու նրանց հարաբերությունների, տվյալ գործի կառուցվածքի, մանավանդ ոճի ու լեզվի մեջ» [3, էջ 25]:

Դատողական և գնահատողական խոսքի զարգացման գործում մեծ դեր ունեն առաձներն ու ասացվածքները: Վերջիններս մայրենիի դասագրքերում սովորաբար զետեղվում են ընթերցանության համար նախատեսված նյութերից հետո՝ պայմանավորված ստեղծագործության բովանդակությամբ, գաղափարով և ենթատեքստով: Աշակերտներն այսպես հասկանում են առաձների ու ասացվածքների իմաստը, ավելի ցայտուն են զգում նրա և ընթերցած ստեղծագործության մտքի ընդհանրությունը, դատողություններ և եզրահանգումներ անում: Առաձներն ու ասացվածքները (նաև իմաստախոսությունները) դառնում են բնագրի յուրատեսակ, հակիրճ ամփոփում: Այս խնդրի լուծման նպատակով աշակերտներին հանձնարարում ենք առաձներն ու ասացվածքները կապել

ծանոթ այլ ստեղծագործություններում արծարծվող բարոյական հարցերի, իրենց կյանքում տեղի ունեցող իրադարձությունների հետ, բացատրել դրանց այլաբանական իմաստը, անել եզրակացություններ, քանզի առաձներն ու ասացվածքները «... ոչ թե բարոյական կանոն են հայտնում, այլ բարու պատկերն են նկարագրում, ոչ թե պարտականություն, այլ աշխարհի ընթացքն են բացահայտում» [4, էջ 125]: Օրինակ՝ «Լավ ընկերը» ստեղծագործությունն ամփոփելիս երեխաներն օգտագործում են հետևյալ ասացվածքներն ու առաձները, որոնք, ըստ էության, դատողություններ են. *Հավքը թևով կթռչի, մարդը՝ բարեկամով: Բարեկամը նեղ օրվա համար է: Ընկերոջը վրանգի մեջ ես ճանաչում:* Կարդալով ստեղծագործությունը, ապա առաձներն ու ասացվածքները՝ աշակերտներն ավելի ընդհանրական դատողական խոսք են կառուցում, գնահատում հերոսներին: Եվ եթե երեխաները ճիշտ և տեղին են օգտագործում առաձներն ու ասացվածքները, նշանակում է նրանք հասկացել և գնահատել են դրանց իմաստները: Խոսելով առաձների ուսուցման մասին՝ Կ. Ուշինսկին գրել է. «Առաձը հենց այն բանով է լավ, որ նրանում գրեթե միշտ, չնայած այն բանին, որ նա ավելի կարճ է, քան լրիվ պոչը, կա ինչ-որ բան, որ երեխան պետք է հասկանա. դա փոքրիկ մտավոր խնդիր է՝ բոլորովին համապատասխան երեխայի ուժերին» [1, էջ 636]:

Առաձներն ու ասացվածքներն արտացոլում են կյանքն իր բոլոր կողմերով: Դրանցում խտացվում է ժողովրդական իմաստությունը: Ծավալով փոքր այդ ստեղծագործությունները ներառում են այնպիսի արտահայտություններ, սովորույթների հիշատակումներ, խոհուն հայացք՝ բնության, մարդկային գործունեության ու կյանքի տարբեր երևույթների նկատմամբ, որոնց շնորհիվ նշանակալիորեն կարևորվում է դրանց ճանաչողական ու բարոյադաստիարակչական էությունը:

Այսպիսով՝ տարրական դասարաններում սովորողների կողմից նախադասությունների կազմումը, դատողական և գնահատողական խոսքի կառուցումը, ընթերցանությունն ընդհանրապես նպաստում է ինչպես կրթական, այնպես էլ սոցիալական հմտությունների ձևավորմանը, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը: Ընթերցանության միջոցով ձևավորվում և զարգանում են սովորողների ինքնուրույն մտածելու, երևակայելու, սեփական զգացմունքներն ու գործողությունները կարգավորելու կարողությունները, նրանց հետաքրքրասիրությունն ու ճանաչողական ունակությունները: Ընթերցանության արդյունքում սովորողների մոտ ձևավորում են գեղագիտական հայացքներ, բարոյական

արժեքներ, ընդլայնվում և խորանում են այն գիտելիքները, որ նրանք ստացել են մայրենիի դասերին: Ընթերցանությամբ երեխաները միայն նոր բան չեն սովորում. այդ աշխատանքը նպաստում է աշակերտների ինքնուրույնության, ստեղծագործական նախաձեռնության զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կ. Դ. Ուշինսկի**, Ընտիր երկեր, խմբ. Վ. Յ. Ստրոմինսկի, հ.2, Եր., Հայպետմանկ-իրատ, 1959. – 816 էջ:
2. Ա. Բահաթյանի մանկավարժական հայացքները, Ա. Մ. Շավարշյան, Երևանի պե-տական մանկավարժական ինստիտուտ, Նյութեր մանկավարժության պատմու-թյունից, N7, Եր., 1956. – 19 էջ:
3. **Լ. Հախվերդյան**, «Ձրույցներ լեզվի մասին» Եր., «Սովետական գրող» հրատ., 1982. – 189 էջ:
4. **Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան**, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա /տարրական դա-սարաններ/, Եր., «Լույս», 1983. – 264 էջ:

ԸՆԹԵՐԾԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ ԴԱՏՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՂ ԽՈՍՔԻ
 ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Խաչատրյան Լուսինե

Ամփոփում

Ընթերցանությունը նոր գիտելիք ձեռք բերելու միջոց է: Այն երեխան, որը լավ չի կարդում, գիտելիք ստանում է մեծ դժվարությամբ: Դպրոցական ուսուցումը ենթա-դրում է երեխաների ինքնուրույն աշխատանք, հիմնականում՝ ընթերցանության միջո-ցով: Դասվարի խնդիրն է զարգացնել տարրական դասարանների աշակերտների երևակայությունը, սովորեցնել երեխաներին պատկերացնել կարդացած գրքերի հերոսներին, խթանել կարդացածի ինքնուրույն իմաստավորման գործընթացը: Ըն-թերցանությունն օգնում է աշակերտներին՝ բառակապակցությունները խոսքում գոր-ծածելու կարողությունների ձևավորմանը, բառապաշարի հարստացմանը, դատողու-թյուններ և եզրակացություններ կատարելուն:

Բանալի բառեր. բառապաշար, մտավոր զարգացում, դատողական և գնահատող խոսք, աշխարհաճանաչողություն, լեզվի տրամաբանություն, բառային աշխատանք, առարկայի հատկանիշ, ասացվածքներ, առածներ, հեքիաթներ, երևակայություն, հե-տաքրքրասիրություն, ճանաչողական ունակություններ:

РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ РАССУДИТЕЛЬНОЙ И ОЦЕНИВАЮЩЕЙ РЕЧИ В
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Хачатрян Лусине

Резюме

Чтение – средство приобретения новых знаний. Ребенок, который плохо читает, получает знания с большим трудом. В начальной школе обучение предполагает самостоятельную работу детей, в основном работу через чтение. Задача учителя начальных классов – развить у учащихся начальных классов воображение, обучить детей представлять себе героев прочитанных книг, продвигать деятельность самостоятельного осмысления, прочитанного учащимися. Чтение помогает учащимся, в течение формирования навыков употребления словосочетания в речи, обогащать свою лексику, совершать суждения и выводы.

Ключевые слова. лексика, умственное развитие, познание мира, языковая логика логика речи, словарная работа, характер предмета. пословицы, поговорки, сказки, воображение, любознательность, познавательные навыки.

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL AND EVALUATIVE SPEECH IN ELEMENTARY
SCHOOL THROUGH READING

Khachatryan Lusine

Summary

Reading is a way to gain new knowledge. The child who doesn't read well gains knowledge with great difficulty. Teaching in elementary classes assumes independent work of children, mostly work through reading. The teacher's task is to develop the imagination of the elementary school students, to teach children to imagine the heroes of the books they read, to stimulate the process of self-understanding of what is read. Reading helps the students to enrich their vocabulary in the process of formation of the abilities to use word combinations in speech, to make judgements and conclusions.

Keywords: vocabulary, mental development, world recognition, language logic, word work, subject feature, sayings, proverbs, fairy tales, imagination, curiosity, cognitive abilities.



ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՖԻԶԻԿԱՅԻ ԴԱՍԵՐԻՆ*

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ՌՈՒՉԱՆՆԱ

*Լոռու մարզի Դարպասի միջնակարգ դպրոցի
ֆիզիկայի ուսուցչուհի*

Մանկավարժագիտության մեջ հատկապես վերջին երկու տասնամյակներին ավելի հաճախադեպ են դարձել քննարկումները ուսուցման ոչ թե առանձին մեթոդների, ձևերի և միջոցների, այլ տեխնոլոգիաների մասին, այդ թվում նաև՝ ֆիզիկա առարկայի ուսուցման վերաբերյալ: Ուսուցման յուրաքանչյուր տեխնոլոգիա ենթադրում է ուսումնական գործընթացի բովանդակության և կազմակերպման գիտամեթոդական մշակում: Հետազոտող մանկավարժագետներն արձանագրում են, որ կրթական բոլոր տեխնոլոգիաներն ունեն բազմաթիվ ընդհանրություններ, և դրանց բոլորին միավորողը դպրոցականի անձի զարգացումն առավելագույնս ապահովելու միտումն է:

Ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը ստեղծում է սկզբունքորեն նոր մանկավարժական գործիքներ, որոնք ուսուցչի ձեռքում դառնում են նոր հնարավորությունների դռներ բացող բանալիներ: Ընդ որում՝ փոփոխվում են ոչ միայն մանկավարժի գործառույթները, այլ նաև նշանակալից չափով ընդլայնվում է աշակերտների հնքնություն ուսումնական աշխատանքի մասնահատվածը: Հայտնի է, որ հնքնություն ուսումնական աշխատանքն արդյունավետ է միայն ակտիվ-գործունեական ձևերի մեջ: Հետևաբար, ուսումնական գործընթացի անբաժանելի մաս պետք է համարել այն մեթոդիկաների և մոտեցումների ներդրումը, որոնք զարգացնում են ուսուցման ձևերը և ամրապնդում սովորողների մոտիվացիան: Կրթության տեղեկատվականացման արդի պայմաններում ասպարեզ են գալիս նորարարական տեխնոլոգիաներ, որոնք աննախադեպ հնարավորություններ են ստեղծում կրթական գործընթացի սուբյեկտների արդյունավետ փոխգործակցության համար:

Ֆիզիկայի դասավանդումը նոր կրթական տեխնոլոգիաներով առա-

* Նյութը ներկայացվել է 13.03.2020 թ., գրախոսվել է 18.03.2020 թ.:

վել հրատապ է դառնում այն իրողության հաշվառման խորապատկերին, երբ հանրակրթության մեջ նկատելի է բնագիտական առարկաների հանդեպ սովորողների հետաքրքրության նվազում, մասնավորապես ֆիզիկայի հանդեպ՝ այն դեպքում, երբ վերջինս այն հիմնական ուսումնական առարկաներից է, որն օգնում է սովորողներին՝ ձևավորելու աշխարհի վերաբերյալ գիտական պատկերացումներ և աշխարհայացք [1]:

Մանկավարժության մեջ ամրագրվել է կրթական համակարգի բովանդակային և ընթացակարգային բաղադրիչների միասնականության գաղափարը. խոսքը վերաբերում է կրթական նպատակներին, բովանդակությանը, ուսուցման մեթոդներին, ձևերին ու միջոցներին, իսկ բովանդակությունը փոխվում է կառուցվածքի, հագեցվածության առումով և ուսումնական նյութի մատուցման տրամաբանության մեջ: Մասնավորապես՝ ֆիզիկայի կրթության բովանդակությունն ըստ էության որպես կրթական տեխնոլոգիայի մաս շատ բանով որոշում է նաև նրա ընթացակարգային մասը, թեև մեթոդների մեծ փոփոխությունները հանգեցնում են կրթության նպատակների, բովանդակության և ձևերի խոր վերափոխումների: Ֆիզիկայի դասերին կիրառվող ցանկացած կրթական տեխնոլոգիայի բովանդակային և ընթացակարգային մասերը սերտորեն կապված են միմյանց հետ և համապատասխանաբար արտացոլում են իրար:

Համակարգչային մոդելների օգտագործումը ֆիզիկայի դասերը հաճախ վերածում են տպավորիչ գործընթացի, նպաստում են սովորողների հետազոտական հմտությունների զարգացմանը, ուսուցչին մղում են հետազոտական նախագծային մեթոդիկաների յուրացման, ինչպես նաև թույլ են տալիս անհատականացնել ուսուցման գործընթացը, ակտիվացնել սովորողների գործունեությունը: Այս նոր տեխնոլոգիայի կիրառումը ֆիզիկայի դասերին նպաստում է առարկայի ուսումնասիրության հանդեպ սովորողների հետաքրքրասիրության բարձրացմանը [2, էջ 112]:

Սույն հոդվածում մենք կանգ կառնենք ֆիզիկայի դասավանդման ընթացքում համակարգչային մոդելների (<Մ> օգտագործմամբ կրթական տեխնոլոգիայի կիրառման խնդրի վրա:

Համակարգչային մոդելների կիրառմամբ ֆիզիկայի դպրոցական ծրագրի որակյալ ուսուցման համար անհրաժեշտ է՝

- ◆ իմանալ համակարգչի դիդակտիկական հնարավորությունները.
- ◆ տիրապետել համակարգչի օգտագործման հմտություններին.
- ◆ կարողանալ օգտագործել համակարգիչը դպրոցականների՝ ու-

սումնասիրվող նյութի յուրացման հսկողության և ինքնահսկողության կազմակերպման համար.

◆ կարողանալ լավագույնս համատեղել ուսուցման համակարգ-չային և ավանդական տեխնոլոգիաները.

◆ օգտագործել համակարգչային մոդելավորումը սովորողների ստեղծագործական գործունեությունը կազմակերպելու համար և այլն:

Ֆիզիկայի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունը պահպանելու և ուսումնադաստիարակչական գործընթացն առավել որակյալ դարձնելու համար մեր կողմից դասերի ընթացքում մշտապես կիրառվում են տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ՝ համակարգչի օգտագործմամբ: Դա թույլ է տալիս սովորողների մոտ ձևավորել ինքնակրթության հմտությունների առավել բարձր մակարդակ, ինչպես նաև կարողություններ՝ ստացվող տեղեկատվության վերլուծության և կառուցակարգման համար: Հարկ է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ ուսուցման նոր ձևերը թույլ են տալիս տեղեկատվական-հաղորդակցական, անձնակողմնորոշված տեխնոլոգիաները սահուն կերպով զուգակցել ստեղծագործական և որոնողական գործունեության մեթոդների հետ [3, էջ 78-80]:

Համակարգչային մոդելավորման կիրառումը ֆիզիկայի դասերին հնարավորություն է տալիս ուսուցչին՝ կրճատել ուսուցանվող նյութի ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ ժամանակը՝ աշխատանքների կատարման արագության և ակներևության հաշվին, սովորողների գիտելիքները ստուգել ինտերակտիվ ռեժիմում, ինչը բարձրացնում է ուսուցման արդյունավետությունը, օգնում է իրացնել անձի ամբողջ ճանաչողական, բարոյական, ստեղծագործական, հաղորդակցական և գեղագիտական պոտենցիալը, նպաստում է սովորողների ինտելեկտուալ, տեղեկատվական մշակույթի զարգացմանը:

Համակարգչային մոդելները ուսումնական գործընթացի կազմակերպման նոր տեսակ են, որոնցով հարստանում է ժամանակակից դպրոցի ուսուցման միջոցների զինանոցը: Ի հայտ գալու հենց սկզբից ՀՄ-ներն արագ ներառվեցին գործնականում բոլոր թվային կրթական ռեսուրսների մեջ ֆիզիկա առարկայից: Հիմնվելով, որպես կանոն, ռեալ օբյեկտների և գործընթացների ֆիզիկական ու մաթեմատիկական մոդելների վրա՝ ուսումնական համակարգչային մոդելները որպես զննականության նոր միջոցներ արդյունավետության առումով անհամեմատելի են բոլոր այլ մոդելների հետ [4, 61]:

Ռեալ օբյեկտների նյութական կամ նյութականացված մոդելների կիրառումը միշտ համարվել է ուսուցման չափազանց նպատակահարմար ձև, քանի որ ապահովում է երևույթի մեջ գլխավորի կամ էականի առավել խոր յուրացումը: Այս իմաստով ՀՄ-ների առավելությունները միանգամայն ակնհայտ են: ՀՄ-ները թույլ են տալիս.

- ◆ ֆիզիկական երևույթները և տեխնիկական օբյեկտներն ուսումնասիրել ճանաչողության համար մատչելի մակարդակում՝ բացառելով մանրամասների հաճախ մեծածավալ նկարագրությունների և բարդ մաթեմատիկական հաշվումների վերլուծությանը դիմելը, երևույթների ներկայացման պարզեցված ձևերի և մուլտիմեդիայի էֆեկտների շնորհիվ շեշտադրումը կատարել նրանց բովանդակության մեջ գլխավորի (էականի) վրա.

- ◆ ուսումնասիրել երևույթը «մաքուր» իրավիճակում՝ ստույգ վերարտադրելով նրա զարգացման ընթացքի պահանջվող պայմանները.

- ◆ դիտարկել երևույթը հարաշարժության մեջ (այն է՝ արձանագրել նրա զարգացումը տարածության և ժամանակի մեջ).

- ◆ մոդելների աշխատանքն ուղեկցել օրինաչափ կապերի տեսողական մեկնաբանությամբ հետազոտվող համակարգերի չափորոշիչների հետ՝ գրաֆիկների, դիագրամների, սխեմաների տեսքով.

- ◆ իրականացնել գործողություններ, որոնք հնարավոր չէ կատարել իրականության մեջ, մասնավորապես՝ փոփոխել ընթացող երևույթների տարածա-ժամանակային մասշտաբները, տալ և փոխել ուսումնասիրվող օբյեկտների համակարգերի չափորոշիչները՝ չմտաժողովելով նրանց վիճակի, ինչպես նաև շրջակա միջավայրի պահպանության ու անվտանգության համար:

ՀՄ-ներով սովորողների աշխատանքի կազմակերպման ժամանակ կողմնորոշումը դեպի ընդհանրացնող մեթոդները համարվում է սկզբունքորեն կարևոր, քանի որ սովորողներին թույլ է տալիս առավելագույնս կրճատել ուսումնական նյութի ծավալը՝ բովանդակային կորուստների տեղիք չտալով: Այդպիսի մոդելներով աշխատանքը բավականաչափ կարճ ժամանակում հանգեցնում է սովորողների մոտ ընդհանուր մոտեցումների և կարողությունների ձևավորման:

ՀՄ-ների միջոցով դասի նախագծումը ուսուցչից պահանջում է ժամանակի որոշակի ծախս, համբերատարություն, ուժերի լարում: Բնականաբար, զանազան երևույթների մոդելավորումը ոչ մի դեպքում չի կարող ամբողջովին փոխարինել «կենդանի» փորձերին և փորձարարություններ-

րին, սակայն դրանց զուգակցումը անպայման հանգեցնում է երևույթների և օբյեկտների առավել խոր ու համակողմանի ճանաչողության և դրանց մեկնաբանության: Հենվելով սեփական աշխատանքային փորձի վրա՝ կարելի է վստահաբար պնդել, որ ՀՄ-ների կիրառումը ֆիզիկայի դասերի ընթացքում՝ դրանց մանկավարժական դերի և տեղի ճիշտ որոշարկման պայմաններում հարուցում է սովորողների իսկական հետաքրքրությունը, մոտիվացնում է նրանց, դասագործընթաց է ներառում ուսուցման բոլոր մասնակիցներին, թույլ է տալիս արդյունավետորեն օգտագործել դասի ժամանակը, արագ հետադարձ կապ հաստատել սովորողների հետ, գնահատականների ներկայացման ժամանակ բացառել սուբյեկտիվիզմը: Համակարգչային մոդելավորումը բարձրացնում է դասի տեղեկատվականությունը, ուսուցման արդյունավետությունը, դասին հաղորդում է դինամիզմ և արտահայտչականություն [5, էջ 46-48]: ՀՄ-ների կիրառումը ֆիզիկայի դասերին ուսուցման համար բացում է նոր հնարավորություններ, նպաստում է սովորողների ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացմանը, ակտիվացնում է նրանց ճանաչողական գործունեությունը, բարձրացնում ուսման նկատմամբ մոտիվացիան և, դրանով իսկ, օգնում է սովորողի «Ես-հայեցակարգի» ձևավորմանը՝ սահմանելով նրա անձի զարգացման հեռանկարները, ապագա հասուն կյանքի ռազմավարությունը:

Համակարգչային մոդելավորման կիրառումը ֆիզիկայի դասերին, այսպիսով, ապահովում է հետևյալ արդյունքները.

- ◆ սովորողների հիմնական կոմպետենցիաների ձևավորում ուսուցման գործընթացում և արտադասարանական գործունեության մեջ.
- ◆ ուսման հանդեպ սովորողների մոտիվացիայի բարձրացում.
- ◆ սովորողների կողմից համակարգչային գրագիտության տիրապետում, ուսուցչի համակարգչային գրագիտության մակարդակի բարձրացում.
- ◆ սովորողների ինքնուրույն և հետազոտական գործունեության կազմակերպում.
- ◆ ուսումնական և մեթոդական սեփական բանկի ստեղծում, որոնք կարելի է կիրառել ուսումնադաստիարակչական գործընթացում.
- ◆ սովորողների տարածական մտածողության, ճանաչողական ընդունակությունների զարգացում.
- ◆ դասերի գեղագիտական գրավչություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Беспалько В. П.**, Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002.
2. **Ланкина М. П.**, Активизация умственной деятельности учащихся: моделирование обучения физике: монография /М. П. Ланкина, Н. Г. Эйсмонт, Ю. П. Дубенский. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013.
3. Теория и методика обучения физике: учебное пособие / под общей ред. М. П. Ланкиной. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017.
4. **Усова А. В.**, Теория и методика обучения физике в основной школе: Часть вторая. Частные вопросы. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2006.
5. **Малафеев Р. И.**, Проблемное обучение физике в средней школе. М., “Просвещение”, 1993.

ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՖԻԶԻԿԱՅԻ ԴԱՍԵՐԻՆ

Սարգսյան Ռուզաննա

Ամփոփում

Ուսուցման գործընթացում համակարգչային մոդելավորման ներդրումը ստեղծում է նոր մանկավարժական գործիքներ, որոնք ուսուցչի ձեռքում դառնում են նոր հնարավորությունների դռներ բացող բանալիներ: Փոփոխվում են ոչ միայն մանկավարժի գործառույթները, այլ նաև նշանակալից չափով ընդլայնվում է աշակերտների ինքնուրույն ուսումնական աշխատանքի բաժինը: Քանի որ ինքնուրույն ուսումնական աշխատանքն արդյունավետ է միայն ակտիվ-գործունեական ձևերի մեջ, հետևաբար ուսումնական գործընթացի անբաժանելի մաս պետք է համարել այն մեթոդիկաների և մոտեցումների ներդրումը, որոնք զարգացնում են ուսուցման ձևերը և ամրապնդում սովորողների մոտիվացիան: Կրթության տեղեկատվականացման արդի պայմաններում ասպարեզ են գալիս համակարգչային նոր մոդելներ, որոնք աննախադեպ հնարավորություններ են ստեղծում կրթական գործընթացի սուբյեկտների արդյունավետ փոխ-գործակցության համար:

Սույն հոդվածում քննարկվում են մասնավորապես ֆիզիկայի դասավանդման ընթացքում համակարգչի օգտագործմամբ նոր կրթական տեխնոլոգիաների կիրառման հարցեր:

Բանալի բառեր. տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, տեղեկատվականացում (համակարգչայնացում), ֆիզիկայի դպրոցական ծրագիր, համակարգիչ, համակարգչային մոդելներ, ֆիզիկայի դասավանդում, մեթոդ, մեթոդիկա:

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Саргсян Рузанна

Резюме

Внедрение информационных технологий в учебный процесс создает новые педагогические инструменты, которые становятся ключами в руках учителя и открывают двери для новых возможностей. Кстати, меняются не только функции педагога, но и значительно расширяется объем самостоятельной работы учеников. Известно, что самостоятельное обучение становится эффективным, если ученик работает усердно. Следовательно, внедрение этих методологий и подходов, которые развивают формы обучения и повышают мотивацию учащихся, следует рассматривать как неотъемлемую часть процесса обучения. С информатизацией образования в современных условиях появляются инновационные технологии, которые создают беспрецедентные возможности для плодотворного сотрудничества между учителями и учениками.

В этой статье мы затронули некоторые вопросы, связанные с применением новых образовательных технологий при использовании компьютера в преподавании физики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информатизация (компьютеризация), учебный план по физике, компьютер, преподавание физики, метод, методология.

APPLICATION OF COMPUTER MODELS DURING PHYSICS LESSONS

Sargsyan Ruzanna

Summary

The implementation of information technologies in learning process creates new pedagogical tools that become keys in teacher's hand, which open doors to new opportunities. By the way, not only the functions of the pedagogue change, but also it significantly expands the scope of the pupils' independent work. It is known that independent learning becomes effective if the pupil works diligently. Consequently, the implementation of those methodologies and approaches, which develop the forms of learning and increase learners' motivation, should be considered as an integral part of the learning process.

With the informatization of education in the current conditions, innovative technologies emerge, that create unprecedented opportunities for fruitful cooperation among the teachers and pupils. We touched upon some issues related to the application of new educational technologies with the utilization of computer in teaching Physics in this article.

Keywords: Information and communication technologies, informatization (computerization), Physics curriculum, computer, teaching Physics, method, methodology.



**ԳՐԱԿԱՆ ԿԵՐՊԱՐԻ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ
(Հրանտ Մաթևոսյանի «Աշնան արև»
վիպակի կերպարների օրինակով)***

ԽԱՌԱՏՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

Լոռու մարզի Շահումյանի միջնակարգ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Դժվար է կանխատեսել, թե համաշխարհային գրականության համար ինչ կբերի ապագան, որ լեցուն է բազում մարտահրավերներով, մասնավորապես՝ գրականության ժամանակավերացության անընդհատ խորացող միտումներով. ակնհայտ է մի բան, որ գրականությանը «սատարելու» ամենակարևոր միջոցներից մեկը մնում է արվեստի այս ճյուղի նկատմամբ նոր սերնդի ընկալման այնպիսի խորության ապահովումը, որն իրենով կբացառի չեզոք կամ անտարբեր վերաբերմունքը գրականությանը, գրական ստեղծագործությանը և որպես այս ամենի խտացում՝ գրական կերպարներին: Հենց վերոգրյալով էլ պայմանավորված է հանրակրթական դպրոցում գրականության (մասամբ նաև լեզվի և այլ գիտակարգերի) ուսուցման ընթացքում գրական կերպարների այնպիսի ներկայացումը, որը մեթոդական հիմնավորվածությամբ կապահովեր այդ կերպարների ողջ կրթիչ (գեղագիտական, ճանաչողական, իմացական, հոգեբանական) և դաստիարակչական ներուժի օգտագործումը:

Ընդհանրապես գրական կերպարների ուսուցումը միշտ համարվել է գրականության դասավանդման մեթոդիկայի կարևորագույն խնդիրներից մեկը, քանի որ արդյունավետ ուսուցմամբ է միայն հնարավոր ապահովել գրականության դասավանդման գեղագիտական, գաղափարական և ճանաչողական նշանակության վերհանումը: Ընդ որում՝ դասավանդման մեթոդաբանական հայեցակետերի մասին խոսելուց առաջ խիստ կարևոր է լուծել նաև տեսական, այս դեպքում՝ գրականագիտական մի խնդիր ևս՝ գրական կերպարի և հերոսի՝ ոչ միշտ միմյանց համընկման, դրանց տարբերությունների և յուրահատկությունների խնդիրը:

* Նյութը ներկայացվել է 02.04.2020 թ., գրախոսվել է 06.04.2020 թ.:

Ակնհայտ է, որ գրական ստեղծագործության մեջ յուրաքանչյուր գրական կերպար նաև գրական հերոս է, մինչդեռ ոչ բոլոր հերոսներն են, որ գրական կերպարներ են¹: Գրական կերպարի՝ գաղափարական լիցքերով մեծ հագեցվածությունը նկատի ունենալով նույնիսկ համարում են, որ կերպարը տվյալ հեղինակի «խոսափողն» է: Այդպիսի ընդգծված կերպարներից է, օրինակ, Աղասին Խ. Աբովյանի «Վերջ Հայաստանի» վեպում:

Գրական կերպարը տվյալ ստեղծագործության պատկերային համակարգի կարևորագույն բաղադրիչն է, ուստի կերպարը բնութագրելիս ուսուցիչը պետք է օգտագործի ստեղծագործության բոլոր այն դրվագները, որոնցում առավել որոշակի և ընդգծված է երևակվում կերպարի գաղափարական նկարագիրը, նրա բարոյական և գեղագիտական ասպեկտները:

Մեթոդական գրականության մեջ կերպարի ուսուցման համար մշակվել [2, էջ 20], և մեր կողմից առաջարկվում է քայլերի հետևյալ հաջորդականությունը՝ բովանդակային և քանակական որոշակի փոփոխությունների ենթարկված.

1) Ստեղծագործության հեղինակի տեղի և դերի բացահայտումը հայ գրականության մեջ:

2) Ուսումնասիրվող երկի տեղն ու դերը տվյալ հեղինակի ընդհանուր ստեղծագործական ժառանգության մեջ:

3) Կերպարը՝ որպես ուսումնասիրվող երկի գաղափարական ասելիքի խտացում և վերջինիս բացահայտման միջոց:

4) Կերպարը բացահայտող էական գծերը, հոգեբանական նկարագիրը:

5) Կերպարի (հերոսի) կյանքի նկարագրությունը (մանկություն, շրջապատ, կյանքի գլխավոր իրադարձություններ, բեկումնային պահեր այդ իրադարձությունների շղթայում):

6) Հերոսի գաղափարական և բարոյական դիրքորոշումների բացահայտումը:

7) Կերպարի ինքնաբացահայտումը:

8) Կերպարի ընկալումը երկի մյուս հերոսների կողմից՝ դիպաշարի որջ զարգացման ընթացքում:

¹ Գրական կերպարի և հերոսի տարբերությունների ու ընդհանրությունների մասին տե՛ս **Էդ. Զրբաշյան, Հ. Մախչանյան**, Գրականագիտական բառարան, Եր., «Լույս», 1980, էջ 151-154:

9) Կերպարի նկատմամբ հեղինակային վերաբերմունքը:

10) Կերպարի նախատիպը (եթե գոյություն ունի), նախատիպի գեղարվեստական «գարգացումը» կամ գեղարվեստականացումը:

11) Կերպարի արդիականությունը:

Փորձենք կերպարի ուսուցման վերաբերյալ վերն ասվածը ներկայացնել «Հայ գրականություն» դասընթացում ներառված Հր. Մաթևոսյանի «Աշնան արև» ստեղծագործության գլխավոր հերոսի՝ Աղունի կերպարի ուսուցման օրինակով՝ հետևելով վերը նշված քայլերի հաջորդականությանը: Նկատի ունենալով այս կերպարի բացառիկ արժեքայնությունը հայ արձակուրդ ընդհանրապես և Հր. Մաթևոսյանի ստեղծագործության մեջ մասնավորապես՝ առաջարկում ենք հանրակրթական դպրոցների հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչներին՝ հայ գրականության դպրոցական դասընթացի նույնիսկ սուղ ժամաքանակի պայմաններում կերպարի ուսուցմանը հատկացնել 2 դասաժամ:

1-ին քայլը («Ստեղծագործության հեղինակի տեղի և դերի բացահայտումը հայ գրականության մեջ»), որևէ տարակարծություն չի ենթադրում. Հրանտ Մաթևոսյանը մնում է վերջին 50-60 տարիների հայ արձակի ամենատաղանդավոր ներկայացուցիչը: Նրա գրական համբավը տարածված էր ոչ միայն նախկին Խորհրդային Միությունում. Մաթևոսյանի ստեղծագործությունն անտարակուսելիորեն շարունակում է մնալ հայ արձակի բացառիկ ներկայանալի այցեքարտն ամբողջ աշխարհում:

2-րդ քայլի («Ուսումնասիրվող երկի տեղն ու դերը տվյալ հեղինակի ընդհանուր ստեղծագործական ժառանգության մեջ») վերաբերյալ թերևս բավական կլինի այն ընդգծումը, որ այս երկը հեղինակի ամենահայտնի գործերից է՝ բազմիցս թատերականացված և կինոնկարի վերածված: Անկասկած, վիպակը պիտի համարել Մաթևոսյանի գլուխգործոցներից, ինչպես նաև հայ արձակի նվաճումներից, որը նաև հայ արձակի հետագա ընթացքի նոր ուղենիշներ ուրվագծեց, և հետո շատերը գնացին Մաթևոսյանի բացած ճանապարհի իրենց արահետով՝ թիկունքում ունենալով մեծ գրողի ժառանգությունը (Լևոն Խեչոյան, Վանո Սիրադեղյան, ուրիշներ):

3-րդ քայլը («Կերպարը՝ որպես ուսումնասիրվող երկի գաղափարական ասելիքի խտացում և վերջինիս բացահայտման միջոց»), ի դեմս վիպակի հերոսուհի Աղունի՝ երևան է բերում հայ արձակում երբևէ կերտված ամենահինքնատիպ, անկրկնելիորեն եզակի հայ կնոջ կերպարը՝ բացառիկ կենսունակությամբ, կատարյալ նվիրումով: Աղունն ինքն էլ ունի

Մաթևոսյանի (վիպակում՝ Արմենի) համար իր մեծարժեքության գիտակցումը. նա վստահ պնդում է, թե բոլոր այն պատմվածքները, որ որդին (Արմենը) գրում է՝ մոր պատմությունների վրա հենվելով, անվերապահորեն գեղեցիկ են և ընդունվում են ընթերցողի կողմից, մնացյալ՝ Աղունի աղբյուր-պատումից դուրս գործերը հաջողություն չեն ունենում: Եվ այս ամենը վկայություն է այն բանի, որ Աղունի կերպարն իսկապես Հր. Մաթևոսյանի ստեղծագործության գաղափարական, գեղագիտական ու աշխարհընկալման ամենազվախուր արտահայտություններից է:

4-րդ քայլը («Կերպարը բացահայտող էական գծերը, հոգեբանական նկարագիրը») ուսուցչից պահանջում է Աղունի կերպարի այնպիսի վերլուծություն և գրականագիտական «մատուցում», որոնցով կերպարը լիարժեքորեն ամբողջանում է որպես հայ գրականության կերպարային աստղաբույլում յուրահատուկ և անկրկնելի մի երևույթ: Հր. Մաթևոսյանի կերտած կերպարները բազմաթիվ են, առավել հաջողվածներից են Սիմոնի (նախատիպը՝ գրողի հայրը), Իշխանի (նախատիպը՝ Աղունի հայրը) կերպարները: Բայց նույնիսկ այս գունեղ և թանձր վրձնահարվածներով կերտված կերպարներն են դժգունում Աղունի կենսալիր ու վառվռուն կերպարի առջև: Առանձնահատուկ պետք է շեշտել Աղունի խիստ ռեալիստական նկարագիրը, բնականությունը, ինքնազոհության գնով տուն և ընտանիք պահող հայ գեղջկուհուն հատուկ՝ փոքր-ինչ ջղային բնավորությունը: Աղունն ընտանիքի սյուն հայ կնոջ տեսակ է, որն ունի նաև խիստ անհատական բնութագրիչներ՝ ազնվություն, ուղղամտություն, անկեղծություն, հումորի նուրբ զգացում, բնատուր խելք: Աշակերտների գիտակցության մեջ թերևս կարելի է ամրապնդել այն գաղափարը, որ Մաթևոսյանի ստեղծագործության մեջ կին հերոսներն ընդհանրապես առավել հաջողված են: Գրողը էթե նույնիսկ կնոջ կերպարներ է ստեղծում հպանցիկորեն, դրանք վերստին ստացվում են բնական և տպավորիչ, հյութեղ և անմոռանալի (նույն «Աշնան արև»-ում՝ պառավ նանը. համեմատության համար կարելի է հիշել նաև «Գոմեշը» պատմվածքի նանի, «Տերը» վիպակում՝ Ռոստոմի քրոջ կերպարները և այլն):

5-րդ քայլը («Կերպարի կյանքի նկարագրությունը. մանկություն, շրջապատ, կյանքի գլխավոր իրադարձություններ, բեկումնային պահեր այդ իրադարձությունների շղթայում») օգնում է հստակորեն հասկանալ Աղունի՝ դեռ մանկությունից եկող որոշ հոգեբանական գծեր. բռնկուն բնավորությունը՝ անմայր մանկության դառը հետևանք, երբեմն կնոջ բնույթին անհարիր կոպտությունը («... Սեպտեմբեր, հոկտեմբեր, նոյեմ-

բեր – դեկտեմբերից դասի չտարավ իմ դարպասեցի մերացուն՝ «անինթյունակ ա»...), համառություն-նպատակասլացությունը («... Տո՛ւն ենք սարքո՛ւմ» Աղունի հուսահատ ճիչը նահապետական գերդաստանի «համայնական կարգերին» սովոր ծույլ Սիմոնի ականջն ի վեր...):

6-րդ քայլը («Կերպարը՝ որպես ուսումնասիրվող երկի գաղափարական ասեղիքի խտացում և վերջինիս բացահայտման միջոց») «Աշնան արև» երկի գաղափարական բովանդակությունը վեր հանող կետ է, որի նշանակությունն այն ըմբռնման մեջ է, որ յուրաքանչյուր գեղարվեստական երկում հեղինակն իր հիմնական ասեղիքը թեև «տարրալուծում» է կերպարներում և նրանց արարքներում, հեղինակային խոսքում և նկարագրություններում, այնուամենայնիվ այդ ասեղիքը բյուրեղանում է գլխավոր հերոսի կերպարում, ընդամին՝ գլխավոր հերոսը գլխավորի կարգավիճակը ստանում է հեղինակի գաղափարախոսը լինելու հանգամանքով պայմանավորված: «Աղունի կերպարը իր առանձնահատուկ ըմբոստությամբ նորություն է ազգային գրականության մեջ՝ նաև այն առումով, որ նա իրեն շրջապատող աշխարհն ընկալում է սեփական սպասումներով, իր ակնկալիքների և պահանջումների բավարարման առումով: Ընդվզուն կեցվածքի տեր այս կինը աշխարհի և մարդկանց նկատմամբ ունի սեփական ակնկալիքները, սակայն նրա երազանքները փշրվում են տասնամյակներ շարունակ խորթ մոր վերաբերմունքից սկսած, որին հաջորդում են ամուսնությունից հետո ապրած վիշտն ու տառապանքը, ամուսնու ընտանիքի անդամների հետ ունեցած վեճերը» [3]:

7-րդ քայլի («Կերպարի ինքնաբացահայտումը») վերաբերյալ ուսուցչից պահանջվում է ընդամենը փաստել, որ Աղունը՝ բացառիկ ուղղամիտ և ուղղախոս այդ կինը, իր խոսքով ու գործով անընդհատ ինքնաբացահայտման ճանապարհին է: Նրան խորթ են երկերեսանիությունը, սուտը, կեղծիքը. այդ պարզ գեղջկուհին անկեղծ պոռթկումների անսպառ շտեմարան է: Նրա ուղղակի ինքնաբացահայտումները կապված են առավելապես հոր՝ Իշխանի մասին հիշողությունների հետ, որտեղից ակնհայտ է դառնում, որ Աղունն իր հոր՝ համառ, նպատակասլաց, հախուռն տեսակը ժառանգած շառավիղն է, որով և բացահայտում է ինքն իրեն: Այս առումով Իշխանը հայ արձակի ամենահետաքրքիր կերպարներից է, այնպիսիներից, որոնց մասին գրականագիտությունը հատուկ տերմին է հորինել՝ «բացակա» հերոսներ [4, էջ 34-60]:

8-րդ քայլը («Կերպարի ընկալումը երկի մյուս հերոսների կողմից՝ դիպաշարի որջ զարգացման ընթացքում») Աղունի կերպարը բնութա-

գրելու թերևս ամենահետաքրքիր միջոցն է գրականության ուսուցչի համար, որովհետև դասարանի օգնությամբ նա կարող է փաստարկել այն իրողությունը, որ վիպակում Աղունը մյուս հերոսների կողմից անվերապահորեն ընդունվում է իբրև դիպաշարի կենտրոնական դեմք: Աղունն այն ոսպնյակ-հայելին է, որի մեջ մյուս բոլոր հերոսները և նրանց ճակատագրերը բեկվում են ու լավագույնս արտացոլվում: Աղունի հետ ունեցած առնչություններն են որոշում բոլոր հերոսների տեղը և դիրքը ամբողջ վիպական դիպաշարում: Հետաքրքիր է նաև այն փաստը, որ վիպակի հերոսները բոլորն սևեռված են դեպի Աղունը՝ այդ կերպ ձգտելով ինքնաբացահայտվել, և այս առումով զարմանալիորեն թույլ են, եթե չասենք՝ բացակա են նրանց առնչությունները մեկմեկու հետ:

9-րդ քայլը («Կերպարի նկատմամբ հեղինակային վերաբերմունքը») առանձահատուկ նշանակություն ունի հետևյալ նկատառումով. Աղունի կերպարը չէր կարող լինել այդքան կենդանի, գունեղ և ռեալիստական, եթե ի սկզբանե թաթախված չլիներ հեղինակային սիրով ու քնքշանքով, որը Մաթևոսյանի պարագայում նաև որդիական սեր ու քնքշանք էր: Աղունի կերպարը վերստին հաստատում է այն ճշմարտությունը, որ առանց հեղինակային ուրույն վերաբերմունքի դժվար է ակնկալել կերպարի այնպիսի բնականություն և դիմանկարի լիակատարություն, որով հատկանշվում է Աղունը:

10-րդ քայլը («Կերպարի նախատիպը (եթե գոյություն ունի), նախատիպի գեղարվեստական «գարգացումը» կամ գեղարվեստականացումը») գեղարվեստական այլ ստեղծագործությունների պարագայում գուցե և բանասիրական պրպտումներ է ենթադրում, սակայն Աղունի կերպարի նախատիպի՝ գրողի մայրը, ինչպես նաև Սիմոնի՝ գրողի հայրը լինելու իրողությունը ոչ միայն փաստարկված է գրողի կենսագրությամբ, այլև վիպական գործողությունների վայրի՝ Ծմակուտ-Անիծորի և այլ բազմաթիվ կողմնակի վկայություններով: Ավելին ուղղակի պետք է չէ:

11-րդ քայլը («Կերպարի արդիականությունը») գրականության ուսուցչին հնարավորություն է տալիս կատարելու կարևոր եզրահանգումներ՝ մասնավորապես Աղունի կերպարում խտացած ազգային՝ հայեցի նկարագրի, հայ կնոջ բացառիկ յուրատեսակության, կյանքի բոլոր մարտահրավերներին խիզախորեն ընդառաջ գնալու պատրաստակամության վերաբերյալ: Աղունի կրթյալ տեսակը կարող էր հայ կնոջ կատարելատիպը լինել 21-րդ դարում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ջրբաշյան Էդ., Մախչանյան Հ.**, Գրականագիտական բառարան, Եր., «Լույս», 1980. – 352 էջ:
2. **Կիրակոսյան Գ. Հ.**, Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Եր., 2015. – 200 էջ:
4. <http://raber.asj-oa.am/6228/1/183.pdf>
5. **Քալանթարյան Ժ.**, «Բացակա» հերոսների գեղագիտական դերը Հրանտ Մաթևոսյանի արձակում, Մաթևոսյանական ընթերցումներ 3, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2016:

ԳՐԱԿԱՆ ԿԵՐՊԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԴՊՐՈՑՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Խառատյան Տաթևիկ

Ամփոփում

Գրական կերպարների ուսուցումը միշտ համարվել է գրականության դասավանդման մեթոդիկայի կարևորագույն խնդիրներից մեկը, քանի որ արդյունավետ ուսուցմամբ է միայն հնարավոր ապահովել գրականության ամբողջ գեղագիտական, գաղափարական և ճանաչողական նշանակության վերհանումը: Գրական կերպարը տվյալ ստեղծագործության պատկերային համակարգի կարևորագույն բաղադրիչն է, ուստի կերպարը բնութագրելիս ուսուցիչը պետք է օգտագործի ստեղծագործության բոլոր այն դրվագները, որոնցում առավել որոշակի և ընդգծված են երևակվում կերպարի գաղափարական նկարագիրը, նրա բարոյական և գեղագիտական տեսանկյունները:

Մեթոդական գրականության մեջ կերպարի ուսուցման համար մշակվել և առաջարկվում է քայլերի հաջորդականություն, որոնց մեթոդաբանական նշանակությունը հոդվածում ցույց է տրված «Հայ գրականություն» դպրոցական դասընթացում ներառված Հր. Մաթևոսյանի «Աշնան արև» ստեղծագործության գլխավոր հերոսի՝ Աղունի կերպարի ուսուցման օրինակով:

Բանալի բառեր. կերպար, հերոս, նախատիպ, գաղափարական բովանդակություն, պատկերային համակարգ, ճանաչողական նշանակություն, բարոյական ասպեկտ, գեղագիտական ասպեկտ:

УЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ХАРАКТЕРА ВО ВРЕМЯ УРОКОВ
АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Харатян Татевик

Резюме

Обучение литературным персонажам всегда было одним из наиболее важных вопросов в методике преподавания литературы, поскольку эстетическое, идеологическое и познавательное значение литературы может быть раскрыто только через

эффективное обучение. Литературный персонаж является существенным компонентом системы образов данного литературного произведения. Поэтому при описании персонажа учитель должен использовать все эпизоды литературного произведения, в которых идеологическое описание персонажа, его моральные и эстетические аспекты более четко определены и подчеркнуты. В методической литературе была разработана последовательность шагов, предложенных для обучения персонажей, методологическое значение которых указано в статье на примере обучения персонажей Агуна, главной героине романа Гранта Матевосяна «Осеннее солнце». этому учат на уроках армянской литературы.

Ключевые слова: персонаж, герой, архетип, идеологическое содержание, образная система, познавательная значимость, нравственный аспект, эстетический аспект.

THE TEACHING OF LITERARY CHARACTER DURING THE CLASSES OF ARMENIAN LITERATURE

Kharatyan Tatevik

Summary

The teaching of literary characters has always been one of the most important issues in the methodology for teaching Literature, as the aesthetic, ideological and cognitive significance of Literature can only be revealed through effective teaching. The literary character is the essential component of the image system of a given literary work. Therefore, while describing the character, the teacher should utilize all the episodes of the literary work, in which the ideological description of the character, its moral and aesthetic aspects are more clearly defined and emphasized. In the methodological literature, a succession of steps has been developed and suggested for character teaching, the methodological significance of which is indicated in the article by the example of the character teaching of Aghun, who is the protagonist of Hrant Matevosyan's "Autumn Sun" novel that is taught during the classes of Armenian Literature.

Keywords: character, hero, archetype, ideological contents, image system, cognitive significance, moral aspect, aesthetic aspect.



**ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ
ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐ
ՁԵՎԱՎՈՐԵԼՈՒ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ***

ՄՈՍԻՆՅԱՆ ԱՆՆԱ

Կարմիր Աղեգի հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Հանրակրթության ոլորտում իրականացվող կրթական բարեփոխումները զգալի փոփոխություններ են կատարել կրթության բովանդակության մեջ: Սակայն նույնը չի կարելի ասել դասավանդման մեթոդների, դրանց կատարելագործման մասին. այստեղ առավել նկատելի են ինտերգիան ու պահպանողական մոտեցումները: Մինչդեռ արժեքավոր ու արդյունավետ կարող է լինել ուսուցման ինտերակտիվ ձևերի ներառումն ու կիրառումը: Ժամանակակից մանկավարժությունն առաջարկում է զանազան մեթոդների, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման ու իրականացման եղանակների հարուստ համակարգ և դրանց դասակարգման տարբեր մոտեցումներ, որոնց նպատակային օգտագործման արդյունքում աշակերտների մոտ գիտելիքներից բացի ձևավորվում են նաև քաղաքացիական որակներ:

Անշուշտ, այս գործընթացում կարևորվում է «Հայ գրականություն» ուսումնական առարկայի դասավանդումը, որն օժանդակում է դպրոցականներին սոցիալական փորձի իմացության և իմաստավորման հիման վրա ճիշտ ճանապարհով առաջ գնալուն և հասարակական առաջընթացին մասնակցություն ունենալուն: Հայ գրականության դասավանդումը կարևորվում է ազգի հոգեկերտվածքը, նրա նկարագիրը պահպանելու տեսակետից: Ազգային դավանանքը, հոգևոր արժեքները, պատմական և գեղարվեստական գրականությունը վիթխարի դեր են խաղում ազգային ինքնագիտակցության և ազգային ոգու պահպանման գործում: Գրական երկերին անդրադառնալը շատ կարևոր է աշակերտի՝ ապագա քաղաքացու դաստիարակման համար, քանի որ գրականությունը անմի-

* Նյութը ներկայացվել է 22.04.2020 թ., գրախոսվել է 30.04.2020 թ.:

ջապես կապված է մարդու ներաշխարհի հետ, ներխուժում է այնտեղ և ընթերցողին հնարավորություն տալիս մտնել այն իրականություն, որը պատկերված է տվյալ երկում: Գրականությունն ազդում է խոսքով, բացահայտում է մարդու ներաշխարհը, իրականության հանդեպ վերաբերմունքը, կրթում, դաստիարակում է մարդուն՝ ձևավորելով, ճաշակ, իրականությունն ընկալելու կարողություն: Կրթության որոշ մեթոդաբաններ գրականության ընթերցումը համարում են դերային խաղի տարատեսակ՝ նշելով, որ ընթերցողը ցանկացած երկ կարդալիս հակում ունի երևակայությամբ իրեն նույնացնել հերոսներից մեկի հետ ու կատարել նրա դերը: Սա կոնկրետ գիտելիքներից ու արժեքային որակներից բացի հնարավորություն է տալիս իրեն ուրիշի տեղում դնելու շնորհիվ սովորողի մեջ մշակել քաղաքացիական կարևորագույն որակներ՝ մարդասիրություն, հարգանք այլ մարդկանց հանդեպ, ապրումակցման կարողություն:

Հայ գրականությունը հարուստ է մարդկային բարձր արժեքները փառաբանող բազմաթիվ ստեղծագործություններով: Հայրենասիրության, մարդասիրության թեմաները կարմիր թելի նման անցնում են հայ գրականության բոլոր շրջանների ստեղծագործությունների միջով: Հայ միջնադարյան գրականությունը հրաշալի օրինակներ ունի, որոնց միջոցով հեղինակները փորձում են ընթերցողին ներարկել քաղաքացիական այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են մերձավորի, հայրենակցի նկատմամբ պատասխանատվությունը, սերը հայրենի հողի և ծնողների նկատմամբ, ազնվության և արդարության համար պայքարողի հոգեբանության կերտման ձգտումը: Հիշատակենք միջնադարյան հանճարեղ քնարերգուի՝ Գրիգոր Նարեկացու անմահ ստեղծագործությունը՝ «Մատյան ողբերգության» պոեմը, որի հիմքում մարդասիրությունն է, հանդուրժողականությունը և սեփական եսի ժխտման միջոցով մարդկությանը մաքրագործված տեսնելու ձգտումը: Հայ նոր գրականությունն այդպիսի բազմաթիվ օրինակներ ունի: Իս. Աբովյանն իր կյանքով և գործով ապացուցեց այն անհերքելի ճշմարտությունը, որ անհատները կարող են իրենց ոգով, նվիրվածությամբ ու գաղափարական ներուժով դառնալ ազգի հոգևոր առաջնորդը և նրանց տանել դեպի լույս, նոր կյանք ու զարգացում: Հայ գրականության հարուստ ժառանգության մեջ բազմաթիվ օրինակներ կան, որոնք ազգի ու պետության զարթոնքի ու զարգացման գաղափարներն են արձարձում, որոնց ուսումնասիրությունը կնպաստի մեր հասարակությունում արժանապատիվ և պատասխանատու քաղաքացու ձևավորմանը: Հայ գրականության յուրաքանչյուր դասի ժամանակ ուսու-

ցիչը որոշակի դաստիարակչական խնդիրներ է լուծում՝ հաշվի առնելով կոնկրետ թեմայի խնդիրները, որոնք ներկայացված են առարկայական ծրագրերում: Նա առանձնացնում է ընդհանուր դաստիարակչական խնդիրները, որոնք առանձին աշակերտների մոտ հաճախակի են դրսևորվում: Ուսուցիչը սովորողներին գնահատում է ոչ միայն նրանց գիտելիքների, այլև սոցիալական նշանակություն ունեցող միջոցառումներին մասնակցելու համար՝ դրանով նպաստելով սովորողների մասնակցային հմտությունների ձևավորմանը, հասարակության մյուս անդամների նկատմամբ պատասխանատվության խթանմանը:

Մեր մանկավարժական փորձից ելնելով՝ կարծում եմ, որ գրական երկերի հետ կապված թեմաները կարելի է ուսուցանել ոչ միայն դասախոսության, այլև պրոբլեմային ուսուցման մեթոդի օգնությամբ, գրողի կենսագրությունը՝ բանավոր շարադրանքի կամ առաջադրանքների մեթոդով, իսկ հայոց լեզվից հանձնարարվող վարժությունները՝ միայն վերարտադրական կամ այլ մեթոդով: Եթե բարձր դասարաններում աշխատող ուսուցիչը նոր նյութի հաղորդման ժամանակ ինքն է ներկայացնում երկի բովանդակությունը, բնութագրում կերպարները, առանց սովորողների մասնակցության կատարում եզրակացություններ ու մտահանգումներ, ապա ուսուցման այս ձևը բնականաբար չի տանում սովորողների ստեղծագործական կարողությունների, ինքնուրույն մտածողության զարգացմանը, ավելին՝ չի ապահովում կառուցողական ուսուցում, չի նպաստում կրթության որակի բարձրացմանը, սովորողների մոտ միմյանց լսելու, փոխադարձ վստահություն ձեռք բերելու, գիտելիքները վերլուծելու, գնահատելու և սոցիալական կարողությունների զարգացմանը:

Գրականության ուսուցման ժամանակ ծավալուն երկեր ուսուցանելիս որոշ ուսուցիչներ նախապատվությունը տալիս են գրական երկի բնագրի հետ աշխատանքին, ոմանք՝ տրամաբանական վերլուծություններին, ոմանք էլ՝ այլ առարկաների հետ կապերի ստեղծմանը: Չմերժելով ուսուցման մեթոդների ընտրության հարցում յուրաքանչյուր ուսուցչի աշխատառճը հաշվի առնելու անհրաժեշտությունը՝ հարկ է նշել, որ այդ աշխատանքի ինքնատիպ ոճը երբեք չպետք է հակասի, մի կողմից, գրականագիտական ու լեզվագիտական, մյուս կողմից՝ ուսուցման մանկավարժական և մեթոդական պահանջներին:

Այսօր հանրակրթության պահանջներից մեկն այն է, որ ուսուցիչը իր մանկավարժական վարպետությունը բարձրացնելու համար պետք է ծանոթ լինի ուսուցման կազմակերպման, հիմնական և լրացուցիչ հնա-

րավորություններին, առանձնահատկությունները, կարողանա ճիշտ ընտրել տվյալ նյութի արդյունավետ ուսուցման համար անհրաժեշտ դասի տեսակը, իսկ ծավալուն թեմայի կամ բաժնի համար՝ դասատիպերի առավել նպատակահարմար տարբերակը:

Մանկավարժական գրականության մեջ առանձնացվում են ուսուցման մեթոդների հետևյալ հիմնական խմբերը՝ ուսումնափնացական գործունեության կազմակերպման և իրագործման մեթոդներ, ուսումնափնացական գործունեության խթանման ու մոտիվացիայի մեթոդներ, ուսումնափնացական գործունեության արդյունավետության նկատմամբ վերահսկողության ու պրոբլեմային (հարցի ուսումնասիրման մեթոդիկայի բացահայտման հետ կապված), մասնակի որոնումների ու հետազոտական մեթոդներ: Դասակարգման նշված եղանակներից բացի, ուսուցման տարբեր մեթոդները, ձևերն ու եղանակները կարելի է դիտարկել նաև ըստ մասնակից կողմերի՝ սովորեցնողի և սովորողների հարաբերական ակտիվության տեսանկյունից:

Սովորատեսը մտքի արդյունավետ զարգացման, ինչպես նաև նոր գիտելիքի ու ճշմարտության հայտնաբերման իր մեթոդը նմանեցնում էր մանկաբարձուհու գործառույթների հետ. «Ինչպես որ վերջինս օգնում է երեխայի ծնվելուն, այնպես էլ ինքը հմուտ վիճաբանության ու հարցազրույցի միջոցով նպաստում էր զրուցակցի գլխում մտքերի առաջացմանը» [4, էջ 85]: Եվ եթե դասապրոցեսի քննարկումը կառուցվում է ուղենիշ ունենալով ճշմարտությունն ու նոր գիտելիքի հայտնաբերումը, այդ ընթացքում պահպանվում են մտավոր աշխարհում ընդունված տրամաբանական, իմացաբանական, հոգեբանական, բարոյական, գեղագիտական կանոններն ու նորմերը, ապա այն վերածվում է էվրիստիկական, ճանաչողական անփոխարինելի մեթոդի: Առողջ զրույցն ու բանավեճը բարերար ազդեցություն են ունենում մարդկային մտքի վրա, այն ազատում սխալներից, անճշտություններից ու մոլորություններից: Շփումը, մտավոր հաղորդակցումը, կարծիքների փոխանակումը իմացության գործընթացի անհրաժեշտ տարրերն են: Այս եղանակը սովորողի մտավոր, կամային, հոգևոր առանձնահատկությունների ու հնարավորությունների բացահայտման լավագույն տարբերակն է: Ուսուցման ավանդական ձևը կիրառելիս ուսուցիչն ինքն է շարադրում նյութը, ձևակերպում և լուծում խնդիրները, իսկ սովորողը պարտավոր է հասկանալ և մտապահել ուրիշի միտքը, անգիր անել բանաստեղծությունը, համակարգված ներկայացնել գրողի կամ բանաստեղծի կյանքն ու ստեղծա-

գործական գործունեությունը, իրադարձությունների ընթացքը և այլն: Մինչդեռ ուսուցման հիմքը պետք է լինի ոչ թե այն տեղեկատվության հիշելը, որ ուսուցիչն առատորեն մատակարարում է սովորողներին (թեև դա ևս կարևոր է), այլ իրենց՝ սովորողների ակտիվ մասնակցությունն այդ տեղեկատվության ձեռք բերման գործընթացին, նրանց ինքնուրույն մտածողությունը, ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու զարգացնող կարողությունը, ինքնուսուցման ընդունակությունները: Այդպիսի պահանջներին լավագույնս համապատասխանում են կառուցողական բնույթ և ճանաչողական կողմնորոշում ունեցող քննարկումները: Ճիշտ կազմակերպված մեթոդը խթանում է մտածողությունը, առաջ է բերում ընդհանուր շահագրգռվածության մթնոլորտ, զարգացնում նախաձեռնությունը, սովորողների մեջ դաստիարակում ինքնուրույն մտածելու, փնտրելու, սեփական տեսակետը հստակ շարադրելու և հիմնավորելու ունակությունները պայմաններ է ստեղծում փորձի փոխանակման և գիտելիքներով փոխադարձ հարստացման համար: Իհարկե, կուռ, հարուստ և բանիմաց շարադրանքը, լինի դա պատմելու, բացատրության, թե դասախոսության ձևով, նույնպես հետաքրքրություն է առաջացնում, գրավում միտքը: Ուսուցչի համոզիչ, վառ խոսքը հուզական ներգործություն է ունենում սովորողների վրա, ուժեղացնում նյութի դաստիարակչական ազդեցությունը: Ավանդական այդ եղանակը, սակայն, սովորողներից պահանջում է տևական լարված ուշադրություն, ինչը միշտ չէ, որ հնարավոր է ապահովել: Հաճախ դժվար, հոգնեցուցիչ է լինում անընդհատ լռել և միայն լսելը: Նման դեպքերում օգնության են գալիս աշխույժ զրույցն ու բանավեճը, խորհուրդ է տրվում բանավոր շարադրանքը զուգակցել զրույց-բանավեճի մեթոդի հետ: Անժխտելի է, որ ճիշտ կերպով օգտագործելու դեպքում գրական երկերի ընթերցումը կարող է լինել շատ ավելի արդյունավետ, քան միայն դասագրքերի հիմնականում գիտականակերպ, սովորողի սոսկ մտածողությանը դիմող, իսկ հուզական և կամային ոլորտներն անտեսող շարադրանքների ընթերցումը:

Բանավեճի մեթոդը նպատակահարմար է կիրառել նաև պատմական սկզբնաղբյուրների և դասավանդվող թեմայի միասնականացման դեպքում: Օրինակ՝ հիշենք «Վասն Վարդանայ և հայոց պատերազմին» երկի դասավանդման ժամանակ կարելի է աշակերտներին թելադրել հետևյալ միտքը՝ «...Եվ մոլորված են այն բոլոր մարդիկ, որ ասում են, թե մահն աստված է ստեղծել, և չարն ու բարին նրանից է լինում՝...» [3, էջ 52], որից, հետո կարելի է ներկայացնել բանավեճի հարցադրումը, «Եղի-

շեի մատյանը, բացի պատմական արժեք ունենալուց, քրիստոնեական դաստիարակության կարևորություն ունի՞»։ Խ. Աբովյանի «Վերք...»-ի գլխավոր հերոսը ասում է. «Ախր մեր ազգը, որ խեղճ ա մնացել, թրի, կրակի եսիր, բոլորի պատճառն էս ա, որ մեզ միասող չի ըլում, թե մենք ո՞վ ենք, մեր հավատն ի՞նչ ա, ինչի՞ համար ենք եկել աշխարհ... Երկրումը ի՞նչ պիտի անենք» [1, 148]: Այս հարցերի պատասխանը որպես բանավեճի նյութ, կարող է առանցք հանդիսանալ վեպի ամբողջական բովանդակությունը սովորողների կողմից ոչ միայն ընկալելու, այլև ձեռք բերելու այնպիսի կարողություններ, որոնք կնպաստեն հայրենիքի, պետականության պահպանմանը:

Հաճախ էլ մեթոդը նախընտրելի է այնպիսի դեպքերում, երբ ուսուցիչը, չցանկանալով սխալ թույլ տված սովորողին պատրաստի վիճակում հրամցնել ճիշտ ձևը, փորձում է թույլ տրված սխալների հմուտ ցուցադրման եղանակով օգնել կամ ստիպել նրան ինքնուրույն կերպով հանգել ճիշտ եզրակացության:

Ա. Դիստերվեզը գրում էր, «որ ուսուցման առավել արժեքավոր ձևը ոչ թե աշակերտին գիտելիքներ հաղորդելն է, այլ նրան այնպես առաջնորդելը, որ նա ինքը գտնի այն և ինքնուրույնաբար դրան տիրապետի: Վատ ուսուցիչը ճշմարտությունը մատուցում է, լավ ուսուցիչը սովորեցնում է գտնել այն» [2, էջ 254]: Քննարկվող մեթոդն անփոխարինելի է աշխարհայացքային, գեղագիտական, բարոյագիտական խնդիրների ուսումնասիրման և վերլուծության ժամանակ: Այն շատ օգտակար և արդյունավետ է դաստիարակչական առումով:

Ժամանակակից մեթոդներ միջոցով են կազմակերպվում պատմական իրադարձությունների հետ կապված գրական հերոսների կերպարների դրական կամ բացասական արժևորման արդեն իսկ հայտնի տեսակետների հաստատումը կամ մերժումը:

Այսպիսով՝ հայ գրականության ուսուցման գործընթացում նոր մեթոդների արմատավորումն ու դրա հնարավորությունների լայնորեն կիրառումն արժեքավոր են ոչ միայն կրթության և դաստիարակության գործընթացի արդյունավետության բարձրացման տեսակետից, այլև նրանց մտավոր ու հոգևոր կարողությունների զարգացման, լիարժեք սոցիալականացման, տեղի ունեցող հասարակական գործընթացներին մասնակից ակտիվ քաղաքացիների ձևավորման, արդյունավետ հաղորդակցման հնտությունների ձեռք բերման առումով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբովյան Խ., Վերք Հայաստանի, Եր., «Լույս», 2009. – 316 էջ:
2. Դիստերվեզ Ա., Մանկավարժական ընտիր երկեր: Եր., Հայպետունամանկիրատ, 1963. – 490 էջ:
3. Հովհաննիսյան Հ. Օ., Բանավեճի տեսություն և արվեստ, ԵՊՀ հր., Եր., 2019. –282 էջ:
4. Միրզոյան Հր. Զ., Ներսիսյան Վ. Ս., Սոկրատես, Եր., «Հայաստան», 1989. –243 էջ:

ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ
ՈՐԱԿՆԵՐ ԶԵՎԱՎՈՐԵԼՈՒ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Մոսինյան Աննա

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է հանրակրթության ոլորտում իրականացվող ուսումնական, մանկավարժական, մեթոդական բնույթի ծավալուն և բազմաշերտ բարեփոխումների հետ կապված գործընթացները, որոնք նպատակաուղղված են ոչ միայն աշակերտների ակադեմիական գիտելիքների հարստացմանը, այլև սոցիալական և քաղաքացիական բնույթի որակների ձեռք բերմանն ու զարգացմանը: Սովորողների մոտ արժեքային որակներ և հմտություններ ձևավորելու հարցում մեծ է հայ և գրականության առարկայի դերն ու նշանակությունը: Հայ գրականության դասավանդման գործընթացում նոր մեթոդների արմատավորումն ու դրա հնարավորությունների լայնորեն կիրառումն արժեքավոր են աշակերտների գիտելիքների հումանացման, քաղաքացիական և սոցիալական բազմաբնույթ որակներ ձեռք բերելու գործում:

Բանալի բառեր. նոր մեթոդներ, պահպանողականություն, քաղաքացիական որակներ, հոգևոր արժեքներ, Եղիշե, Գր. Նարեկացի, Խ. Աբովյան, հայրենասիրություն, մարդասիրություն, հարգանք, հանդուրժողականություն, արժանապատիվ քաղաքացի, կրթության սոցիալականացում:

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ НА УРОКЕ АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В
ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ

Мосинян Анна

Резюме

В статье представлены реализуемые в общеобразовательной сфере процессы учебного, педагогического и методического характера, связанные с объёмными и многослойными реформами, направленные не только на обогащение академических знаний учащихся, но и на приобретение и развитие ими социальных и гражданских качеств. В вопросе формирования у учащихся ценностных качеств и умений высокая роль предмета армянского языка и армянской литературы. В процессе преподавания

армянской литературы укоренение новых методик и широкое применение их возможностей ценно для гуманизации знаний учащихся в деле приобретения ими разно характерных гражданских и социальных качеств.

Ключевые слова: новые методы, консервативность, гражданские качества, духовные ценности, Егише, Гр.Нарекаци, Х.Абовян, патриотизм, гуманизм, уважение, толерантность, достойный гражданин, социализация образования.

THE PECULIARITIES OF APPLYING THE METHODS IN THE PROCESS OF DEVELOPING CIVIL QUALITIES AMONG STUDENTS AT THE ARMENIAN LITERATURE LESSON.

Mosinyan Anna

Summary

The article presents the processes in the field of general education connected with educational, pedagogical, methodical type of extensive and multilayer improvements, which aim not only to enrich students' academic knowledge but also to achieve and develop social and civil qualities. In the formation of value qualities and skills among students the role and significance of the Armenian language and Literature is great. In the process teaching the Armenian Literature the implantation of new methods and the widely usage of its opportunities are valuable in the process of achieving humanization of students' knowledge, civil and social multifaceted qualities.

Keywords: new methods, conservatism, civil qualities, spiritual values, Eghishe, Gr. Narekatsi, Kh.Abovyan, patriotism, humanism, respect, tolerance, dignified citizen, socialization of education.



ՄԱԿԴԻՐԻ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ*

ՍՈՍԻՆՅԱՆ ՍԵՐԻՆԵ

Շամլուղի միջնակարգ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Մակդիրի՝ որպես գեղարվեստական պատկերավորման միջոցի ուսուցումը միջին դպրոցի գրականության դասընթացում որոշակի մեթոդաբանական առանձնահատկություններ ունի, քանի որ պատկերավորման միջոցների շարքում այն սովորողների կողմից ընկալման որոշակի դժվարություններ է հարուցում: Եթե, օրինակ, համեմատությունը իբրև պատկերավորման միջոց դյուրընկալելի է զուտ այն պատճառով, որ խոսքը երկու առարկաների նույն հատկանիշի բաղդատման մասին է, ապա մակդիրի ուսուցման դժվարություններից մեկն այն է, որ պահանջում է որոշակի վերացարկում և գեղարվեստական աշխարհընկալման որոշակի մակարդակ: Նախադասության մեջ կատարելով նույն՝ որոշչի պաշտոնը, որ հատուկ է ածական խոսքի մասին, մակդիրները սովորական ածականներից տարբերվում են բուն հատկանիշները տվյալ առարկային վերագրելու *անուղղակիության* առումով: Մինչդեռ հայտնի է, որ ածականները առարկաներին տրված որակական և հարաբերական հատկանիշների բառային արտահայտություններ են, որոնց միավորում է որոշակի հատկանիշներ *ուղղակիորեն* առարկաներին վերագրելու գործառույթը: «Մակդիրների առաջին և հիմնական հատկանիշն այն է, որ նրանք ունեն փոխաբերական իմաստ, և առաջին հերթին մակդիրը հենց դրանով է տարբերվում քերականական որոշչից: Բառի փոխաբերական իմաստը մակդիրը կերտող միակ և հիմնական հատկանիշն է, ինչպես առարկաների, երևույթների, այնպես և գործողության հատկանիշները գեղագիտորեն բնութագրելիս» [3, էջ 336]:

Հայ լեզվաբանության մեջ տրվել են մակդիրի շատ բնորոշումներ, որոնցից ամենահամապարփակը և սպառիչը, թերևս, հետևյալն է. «Մակդիրը լեզվի պատկերավորման միջոց է, այլաբերության տեսակ, ոճական

* Նյութը ներկայացվել է 04.05.2020 թ., գրախոսվել է 11.05.2020 թ.:

այնպիսի հնարանք, որի միջոցով տրվում է առարկայի, երևույթի, երբեմն նաև գործողության ոչ թե հիմնական ու բնորոշ, տրամաբանական տարբերակիչ հատկանիշը, այլ նրա գեղարվեստական, պատկերավոր, գեղագիտական բնութագրությունը» [3, էջ 334]:

Օ. Ախմանովայի լեզվաբանական տերինների բառարանում մակդիրը բնորոշվում է որպես որոշչի այնպիսի տարատեսակ, որն օժտված է հուզաարտահայտչական և այլաբերական երանգներով, որով և տարբերվում է սովորական որոշչից [4, էջ 72]:

Մակդիրի և սովորական ածականի գործառությանին առանձնահատկությունները ակներև են նրանց բուն անվանումներից: **Ածական** բառը կազմված է **ած** արմատից (*ած-ել = բերել, դնել*) և նշանակում է առարկայի վրա **բերված, դրված** հատկանիշ, որը տվյալ առարկայի ներքին կամ արտաքին որակներից է (*զուլալ աղբյուր, անուշ բուրմունք*): **Մակդիր** բառը (*հին հունարեն՝ էպիպեր՝ Επιθετον – «հավելում»*) նշանակում է **վրան դրված**, ինչը նշանակում է՝ առարկան ի բնե չունի տվյալ հատկանիշը, այն *դրվում է* նրա *վրա՝* կամ *հավելվում է՝* որպես խոսողի կամ գրողի վերացարկված գեղարվեստական ընկալման արտահայտություն (*զուլալ հայացք, անուշ Հայաստան (Չարենց)*):

Մակդիրը որպես պատկերավորման միջոց ունի այն յուրահատկությունը, որ ուղղակի աղերսներ ունի պատկերավորման այլ միջոցների, մասնավորապես փոխաբերության և համեմատության հետ: Ակնհայտ է, որ *Հայաստան* գոյականի «օժտումը» *անուշ* հատկանիշով կատարվում է որոշակի փոխաբերականությամբ: Որոշակի օրինակների միջոցով կարելի է բերել այդպիսի մակդիրներ, որոնք լեզվաբանության մեջ նաև կոչվում են փոխաբերական մակդիրներ: Ակնհայտ է նաև, որ *անուշ* բառը հավելվում է *Հայաստան* բառին իսկապես *անուշ* հատկանիշն ունեցող առարկաների անուղղակի համեմատության միջոցով:

Երբեմն, սակայն, մասնավանդ բարդ ածականների որոշչային կիրառությունների դեպքում, դժվար է որոշել փոխաբերության սահմանը, հստակորեն ընկալել փոխաբերական իմաստը, քանի որ դրանք գրեթե ծույլ են ուղղակի իմաստներին կամ նույնն են: Իհարկե, նման կիրառությունները հաճախադեպ չեն և չեն կարող ազդել մակդիրների ընդհանուր բնութագրի վրա:

Այսպիսով՝ մակդիրի գոյացության, կիրառության հիմքը փոխաբերական իմաստն է, և դա տրամաբանական է. առարկայի, երևույթի,

գործողության արտահայտչական, գեղարվեստական, հեղինակի գեղագիտական ընկալումով պայմանավորված բնութագիրը ինքնըստինքյան բխում է բառի հավելյալ իմաստներից, որոնց հիմքը երևույթների ու առարկաների անտեսանելի հատկությունների բացահայտումն է:

Շատ կարևոր է, որ մակդիրի ուսուցումը սկսվի ավելի վաղ, քան երեխաները կծանոթանան այս պատկերավորման միջոցի վերաբերյալ դասագրքային նյութին, այն է՝ տարրական դասարաններից, որտեղ մայրենի լեզվի դասընթացներում ներառված բազմաթիվ գեղարվեստական տեքստեր բովանդակում են մակդիրներ: Նկատենք նաև, որ, ի տարբերություն փոխաբերությունների և համեմատությունների, մակդիրներն առավելապես չափածո խոսքին հատուկ միջոցներ են, իսկ տարրական դպրոցի մայրենիի դասագրքերը անհրաժեշտ չափով հարուստ են այդօրինակ պատկերավորման միջոցներով:

Պատկերավորման միջոցների պարզաբանումն ու բացահայտումը նպաստում են ոչ միայն ստեղծագործության բովանդակությունը ճիշտ հասկանալուն, այլև զարգացնում են սովորողների գեղագիտական ճաշակը, օգնում նրանց՝ լավ հասկանալու գեղարվեստական խոսքի նրբությունները: Մակդիրի ուսուցման դժվարություններն ունեն և՛ օբյեկտիվ, և՛ սուբյեկտիվ պատճառներ: Աշակերտի համար հեշտ չէ ընկալել մակդիրի հավելյալ իմաստն ու հուզական երանգը, այն տարբերել քերականական որոշից (եթե որոշային կապակցություն է), մանավանդ որ երբեմն բնագրում իսկ դժվար է որոշել այդ տարբերությունները: Ուսումնասիրությունները վկայում են, որ մակդիրների ուսուցման ժամանակ անտեսվում են մակդիրների և քերականական որոշիչների տարբերությունները (հաճախ մակդիրներ են համարվում բոլոր որոշիչները), անտեսվում են մակդիրների և մակադրյալ բառերի միջև եղած պատճառական կապերը, բնագրային պայմաններն ու խոսքային միջավայրը:

«Մակդիրները, որոնց գոյացության հիմնական նախապայմանը փոխաբերական իմաստն է, առարկան կամ երևույթը այլ առարկաներից կամ երևույթներից տարբերակելու նպատակ չունեն: Դրանք առավելապես իրականության գեղարվեստական ընկալման, հուզական գնահատողության արդյունք են, քանի որ բնույթով հիմնականում անհատական են, սուբյեկտիվ, և անհատի գեղագիտական մտածողության ուժով էլ պայմանավորվում է դրանց արտահայտչականության և ազդեցության չափը: Պատահական չէ, որ բազմաթիվ մակդիրներ ստեղծվում են որպես հեղինակային նորաբանություններ և հաճախ դիպվածային բնույթ

ունեն» [1, էջ 142]:

Քանի որ, ինչպես նկատեցինք, մակդիրները և քերականական որոշիչները իմաստային մերձավորություն ունեն, դրանք տարբերակելու և այդ հիման վրա յուրաքանչյուրին բնորոշ հատկությունները սովորողներին ցույց տալու համար նպատակահարմար է այսպիսի առաջադրանք տալ աշակերտներին՝ ինքնուրույնաբար տրված գոյականների հետ գործածել մակդիրներ և քերականական որոշիչներ՝ զարգացնելով սեփական երևակայությունը: Աշակերտներին պետք է բացատրել, որ որոշչային կապակցությունները բնագրից դուրս կարող են արտահայտել որոշակի հասկացություններ, մինչդեռ մակդիրը հաճախ բնագրից չի կարելի առանձնացնել, քանի որ նրանով բնութագրվող հատկության իմաստային ամբողջականությունը դրսևորվում է բնագրային հատվածի կամ խոսքաշարի մեջ: Օրինակ՝ **հայրենիք** գոյականը կարող է ունենալ մի շարք քերականական որոշիչներ՝ *կորսուսյալ, սիրելի, մեծ* և այլն: Նույն գոյականը կարող է ստանալ *լուսե, անուշ, նկուն* և այլ մակդիրներ: Կամ՝ **քար** գոյականը կարող է ունենալ քերականական հետևյալ որոշիչները՝ *մեծ, մամռոպ, ծանր* և այլն. կարող է ստանալ նաև *երգող, ործ/ործաքար, խոժոռ* և այլ մակդիրներ:

Անհրաժեշտ է աշակերտների գիտակցության մեջ ամրագրել այն գաղափարը, որ մակդիրը նաև որևէ գրողի խոսքի բարձր գեղարվեստականության անսխալ ցուցիչն է: Նկատված է, որ այն բանաստեղծները, որոնք առանձնանում են ստեղծագործական վառ երևակայությամբ, նրանց ստեղծագործությունները սովորաբար անհրաժեշտ չափով հագեցած են լինում մակդիրներով: Մակդիրների առատ գործածությամբ են աչքի ընկնում, օրինակ, Ե. Չարենցի չափածո ստեղծագործությունները: Նրա մեկ բանաստեղծությունից նույնիսկ կարելի է «պեղել» բարձր գեղարվեստականությամբ աչքի ընկնող բազմաթիվ մակդիրներ: Լավագույն վկայությունը «Ես իմ անուշ Հայաստանի» տաղն է, որն անկրկնելի է պատկերային համակարգի կատարելությամբ, մասնավորապես՝ մակդիրների չափազանց գեղեցիկ օրինակներով (*արևահամ բառ, լացակումած լար, վսեմ բուք, լուսե լիճ ևն*):

Մակդիրն ուսուցանելիս թեև մենք առավելապես նկատի ունենք գրականության դասընթացները, սակայն պետք է արձանագրել, որ այն նաև լեզվաբանական հասկացություն է, ահա թե ինչու մակդիրի բնորոշումները հիմնականում տրվել են հենց լեզվաբանների կողմից:

Այսպիսով՝ մակդիրի ուսուցումը միջին դպրոցի գրականության դաս-

ընթացում չափազանց կարևոր է աշակերտների ստեղծագործական երևակայությունը խթանելու, նրանց գեղագիտական ճաշակը բարձրացնելու առումով, ուստի պետք է առանձնակի ուշադրություն դարձնել դրան:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Մարության**, Հայոց լեզվի ոճաբանություն, Եր., 2000:
2. **Ֆ. Խլղաթյան**, Ոճաբանական բառարան, Եր., 2000:
3. **Լ. Եզեկյան**, Ոճագիտություն, Եր., 2003:
4. **Օ. Ахманова**, Стилистика, 1966:
5. **Գ. Հ. Կիրակոսյան**, Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Եր., 2015:

ՄԱԿԴԻՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԻ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Սոսինյան Սերինե

Ամփոփում

Գրականության մեջ պատկերավորման միջոցներից ամենալայն տարածումն ունեցողը մակդիրն է, որը, չնայած գեղարվեստական խոսքում իբրև յուրատեսակ ածական գործածվելու հանգամանքին, այնուամենայնիվ գեղարվեստական, մասնավորապես չափածո տեքստին հաղորդում է այնպիսի խոր արտահայտչականություն, որը հնարավոր չէ սովորական ածականների դեպքում: Մակդիրները որպես գրավոր և բանավոր խոսքի պատկերավորման միջոց գործածվում են անտիկ ժամանակներից ի վեր և իրենցով նշանավորում են խոսողի կամ տեքստի հեղինակի առանձնահատուկ պատկերավոր մտածողությունը, բարձր գեղարվեստականությունը: Հետևաբար միջին դարոցի գրականության դասընթացներում պատկերավորման այս միջոցի ուսուցումը կարևոր է և միշտ արդիական, քանի որ այն նպաստում է սովորողների գեղագիտական դաստիարակությանը և ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը:

Բանալի բառեր. մակդիր, պատկերավորման միջոց, արտահայտչականություն, գեղարվեստական տեքստ, բանավոր խոսք, գրականության դասընթաց:

ОБУЧЕНИЕ ЭПИТЕТА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Сосинян Серине

Резюме

Эпитет - это стилистическое устройство, которое широко используется в литературе. Эпитет служит для выражения такой глубокой выразительности в художественной литературе, особенно в стихотворных текстах, что это невозможно в случае обычных прилагательных, несмотря на то, что он используется в качестве уникального при-

лагательного в художественной литературе. Эпитеты как лексические стилистические приемы использовались в устной и письменной речи с древних времен, и они указывают на визуальное мышление говорящего или автора художественного текста и его художественные достоинства. Поэтому обучение этому стилистическому устройству на уроках литературы в средней школе важно и всегда актуально, так как оно способствует развитию эстетического вкуса и творческого мышления учащихся.

Ключевые слова: эпитет, стилистические приемы, выразительность, художественный текст, разговорная речь, уроки литературы.

THE TEACHING OF EPITHET DURING MIDDLE SCHOOL LITERATURE CLASSES

Sosinyan Serine

Summary

Epithet serves to convey such a profound expressiveness in fiction, especially in verse texts, that it is not possible in case of ordinary adjectives, in spite of the fact that it is used as a unique adjective in fiction. Epithets as lexical stylistic devices have been utilized in spoken and written language since ancient times, and they indicate the visual thinking of the speaker or the author of fiction text and the artistic merit of it. Therefore, the teaching of this stylistic device during middle school literature classes is important and always topical, as it contributes to the development of the students' aesthetic taste and creative thinking.

Keywords: epithet, stylistic devices, expressiveness, fiction text, spoken language, literature classes.



ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ*

*ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԱՆՆԱ
Վանաձորի N17 ավագ դպրոցի անգլերենի ուսուցչուհի*

Այսօր աշխարհում անգլերեն է խոսում մոտ 470 միլիոն մարդ: Աշխարհի բազմաթիվ երկրներում այն դասավանդվում է կամ որպես երկրորդ, կամ էլ որպես օտար լեզու [2, էջ 12]: Շատ երկրներ այն որպես պարտադիր ուսուցանվող առարկա ներառում են դպրոցական և բուհական կրթական ծրագրերում:

Օտար լեզվի ուսուցման գլխավոր նպատակը հաղորդակցության մշակույթի և օտար լեզվի գործնական տիրապետման հմտության ձևավորումն է: Ուսուցչի խնդիրն է՝ մշակել ուսուցման ճիշտ ռազմավարություն և սովորողների համար ստեղծել այնպիսի միջավայր, որը նրանցից յուրաքանչյուրին հնարավորություն կտա հաղորդակցման ժամանակ ակտիվություն, ինչպես նաև՝ ստեղծագործական մոտեցում ցուցաբերել:

21-րդ դարում օտար լեզուների ուսուցման և ուսումնառության հետ կապված խնդիրները շոշափում են առանց բացառության բոլոր բնագավառներում մասնագիտացող ուսանողների կենսական շահերը: Ուստի օտար լեզուների դասավանդման արդի մեթոդիկական պետք է ի գործու լինի ժամանակին արձագանքել նոր մարտահրավերներին [1, էջ 17]: Մասնավորապես՝ օրեցօր աճող հեռահաղորդակցական միջոցներից օգտվելու պահանջները պարտադրում են մասնագետներին վերանայել օտար լեզուների ուսուցման թե՛ մոտեցումները, թե՛ սկզբունքները, թե՛ նպատակն ու խնդիրները:

Սկզբունքային նշանակություն ունի հատկապես օտար լեզուների մասնագիտական կողմնորոշման ուսուցման նպատակների վերանայումը, քանի որ արդի փուլում խնդիր է դրվում ուսանողին ձևավորել որպես, այսպես կոչված՝ «երկրորդային լեզվակիր», որը նրան հնարավորություն է ընձեռում դառնալ միջմշակութային հաղորդակցության ակտիվ մասնակից:

* Նյութը ներկայացվել է 05.05.2020 թ., գրախոսվել է 13.05.2020 թ.:

Հեռահաղորդակցական իրազեկության խորացման տեսանկյունից կարևորվում են մի շարք մասնագետների միջմշակութային հաղորդակցությանը նվիրված աշխատանքները՝ Մ. Գ. Աստվածատրյան (2000), Բ. Մ. Եսաջանյան (2001), Ի. Կ. Կարապետյան (2007), Ն. Ս. Հայրապետյան (2007), Ի. Ի. Խալեւա (1989), Ա. Գ. Տեր-Մինասովա (2000) և այլք: Հետազոտության մեջ առաջադրված խնդիրների լուծման ընթացքում մեծ դեր են խաղացել մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացների և վերաբերող մեզանում իրականացված հետազոտությունները:

Հարկ է նշել, որ Ա. Գ. Մանուկյանն ուսումնասիրել է խոսութային իրազեկության զարգացման մեթոդական համակարգը (2009), Է. Ա. Հովհաննիսյանն ուսումնասիրել է համակարգչային ուսուցման ադապտացիոն մեթոդների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում (2008), Ն. Դ. Գրիգորյանը մշակել է բազմաչափանիշային մոտեցման հիման վրա ուսանողների գիտելիքների գնահատման մեթոդիկան՝ համակարգչային գրաֆիկայում (2010), Ա. Կ. Սաղաթելյանն ուսումնասիրել է հեռավար կրթությունը և նրա զարգացման հեռանկարները Հայաստանում (2007), Ռ. Յ. Խաչատրյանը վերլուծել է ուսանողների միջմշակութային հաղորդակցության կարողությունների ձևավորման մանկավարժական պայմանները բուհում (2011), և այլն: Ինչ վերաբերում է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկային, ապա այդ բնագավառի հետ առնչվող բոլոր մասնագետները համակարծիք են, որ հեռահաղորդակցական ժամանակակից միջոցները մեծ դեր կարող են ունենալ օտար լեզուների դասավանդման գործում:

Օտար լեզվի դասավանդման արդյունավետության հարցում շատ կարևոր է ուսուցիչ-ծնող կապը: Եթե դաստիարակը ներկայացնի ծնողին սովորած խոսքերի ծավալն ու պաշարը (թղթային կամ էլեկտրոնային տարբերակով), ապա ծնողը, եթե որոշակի չափով տիրապետում է օտար լեզվին, կարող է խաղն ու ուսուցումը շարունակել նաև տանը: Եթե նա առօրեական արտահայտությունները (արի նախաճաշելու, ձեռքերդ լվա, վերցրու խնձորը և այլն) գործածի տանը երեխայի հետ խոսելիս, ապա շատ շուտով դրանք կդառնան երեխային հասկանալի և կիրառելի և կօգնեն նախակրթարանում սովորածն ամրապնդել:

Ուսուցման արդյունավետության հարցում շատ կարևոր է ուսուցչի ճիշտ ընտրությունը: Ուսուցիչը պետք է փորձի երեխային ներկայացնել ոչ միայն օտար լեզուն, այլ նաև տվյալ երկրի մշակույթը, ավանդույթները: Այդ ամենը կարելի է անել հեքիաթների, երգերի և ոտանավորների

միջոցով: Կարելի է պարապմունքի ընթացքում երեխաների հետ շփվել տվյալ երկրում ընդունված կանոններով [4, էջ 78]: Դա կնպաստի և՛ երեխայի զարգացմանը, և՛ դասի ավելի հետաքրքիր կազմակերպմանը:

Անգլերենի ուսուցումը պետք է այնպես կազմակերպել, որ յուրացումը լինի գիտակցական, սովորած գիտելիքները դառնան գործնական կարողություններ: Դառնալով կարողություն՝ գիտելիքը ուսանողին հնարավորություն կտա ազատ հաղորդակցվելու ոչ ստանդարտ իրավիճակներում: Գործարարական անգլերենի դասընթացում կարևորվում են բնագրային տեքստերը, որոնց ընթերցումը պահանջում է համապատասխան պատրաստվածություն, տեխնիկական, հեռահաղորդակցական միջոցների առկայություն:

Նախագծային մեթոդի կիրառումը իրական լեզվական միջավայրի ստեղծման և վերարտադրման ամենարդյունավետ եղանակներից է: Այն ապահովում է ուսանող-ուսանող, ուսանող-դասախոս, դասախոս-լսարան փոխներգործությունը համալսարանում: Նոր միջավայրում դրսևորելով մասնագիտական լեզվական գիտելիքներն ու կարողությունները՝ նախագծային մեթոդը ուսանողներին հնարավորություն է տալիս բավարար չափով հաղորդակցվել և համագործակցել:

Այն զարգացնում է սովորողների անկախության և պատասխանատվության զգացումը, մշակում զննելու, հետազոտելու, մեկնաբանելու և քննադատական մտքեր արտահայտելու կարողությունները [2, էջ 21]: Ուսանողները զարգացնում են իրենց գործընկերների հետ մասնագիտական լեզվով հաղորդակցվելու ունակությունները: Նախագծային աշխատանքը դառնում է ուսանողների ինքնակրթության եղանակներից մեկը:

Այսօր մի շարք զարգացած երկրներում անգլերեն լեզվի դասավանդման համար առաջադրվել են բազմաթիվ դասավանդման մեթոդներ, որոնք հնարավոր է բաժանել հետևյալ խմբերի.

Կառուցվածքային մոտեցում (լեզուն դիտվում է որպես քերականական տարրերի միմյանց կապակցված համակարգ)

Քերականական թարգմանության մեթոդ (The Grammar Translation Method) – Այս մեթոդը մեզ հայտնի է դեռ խորհրդային ժամանակներից, որը հիմնված է գրավոր թարգմանության և ընթերցանության վրա: Մեթոդի նպատակն է միաժամանակ աշխատանքում ներգրավել ուղեղի ճանաչողական, նյարդաբանական և լողական ֆունկցիաները: Այս մեթոդի կողմնակիցները պնդում են, որ սովորողն ուսուցման ընթացքում պետք է իր լեզուն, բանավոր խոսքն օգտագործի անընդհատ, նույնիսկ

գրավոր առաջադրանքներ կատարելիս:

Ֆունկցիոնալ մոտեցում (լեզուն հանդիսանում է որոշակի գործառույթների (ֆունկցիաների) արտահայտման և իրականացման միջոց):

◆ *Լեզվի իրավիճակային ուսուցում – Բանավոր մոտեցում (Situational language teaching (Oral approach)*

Հիմնված է լեզվի կառուցվածքի վրա: Սովորողը կրկնության միջոցով սովորում է առավել հաճախ օգտագործվող բառերն ու արտահայտությունները և դրանք անմիջապես օգտագործում պրակտիկայում:

◆ *Ուղղորդված պրակտիկա (փորձառություն) (Directed practice)*

Այս դեպքում սովորողն անընդհատ կրկնում է արտահայտությունները մինչև վերջիններիս մեխանիկորեն անգիր անելը [4, էջ 29]: Այսպես տուժում է սովորողի բառապաշարն ու լեզվի ճկունությունը, սակայն հասնում ենք լեզվի **հիմնային (բազային)** արտահայտությունների ավտոմատ տիրապետմանը:

Ինտերակտիվ մոտեցում (լեզուն հանդիսանում է սոցիալական հարաբերությունների ստեղծման ու հաստատման գործիք):

Հայաստանի ավագ դպրոցներում կատարելով ուսումնասիրություններ կարող ենք ասել, որ անգլերեն լեզվի ուսուցման համար առաջնահերթ կարևորվում են աուդիո ձայնագրությունների անընդհատ լսումները, մասնավորապես իմ կարծիքով այստեղ հնարավոր է ներկայացնել հետևյալ երկու հեղինակային մեթոդները.

◆ *Պիմսլերի մեթոդը (Pimsleur method)* հիմնված է աուդիո ձայնագրությունների օգտագործման վրա: Վերջիններս աստիճանաբար բարդանում են՝ ամեն անգամ ներմուծելով ակտիվ նոր բառապաշար:

◆ *Միշել Թոմասի մեթոդ (Mishel Thomas Method)*. ներառում է դասարանում արված մի շարք աուդիո ձայնագրություններ, որտեղ դասավանդողն աշխատում է երկու սովորողի հետ, բացատրում քերականական կանոնները, սովորեցնում բառագիտություն և հանձնարարություններ տալիս: Լսողը ինքնաբերաբար ներառվում է դասապրոցեսի մեջ՝ ստանալով խմբում աշխատելու տպավորություն [5, էջ 54]:

Այժմ ներկայացնեմ ավագ դպրոցում իրականացված և հաջողված դասերից մեկը՝ անգլերեն լեզվի դասավանդում Պիմսլերի մեթոդով, որտեղ աշակերտները հնարավորություն են ունեցել աուդիո ձայնագրությունների օգտագործմամբ զարգացնել իրենց բառապաշարը: Դասի թեման էր Travelling to London, տևողությունը՝ 45 րոպե:

Դասի նպատակներն էին՝

- ա) սովորել արտահայտել մտքերը թեմայի շուրջ,
- բ) օգտագործել թեմայի բառապաշարը քննարկման մեջ,
- գ) ստանալ նոր տեղեկություններ թեմայի վերաբերյալ,
- դ) ամփոփել ստացած գիտելիքները:

Դասի վերջում աշակերտները պետք է կարողանային՝

ա) օգտագործել թեմային վերաբերող բառերն ու արտահայտությունները քննարկման մեջ,

բ) արտահայտել մտքերը թեմայի շուրջ,

գ) կիսել թեմայի վերաբերյալ ձեռք բերած փորձն ու գիտելիքները համադասարանցիների հետ:

Դասավանդման այս մեթոդի կիրառությամբ աշակերտները պետք է խորապես ուսումնասիրեին "Travelling" թեմային վերաբերող բառերը:

Դասի կահավորումը և անհրաժեշտ պարագաներն են եղել՝ աուդիո նվագարկիչը, պրոյեկտորը, համակարգիչը, պաստառները, քարտերը, մարկերները: Ներկայացնենք դասի ընթացքը.

1. Կազմակերպչական պահ:
2. Մտագրոհ (Brainstorming)

Let us see what you know about London.

Այս մեթոդը օգնում է ուսուցչին ակտիվացնել աշակերտներին, պարզել, թե ինչ գիտեն աշակերտները նյութի մասին: Աշակերտները հաղորդում են ընդհանուր տվյալներ Լոնդոնի մասին:

3. Տեսահոլովակի դիտում և քննակում (Watching and discussing):

Աշակերտները դիտում են տեսահոլովակ Լոնդոնի տեսարժան վայրերի մասին, այնուհետև քննարկում տեսածը:

4. Սլայդների դիտում: Աշակերտները դիտում են սլայդներ Լոնդոնի տեսարժան վայրերով և փորձում են կռահել պատկերված վայրը: Այնուհետև ստուգում են՝ արդյո՞ք ճիշտ են կռահել վայրը (Check yourself):

5. Աշխատանք զույգերով (Pair work): Աշակերտներից մեկն ասում է որևէ տեսարժան վայրի անուն, մյուսը՝ գտնում է որևէ բառ, որն ինչ-որ կերպ զուգորդվում է տվյալ վայրի հետ (Associations): Օրինակ՝

Madam Tussaud's → waxworks

Palace of Westminster → Big Ben, huge bell

Piccadilly Circus → cinemas, theatres, etc.

6. Աշխատանք քարտերով (Card work): Աշակերտներից մեկը կարդում է քարտի վրա տրված տեսարժան վայրի նկարագրությունը, մյուսը՝ կռահում է՝ ո՞ր տեսարժան վայրի մասին է խոսքը:

7. Աշակերտները ներկայացնում են նախօրոք պատրաստած տեսարժան վայրերի նկարագրությունները, ցուցադրում պաստառներ (Describing):

8. Աշակերտները դիտում են տեսահոլովակ Երևանի մասին և քննարկում (Watching and discussing):

9. Խմբային աշխատանք պաստառներով (Group work): Ուսուցիչը բաժանում է դասարանը երկու խմբի: Խմբերը պաստառներին գրում են Լոնդոնի և Երևանի տեսարժան վայրերը գունավոր մարկերներով:

10. Աշխատանք խմբերով (Group work). կոչվում է "Praising" (գովել): Խմբերից մեկը գովաբանում է Երևանը, մյուսը՝ Լոնդոնը:

11. Վերջին հանձնարարությունը կոչվում է «Էքսկուրսավարներ» ("Guides"): Յուրաքանչյուր խմբից ընտրվում են երկու էքսկուրսավարներ՝ Լոնդոնի և Երևանի համար: Նրանք պետք է ներկայացնեն քաղաքները:

Դասի վերջում ամփոփվում են նորությունները: Ուսուցիչը գնահատում է աշակերտներին, հանձնարարում տնային աշխատանքը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Андреев, В. И.** Деловая риторика [Текст] : практ. курс для твор. саморазвития делового общения, полем. и оратор. мастерства: [Учеб. пособие. Казань: Издательство Казан. университета, 1993. – 251 с.
2. **Платов В. Я.**, Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. – М., "Профиздат", 1991.
3. **Hutchinson T., Waters A.**, 1993, English for Specific Purposes, A learning centered approach. Cambridge: CUP
4. **Bowman B., Burkart G., Robson B.** "TEFL) TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language," Centre for Applied Linguistics, Peace Corps, Washington, 1989.
5. **Dugas D., DesRosiers R.** "Speaking by Speaking. Skills for Social Competence," Compass Publishing, Kiev, 2010.
6. **Gordon L.**, The Internet and Young Learners, Oxford University Press, NewYork, 2004.

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ

Հարությունյան Աննա

Ամփոփում

Անգլերեն լեզվի ուսուցանման կարևորագույն պահը սովորողին տեղեկատվության փոխանցման եղանակն է՝ մեթոդաբանությունը: Ուսուցանման բոլոր մեթոդները կարելի է պայմանականորեն դասակարգել կախված հետևյալ երկու հանգամանքներից՝ ով է գտնվում ուսուցանման կենտրոնում և արդյոք համարվում է այդ լեզուն մայրենի

լեզու: Առաջին մոդելը բնորոշվում է երկու մոտեցումներով, երբ ուսուցանման կենտրոնում գտնվում է կամ աշակերտը, կամ ուսուցիչը:

Բանալի բառեր. օտար լեզու, անգլերեն լեզու, հաղորդակցություն, ուսուցանում, ուսուցման առանձնահատկություն, համաշխարհային լեզու, հաղորդակցության մշակույթ, ռազմավարական հնարավորություն:

ПО ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Арутюнян Анна

Резюме

Самый ключевой момент в изучении английского языка - это способ преподнесения информации ученику, иначе называемая методика преподавания. Со времён первых уроков английского языка прошло немало времени. Все методы обучения английскому языку в школе можно условно классифицировать в зависимости от того, используется ли в процессе преподавания родной язык и кто является центром процесса обучения. Вторая модель определяется двумя подходами, когда в центре процесса обучения находится либо ученик, либо преподаватель.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, общение, преподавание, особенности обучения, мировой язык, культура общения, стратегические возможности.

ON THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH

Harutyunyan Anna

Summary

The most key moment in learning English is a way of presenting information to a student, otherwise called a teaching methodology. A lot of time has passed since the first English lessons. All methods of teaching English at school can be classified according to whether the mother tongue is used in the teaching process and who is the center of the learning process. The second model is determined by two approaches when either the student or the teacher is at the center of the learning process.

Keywords: foreign language, English language, communication, teaching, teaching peculiarity, world language, communication culture, strategic opportunity.



ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ*

КОСТАНДЯН КЛАВДИЯ

*Учительница русского языка старшей школы №17
имени М. Хоренаци г. Ванадзор*

Сегодня в центре внимания ученых, методистов и учителей-практиков оказываются проблемы формирования языковой личности и речевые способности школьников, в особенности старшеклассников [1, с. 15].

В настоящее время целью языкового образования выступает именно формирование личности, способной к самореализации и самовыражению, выбору ценностных ориентиров, основанных на культурном и духовном наследии всего человечества, личности, для которой собственная речь является, прежде всего, сознательной деятельностью индивида.

В этом процессе уроки русского языка имеют первостепеннейшее значение, так как родной язык – это не только интегрирующее начало всех предметов учебного цикла, но также средство речемыслительной деятельности человека. Русский язык в выпускных классах – это учебный курс, в обобщенном виде включающий в себя все, чему школьники научились на уроках русского языка в предшествующих классах.

Содержание обучения русскому языку на базовом уровне в старших классах структурировано на основе компетентностного подхода, в рамках которого развиваются и совершенствуются коммуникативная, языковая, лингвистическая и культурологическая компетенции, определенные и закрепленные в Государственной программе развития образования на 2013-2020 годы и Стратегии модернизации содержания общего образования.

Согласно данным нормативным документам, языковая компетенция подразумевает осмысление старшеклассниками речевого опыта, знания основ науки о языке, усвоение понятийной базы курса. Кроме того, язы-

* Այդպիսի ներկայացվել է 05.05.2020 թ., գրախոսվել է 11.05.2020 թ.:

ковая компетенция нацелена на формирование учебноязыковых умений, действий с изучаемым языковым материалом – опознание материала, его классификация, анализ языковых явлений и др.

От языковой компетенции следует отличать коммуникативную, показателем которой является способность анализировать речевую ситуацию, и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения [3, с. 14–15]. Не менее значимой проблемой методики преподавания русского языка является такое структурирование курса, в котором бы обучение связной речи проходило во взаимосвязи с формированием лингвистической компетенции [2, с. 24–25].

В современной школьной практике в первую очередь уделяется внимание формированию орфографической и пунктуационной грамотности, однако, современные выпускники школ должны не только грамотно писать, но и свободно говорить на заданные темы, точно и четко излагать свои мысли не только в устной, но и в письменной форме.

В условиях быстрого обновления словарного состава русского языка, активного вхождения в нашу жизнь иноязычных слов и выражений необходимо уделять большее внимание объяснению значений таких слов на уроках русского языка в старшей школе. Проблема незнания семантики слова касается не только заимствованных из других языков слов и выражений, зачастую школьники не знают значений многих исконно русских слов.

Практика показывает, что эффективной будет такая система словарной работы, в результате которой слово в тексте было бы правильно воспринято учеником, понято со всеми его оттенками и особенностями употребления, а главное – вошло в активный словарь [3, с. 60–69].

Традиционно в методике различают грамматико-орфографическое и семантическое направления словарной работы [7, с. 244–245]. Но мы трактуем словарную работу как единство двух этих направлений, так как на уроке мы обращаем внимание не только на собственно словарные слова, не знакомые учащимся, но и на возникающие трудности. Кроме того, объединив грамматико-орфографическое и семантическое направления словарной работы, мы рассматриваем слово в орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом аспектах одновременно.

Не менее значимой проблемой методики преподавания русского

языка является такое структурирование курса, в котором бы обучение связной речи проходило во взаимосвязи с формированием лингвистической компетенции. Вслед за И. А. Зимней лингвистическая компетенция рассматривается нами как «знание системы языка и правил ее функционирования в коммуникации» [5, с. 36], то есть лингвистическая компетенция характеризуется наличием языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом, знанием языковых средств и их функций, владением фоновыми механизмами речевой деятельности и предполагает «гибкость языкового сознания» обучающихся [4, с. 88].

В одной из старших школ был проведен курс русского языка, эффективность которого была высоко оценена, так как ученики получили больше знаний. Давайте представим урок, который состоялся в 10-м классе.

Количество учеников, выбравших проект: 11 учеников.

Время выполнения проекта: недельный (2-3 недели).

Тип работы: - проектная работа.

Тип проекта: -практико-ориентированный, поисковый.

Проблема: недостаточные глубокие знания учащихся по теме “Омонимы”.

Цель проекта:

- 1) научить учащихся самостоятельно решить возникшую проблему;
- 2) обогащение активного словарного запаса учащихся;
- 3) расширение навыков лингвистического анализа;
- 4) научиться извлекать информацию из различных лексикографических и других источников.

Источники : толковые словари, интернет-ресурсы.

Источники : толковые словари, интернет-ресурсы.

Задачи проекта:

- 1.Найти и собрать материалы по данной теме.
- 2.Систематизировать материал.
3. Развивать навыки работы с новой информацией.

Источники : толковые словари, интернет-ресурсы

Конечный продукт:использовать словари, интернет-ресурсы, художественную литературу, создать портрет слова "мир" (на листах формата А4 или создание брошюры).

Этапы выполнения работы (использование внеурочного времени):

Вводный этап: Сбор информации по теме.

Поисковый этап: систематизировать собранный материал.

Обобщающий этап :составить презентацию для защиты.

Заключительный этап: представить на уроке .

Режим работы (задания для каждой группы или распределение ролей):

1.Определить лексическое значение слова “мир”.

2.Описать этимологию слова “мир”.

Ученики представили несколько вариантов:

1) по Альфреду Гиберу:

Как вы думаете, русское слово "мир" - простое или сложное?

В современном русском языке это слово, конечно, простое. От него производится много других слов, например, "мировой", "мирской", "мировоззрение", "мирный", "мирить".

А с точки зрения этимологии слово "мир" является сложным. В нём есть древний корень "ми-", который означает "любовь", "красота".

Когда к этому корню прибавлялся древний, давным-давно уже непродуктивный суффикс "-р", то получалось слово со значением "мягкий", "кроткий". Сравните: в латышском языке "miers" означает "спокойствие, мир"; в албанском языке слово "mire" означает "хороший"; в древнеиндийском языке слово "mitras" означает "друг".

Когда же к корню "ми-" прибавляли суффикс "-л", то получалось слово со значением "милый". Сравните: в литовском языке слово "mylas" означает "любезный, милый"; в древнепрусском языке слово "mijls" означает "услуга, радость".

2) Древнерусское, старославянское слово миръ происходит от общеславянского (праславянского) слова mĭgъ с индоевропейского корня в значении "мягкий", "кроткий".

Аналоги:

латышский: miers - спокойствие, мир ;

албанский: mire - хороший;

древнеиндийский: mitras - друг.

Зная этимологию слова, легко понять смысл его омонимичности. А слово “мир” действительно является омонимом.

Изначально в русском языке эти слова писались по-разному!

Міръ - Вселенная, человеческая общность;

Мирь - отсутствие ссоры.

3. Насколько понятно и распространено слово "мир":

◆ это слово знает каждый ребёнок;

◆ достаточно распространённое слово.

4. Употребление слова “мир” во фразеологических оборотах, объяснить значение фразеологизмов.

внутренний мир

миру мир

не от мира сего

пустить по миру

сильные мира сего

с миру по нитке

затерянный мир

красота спасёт мир

голубь мира

отпустить с миром

5. Найти пословицы и поговорки со словом “мир”.

Дружно за мир стоять - войне не бывать.

В мире жить - с миром жить.

Свет победит тьму, а мир - войну.

Мир - во славу, война - в отраву.

Цветам нужно солнце, а людям - мир.

Мир строит, война разрушает.

Свет побеждает тьму, мир победит войну.

Кому мир не дорог, тот нам и враг.

Худой мир лучше доброй ссоры.

6. Подобрать к слову “мир”:

1) синонимы:

- вселенная, Земля, человечество, общество, планета;

- согласие, спокойствие, отсутствие вражды, покой;

2) антонимы:

- война, разлад, вражда;

7. Ассоциации со словом “мир”.

8. Рисунки учащихся по теме "Мир".

9. Презентация проекта в классе (желательно в присутствии учителей и учеников из других классов):

- оформление работы на листах формата А4;

- на каждом листе написано задание (желательно печатным текстом);

10. Оценка проектной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Артеменко Н. А.**, Обогащение словарного запаса учащихся с опорой на идеографический подход // Научнопедагогическое обозрение. 2014. №1(3). С. 53–59.
2. **Архипова Е. В.**, Основы методики развития речи учащихся. М., 2017.
3. **Блинова В. А.**, Коммуникативная методика преподавания русского языка как один из факторов «Концепции модернизации российского образования» // Психология, социология и педагогика. 2018. № 9.
4. **Дридзе Т. М.**, Язык и социальная психология. М., “Либроком”, 2017.
5. **Зимняя И. А.**, Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании //Иностранные языки в школе. 2016. №6.

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵՉՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴԻՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՅՈՒՄԸ
ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Կոստանդյան Կլավդիյա

Ամփոփում

Ռուսաց լեզվի ուսուցման մեթոդիկան գիտություն է ռուս գրական լեզվի ուսուցման բովանդակության, սկզբունքների, մեթոդների և հնարների, ինչպես նաև սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների (խոսակցական, ուղղագրական և կետադրական) յուրացման ուղիների և պայմանների մասին ժամանակակից դպրոցում: Մենք ռուսաց լեզվի ուսուցման մեթոդիկան դիտարկում ենք որպես մանկավարժական գիտություն, մանկավարժական բնագավառ, որն ուսումնասիրում է դպրոցականներին ռուսերեն լեզվի ուսուցման օրինաչափությունները:

Բանալի բառեր. ռուսերեն լեզու, հետազոտություն, հետազոտության մեթոդներ, դիդակտիկ փորձ, լեզվական գիտելիք, լեզվի իմացություն, արդյունավետություն, արդյունավետության գնահատում:

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Костандян Клавдия

Резюме

Методика обучения русскому языку – наука о содержании, принципах, методах и приемах обучения русскому литературному языку, о путях и условиях усвоения учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку (речевых, орфографических, пунктуационных) в современной школе. Мы рассматриваем методику обучения русскому языку как педагогическую науку, отрасль дидактики, изучающую закономерности обу-

чения школьников русскому языку.

Ключевые слова: русский язык, исследование, методы исследования, дидактический опыт, языковые навыки, языковые навыки, эффективность, оценка эффективности.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING RUSSIAN IN HIGH SCHOOL

Kostandyan Klavdiya

Summary

Methods of teaching the Russian language - the science of the content, principles, methods and techniques of teaching the Russian literary language, the ways and conditions for students to acquire knowledge, skills in the Russian language (speech, spelling, punctuation) in a modern school (M.T. Baranov, A.V. Tekuchev). We understand the methodology of teaching the Russian language as a pedagogical science, a branch of didactics that studies the patterns of teaching students the Russian language.

Keywords: Russian language, research, research methods, didactic experience, language skills, language skills, efficiency, efficiency assessment.



ՊԱՏՄԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ*

ԱԹԱՆԵՍՅԱՆ ԵՂՍԱՆ

*Չարենցավանի N2 հիմն. դպրոցի հայոց լեզվի և
գրականության ուսուցչուհի, ուսումնական
աշխատանքի գծով տնօրենի տեղակալ*

Մեր օրերում մեթոդը գիտակցվում է որպես ուսուցչից դեպի աշակերտը գնացող մտքի ճանապարհ, ուսուցչի և աշակերտի համագործակցության, սովորողների կողմից գիտելիքներին, կարողություններին ու հմտություններին տիրապետելու եղանակ: Ուսուցման մեթոդը մանկավարժական գործունեության միջոց է, որով իրականացվում է ուսուցչի և սովորողների համագործակցությունը՝ ուղղված ուսումնառության վերոնշյալ արդյունքներին: Այն օգնում է ուսուցչին իրացնելու ուսուցման նպատակը, բովանդակությունը, չափորոշչային պահանջները, սովորողների համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը: Ուսումնական գործընթացի հաջող իրականացման համար ուսուցչին անհրաժեշտ է տարբեր մեթոդների իմացություն: Սակայն դա դեռևս բավարար չէ արդյունավետ ուսուցում իրականացնելու համար: Այստեղ չափազանց կարևորվում է ուսուցման նպատակներից ու նախանշված արդյունքներից բխող մեթոդների ընտրության և կիրառության կարողությունը [1, էջ 52]:

Գոյություն ունեն ուսուցման կազմակերպման տարբեր եղանակներ: Ուսուցման կազմակերպման հիմնական ձևը դասն է [3, էջ 176], ուսումնական աշխատանքը դպրոցներում ընթանում է դասի ձևով: Ուսուցման տարբեր փուլերում կիրառվում են տարբեր մեթոդներ:

Պատմագրական երկերի ուսուցումը հանրակրթական դպրոցի գրականության դասընթացում կարևոր դերակատարում ունի, քանի որ աշակերտին գրապատմական ու տեսական գիտելիքներ հաղորդելու առաջին փուլը սկսվում է ազգային գրականության մասին ընդհանուր տեղեկություններով: Ուսուցիչը պետք է աշակերտին բացատրի՝ ինչ է ազգային գրականությունը, երբ է ձևավորվել, որքանով է նպաստել մարդկային բարձր հատկանիշների պատվաստմանը սերունդների գիտակցու-

* Նյութը ներկայացվել է 11.03.2020 թ., գրախոսվել է 16.03.2020 թ.:

թյան ու մտածողության մեջ: Այսպիսով՝ մեր նպատակն է քննել պատմագրական երկերի ուսուցման մեթոդիկան: Պատմագրական երկերի ուսուցման մեթոդիկայի քննության շրջանակներում առաջադրել ենք հետևյալ խնդիրները.

ա. պատմագրության դերը գրականության զարգացման գործում,

բ. «Մեսրոպ Մաշտոցը և հայ գրերի գյուտը» թեմայի ուսուցման առանձնահատկությունները,

գ. հինգերորդ դարի պատմիչների երկերի ուսուցման մեթոդիկան:

Մեր ուսումնասիրությունը արդիական նշանակություն ունի, քանի որ ընդգրկում է գրական երկերի այն շրջանակը, որը կազմում է հայ գրականության հիմքը, ոսկեդարը: Ճիշտ մեթոդների կիրառությամբ ուսուցիչը կարող է ոչ միայն աշակերտներին համապատասխան գիտելիքներ տալ «հայ գրականություն» առարկայից, այլև նրա մեջ արմատավորել ազգային մտածողություն, միջառարկայական կապերի կիրառմամբ՝ պատմական կարևոր իրողությունների իմացություն, ազգային արժեքների գնահատում և այլն:

Պատմագրական երկերի ուսուցման ժամանակ խոսքային մեթոդներից կիրառական են ընթերցումը, վերաշարադրումը պատմողական ձևով, մեկնաբանումը, զրույցը, բանավեճը, թեմատիկ դասախոսությունը և այլն:

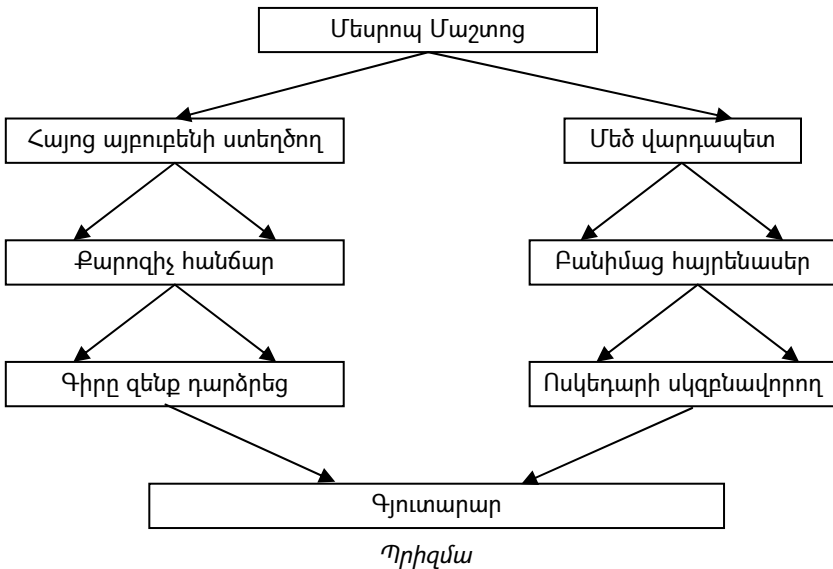
Հայ հին գրականություն ուսումնասիրող աշակերտը պետք է պատկերացում ունենա հայ ժողովրդի պատմական ուղու, քրիստոնեության ընդունման, հեթանոսության, նախագրային շրջանի հայ դպրության, հայոց լեզվի և այլ հարցերի մասին: Հինգերորդ դարը հայ ժողովրդի կյանքում բացառիկ ժամանակաշրջան է: Դեռահասները, որոնք մանկությունից պատանեկություն անցում են կատարում, ունեն վառ երևակայություն և առարկայական զարգացած հիշողություն, պատմագրական երկերի ուսուցման ժամանակ կարելի է թելադրել հետաքրքիր փաստեր, հանձնարարել կարդալ համապատասխան գրականություն, պատմիչների երկերից քաղվածքներ անել գրականության տեսքում և այլն:

Հայոց պատմության դասընթացին զուգահեռ աշակերտները հայ ժողովրդի պատմաքաղաքական իրողությունների մասին պատկերացում պիտի կազմեն նաև գրականության դասընթացից: Ինքնին հասկանալի է, որ առանց պատմական փաստերի իմացության աշակերտները չեն կարող վերլուծել պատմագրական երկերը: Պատմագրական երկերի ուսուցումը պետք է սկսել «Մաշտոցը և հայ գրերի գյուտը» թեմայից, քանի որ գրերի գյուտն է սկզբանավորել հայ գրականության ոսկեդարը, որի ան-

բաժանելի մասն են կազմում հինգերորդ դարի մեր պատմիչների երկերը:

Թեմայի ուսուցումն ուսուցիչը պետք է սկսի աշակերտներին տիրող ժամանակաշրջանի ու այդ ընթացքում ծավալված իրադարձությունների մասին տեղեկատվության մատուցմամբ: Բացի դրանից՝ պետք է անդրադառնալ ոչ միայն Մաշտոցի փաստացի կենսագրությանը, այլև խնդիր դնել բնութագրելու նրան նաև որպես գեղարվեստական կերպար՝ այդպես ամբողջացնելով նրա կենսապատումը:

Մաշտոցի կերպարի վերլուծությունը կարող է կատարվել պրիզմայի մեթոդով՝



Սահիկի օգնությամբ ուսուցիչը ներկայացնում գրերի գյուտին նախորդող և հաջորդող իրադարձությունների ողջ ընթացքը: Նշվում է՝ ինքնուրույն գրականություն ստեղծելուց առաջ նախ անհրաժեշտ էր հայացնել համաշխարհային գիտության ու մշակույթի նվաճումները: Այնուհետև անցում է կատարվում պատմագրական երկերի ուսուցմանը, որը իրականացվում է ինչպես ավանդական, այնպես էլ ժամանակակից մեթոդներով:

Ընթերցումը այն մեթոդն է, որը լայն կիրառություն ունի հատկապես ցածր և միջին դասարաններում: Անցնելիք գեղարվեստական ստեղծագործությունը ուսուցիչը կամ աշակերտները կարողում են արտահայտիչ

ծնով: Օրինակ՝ Խորանացու «Հայոց պատմությունը» անցնելիս աշակերտները կարդում են Հայկի և Բելի, Արա Գեղեցիկի և Շամիրամի, Տիգրանի և Աժդահակի, Արտաշեսի և Սաթենիկի մասին վիպերգերը և ուսուցչի օգնությամբ փորձում են վերլուծել՝ բացահայտելով վիպերգներում արծարծվող հիմնական գաղափարները:

Վերաշարադրումը պատմագրական երկերի ուսուցման հիմնական մեթոդներից է: Աշակերտը նախապես կարդում է պատմագրական երկերը և փորձում համառոտ վերաշարադրել նյութը, ինչն էլ ուսուցչին հնարավորություն է տալիս ընկալելու՝ արդյո՞ք աշակերտը հասկացել է պատմագրական վեպի հիմնական նշանակությունը: Հինգերորդ դարի պատմիչների՝ Ագաթանգեղոսի, Փավստոս Բուզանդի, Ղազար Փարպեցու, Եղիշեի, Մովսես Խորենացու պատմագրական երկերի ուսուցման ժամանակ վերաշարադրման մեթոդի կիրառությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու և ընկալելու այդ ստեղծագործություններում ամրապնդված գաղափարներն ու պատմիչների առաջադրած նպատակները: Օրինակ՝ Ագաթանգեղոսի նպատակն է հաստատել քրիստոնեության գերազանցությունը հեթանոսության նկատմամբ, Բուզանդի նպատակն է քարոզել հայոց տերերի միաբանության գաղափարը, Փարպեցին դրվատել է քրիստոնեական կրոնն ու բարոյականությունը, Խորենացու նպատակն է եղել բացահայտել հայ ժողովրդի նախնականությունն ու փառավոր գործերը և այլն:

Պատմիչների քարոզած դասերը կարելի է ընկալել մեկնաբանման մեթոդի օգնությամբ: Այսպես՝ ուսուցիչը առաջադրում է հարց. ինչո՞ւ են Խորենացու «Հայոց պատմությունը» համարում «հայ ժողովրդի ծննդյան վկայական»: Աշակերտները տալիս են մեկնաբանություններ: Նշված մեթոդի կիրառման ժամանակ հնարավոր է զուգադրել նաև «մտազրոհ» մեթոդը: Ուսուցիչը կարող է աշակերտների մեկնաբանությունները ամփոփելով՝ ներկայացնել նշված հարցի պատասխանը: Ուսուցիչը նույն թեմայի ուսուցման շրջանակներում մեթոդները պետք է համադրի, փոփոխի, մշակի և ծրագրի այնպես, որ նույն դասարանում տարբեր կարողություններով սովորող աշակերտները ստանան իրենց կարողություններին համապատասխան գիտելիքներ ու հմտություններ, և արդյունքում չտուժեն ոչ բարձր կարողություններով՝ ոչ էլ կրթության առանձնահատուկ կարիք ունեցող երեխաները [5, էջ 10]:

Բացի ավանդական մեթոդներից՝ պատմագրական երկերի ուսուցման ժամանակ կիրառվում են նաև ժամանակակից, մասնավորապես

փոխներգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդներ, որոնց հիմքում ընկած են սովորողի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, գիտելիքի ձեռք բերման ընթացքին նրա անմիջական ու գործուն մասնակցությունը: Այս մեթոդների առանձնահատկությունները պայմանավորված են այն հանգամանքով, որ աշակերտը նյութը սովորում է ինչ-որ բան կատարելով՝ մասնակցելով որոշակի գործընթացի, ընդգրկվելով թե՛ անհատական, թե՛ խմբային աշխատանքներում: Այդ կերպ նա յուրացնում է համագործակցային, սոցիալական փոխազդեցության և հաղորդակցական, ինչպես նաև ձեռք բերած գիտելիքը կիրառելու կարողություններ:

Պատմագրական երկի յուրացումը էապես պայմանավորված է ուսուցման նոր մեթոդների ներդրման արդյունավետությամբ: Ուսուցման փոխգործուն կամ ինտերակտիվ մեթոդները նպաստում են աշակերտների ակտիվության բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների մշակույթի ձևավորմանը, ուսուցման գործընթացը հետաքրքիր դարձնելու պայմանների ստեղծմանը: Աշակերտներն այդ դեպքում պասիվ ընկալողից վերածվում են գիտելիքների ստացման գործընթացի ակտիվ մասնակցի:

Պատմագրական երկերի ուսուցման շրջանակներում, ի տարբերություն ավանդական մեթոդների, փոխգործուն մեթոդներն աչքի են ընկնում հետևյալ առանձնահատկություններով.

- ◆ ենթադրում են փոխգործուն խմբեր,
- ◆ ներկայացնում են տարասեռ խմբավորում,
- ◆ ստեղծում են պատասխանատվություն խմբի և սեփական անձի համար,

- ◆ ուսուցչի կողմից իրականացվում է մշտական վերահսկողություն,
- ◆ կատարվում է դերերի բաշխում, նպատակների հստակ սահմանում,
- ◆ փոխգործուն հմտություններն անմիջականորեն ուսուցանվում են,
- ◆ մշակվում են փոխգործուն հմտություններ,
- ◆ խումբն ունենում է 3-5 անդամ,
- ◆ շեշտը դրվում է գործընթացի արդյունքի վրա [4, էջ 15], [2, էջ 28]:

Փոխգործուն մեթոդներն արդյունավետ են հատկապես խմբային աշխատանքների կամ համագործակցային ուսուցման ժամանակ: Խմբի բոլոր աշակերտները պատասխանատու են դառնում աշխատանքի իրենց բաժինը ուղարկելու և նյութը յուրացնելու համար: Օրինակ՝ աշակերտներին հանձնարարվում է կատարել խմբային աշխատանք՝ վերլուծելով Ագաթանգեղոսի «Հայոց պատմության», մասնավորապես Գրիգոր

Լուսավորչի և Տրդատ Երրորդ Մեծի կերպարները: Նշված թեմայով կարելի է կազմակերպել նաև գրական դատ: Աշակերտներն այս դեպքում արձագանքում են միմյանց կատարած աշխատանքին, հարցեր են տալիս, քննարկում են կատարած եզրահանգումները և այլն: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ փոխգործուն մեթոդներով սովորած աշակերտները դրսևորում են բարձրակարգ մտածողություն, նյութի ավելի խոր ընկալում, ավելի լուրջ վերաբերմունք ուսումնառության գործընթացին:

Փոխգործուն մեթոդներից է Վեննի գծապատկերը: Այն կառուցվում է երկու կամ ավելի շրջանագծերով, որոնք հատման մեծ մակերես ունեն կենտրոնում: Այն կարելի է կիրառել գաղափարները միմյանց հակադրելու կամ դրանց ընդհանրությունները բացահայտելու նպատակով:

Մեթոդը հնարավոր է կիրառել ամփոփման, իսկ եթե նյութը ծանոթ է՝ նաև նախապատրաստական փուլում: Այսպես՝ Վեննի գծապատկերով հնարավոր է հակադրել Տրդատ Երրորդ Մեծի կերպարը մինչև քրիստոնեության ընդունումը և դրանից հետո: Նշված մեթոդով կարելի է դիտարկել Եղիշեի «Վասն Վարդանայ և Հայոց պատերազմին» երկի դրական ու բացասական կերպարները:

Խառնված հերթականություններ մեթոդը ևս փոխգործուն մեթոդների շարքում է: Ամբողջ խմբի հետ փոխգործուն եղանակով աշխատելու նպատակով ուսուցիչը կարող է պատմիչների ասույթները կամ պատմագրական երկերում ծավալվող իրադարձությունները գրառել առանձին թղթերի վրա: Դասարանին առաջարկվում է որոշել՝ ո՞ր ասույթի հեղինակը ո՞ր պատմիչն է, և ո՞ր իրադարձությունը պատմագրական ո՞ր երկում է ծավալվել: Աշակերտները մեկ-մեկ մոտենում են և ընտրելով համապատասխան բառերը՝ կազմում են ճիշտ ասույթը և արտաբերում պատմիչի անունը: Երբ բոլորը համաձայնության են գալիս, ուսուցիչը հանձնարարում է ընթերցելիս ուշադիր զննել տեքստը ու տեսնել՝ արդյոք դասավորությունը համապատասխանում է տեքստի տարրերի դասավորությանը: Նշված մեթոդը կիրառելի է պատմագրական երկի ուսուցման բոլոր փուլերում:

Խորանարդի մեթոդն օգնում է առաջադրված հարցը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Սովորաթղթից պատրաստված խորանարդի վեց նիստերից յուրաքանչյուրի վրա գրվում է առաջադրանքներից մեկը, օրինակ՝ ո՞ր պատմիչի երկն է ընդգրկում 387-480-ական թվականներն ընկած ժամանակաշրջանը: Կամ՝ ո՞վ է Խորենացու պատմության մեկենասը և այլն:

Խորենացու պատմության դասերը կարելի բացահայտել նաև մտագրոհ մեթոդի օգնությամբ: Այն խմբային թիմային աշխատանք է: Խմբի անդամների միջև կոնկրետ խնդիր է դրվում, նրանցից յուրաքանչյուրն արտահայտում է սեփական տեսակետները: Բոլոր մտեցումներն ու գաղափարները գրանցվում են թղթի կամ գրատախտակի վրա: Այսպես.

Ա) Խորենացու երկը հայ մատենագրության առաջին հուշարձանն է, որն ընդգրկում է հայ ժողովրդի ամբողջական պատմությունը՝ ազգի կազմավորումից մինչև հեղինակի ապրած ժամանակները: Պատմիչը առաջինը փորձեց ցույց տալ՝ ով ենք մենք, որտեղից ենք գալիս և ինչ ճանապարհ ենք անցել: Այս մատյանը հայոց նախնական պատմության առաջին և ամենահավաստի աղբյուրն է:

Բ) Պատմահոր մատյանը հայ իրականության մեջ քննական պատմություն ստեղծելու առաջին փորձն է: Ինչպես Եղիշեն և Ղազար Փարպեցին, Խորենացին ևս ձգտել է գրել քննական պատմություն: Այսինքն՝ ընտրել, ստուգել և ճշգրտել է իրեն հայտնի փաստերը: Նրա գործը շատ ավելի դժվար է եղել, քանի որ եթե Եղիշեն ու Փարպեցին գրել են միայն իրենց ժամանակաշրջանի պատմությունը, ապա Խորենացին գրել է երկար ու ձիգ դարերի պատմություն: Նա և՛ պատմագիր է, և՛ պատմագետ: Խորենացին չի գրել չիմացած բաներ և առանց քաշվելու նշել է, որ այս կամ այն փաստն իրեն հայտնի չէ:

Գ) Պաշտպանելով «Չկա ստույգ պատմություն առանց ժամանակագրության» սկզբունքը՝ Խորենացին աշխատել է հնարավորինս ճիշտ որոշել հայոց թագավորների ու հոգևոր առաջնորդների իշխանության տարիները: Այս ամենի շնորհիվ Խորենացին ստեղծել է համապարփակ և ստուգապատում մի երկ, որում արտացոլված են հին Հայաստանում ծավալված կարևոր քաղաքական իրադարձությունները, երկրի աշխարհիկ ու հոգևոր կյանքը:

Դ) Խորենացին իր հավաքած տարաբնույթ նյութերն օգտագործում էր ոչ թե նույնությամբ, ինչպես գտել է աղբյուրներում, այլ փաստերի մանրագնի ըննության ու խոր վերլուծության սկզբունքով: Երբեմն նույնիսկ իրար հակասող բազմազան աղբյուրների մեջ էլ նա կարողացել է ճիշտ կողմնորոշվել, տարբերել հավանական անհավանականից, ճշմարիտը՝ կեղծիքից և այլն:

«Մտածի՛ր-զուգորդի՛ր-մտքեր փոխանակի՛ր»-ը արագ կատարվող համատեղ ուսումնառության վարժություն է, որն աշակերտներին առաջարկում է կշռադատել տեքստի շուրջ և փոխգործուն մեթոդով ընկերներ-

րի օգնությամբ ձևավորել մտքերը: Ուսուցիչը նախապես հարցեր է պատրաստում և առանձին աշակերտների առաջարկում գրել այդ հարցերի պատասխանները: Այնուհետև աշակերտները զույգեր են կազմում և միմյանց հետ մտքեր փոխանակում՝ փորձելով գտնել այն պատասխանը, որը ամբողջացնում է երկուսի գաղափարները: Վերջում ուսուցիչը հարցնում է այնքան թվով զույգերի, որքան թույլ է տալիս ժամանակը, ապա քննարկում են արդյունքները: Դիտարկենք մի քանի հարց.

1. Ո՞ր պատմիչն է անդրադարձել Հռիփսիմյան կույսերի վկայաբանությանը:

2. Պատմագրական ո՞ր երկի գլխավոր կերպարն է Գրիգոր Լուսավորիչը:

3. Ո՞վ է Ղազար Փարպեցու «Հայոց պատմության» մեկենասը:

4. Ո՞ր պատմիչի մատյանն է ընդգրկում շուրջ հարյուր տարվա պատմություն:

5. Քանի՞ մասից է բաղկացած Խորենացու «Հայոց պատմությունը»:

Այսպիսով՝ պատմագրական երկերի ուսուցումը խարսխված է դասի կազմակերպման ավանդական ու ժամանակակից մեթոդների վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ալեքսանյան Լ.** Ուսուցման մեթոդներ. դրանց կիրառությունը // «Նախաշավիղ», Եր., 2013, N2:
2. Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը կրտսեր դպրոցում, խորագրեր և նյութեր, Եր., 2002:
3. Մանկավարժություն (թարգմ. Հ. Հարությունյան), Եր., 1948:
4. Ուսուցման կոնստրուկտիվիստական մեթոդաբանություն: Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր., 2002:
5. **Ջուհարյան Թ.**, Հայ գրականության մեթոդիկա, Եր., 1980, էջ 10:

ՊԱՏՄԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

Աթանեսյան Եղան

Ամփոփում

Հոդվածում ուսումնասիրվում է պատմագրության ուսուցման մեթոդիկական միջին դպրոցում: Ուսումնասիրության նպատակն է հիմնավորել նշված թեմայի արդյունավետ ուսուցումը ժամանակակից մեթոդներով: Պատմագրական երկերի ուսուցումը, յուրացումը, ուսուցչի և դասագրքի հաղորդած գիտատեսական գիտելիքները ընդլայնում են աշակերտների գրաքննադատական, գեղարվեստական մտածողությունը,

կրթում նրանց գրական ճաշակը: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դառնում պատմագրական երկերի ուսուցումը նպաստում է միջառարկայական կապերի ամրապնդմանը (հայոց պատմություն, հայոց լեզու, հայկական արվեստ և այլն):

Բանալի բառեր. մեթոդ, ուսուցում, պատմագրության ուսուցում, խոսքային մեթոդներ, ընթերցում, գրույց, բանավեճ:

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИОГРАФИИ

Атанесян Ехсан

Резюме

В статье рассматривается методика преподавания историографии в средней школе. Цель исследования обосновать эффективное преподавание указанной темы современными методами. Усвоение, осмысление историографических сочинений, научно-теоретические знания, переданные преподавателем и учебником, расширяют литературно-критическое, художественное мышление учащихся, воспитывают их литературный вкус. В результате исследования становится ясно, что преподавание историографических произведений способствует укреплению межпредметных связей (история Армении, армянский язык, армянское искусство и т. д.).

Ключевые слова: метод, преподавание, преподавание историографии, словесные методы, чтение, беседа, дискуссия.

HISTORIOGRAPHY TEACHING METHOD

Atanesyan Yeghsan

Summary

Historiography teaching method at basic school is studied in this article. The aim of study is to give reasons for effective teaching of the above mentioned theme with the use of modern methods. Teaching and mastering of historical works, as well as theoretical knowledge gained from textbooks with a teacher's help enlarge pupils' literary critical and art thinking, raise their literary taste to a higher level. As a result of this study, it becomes obvious that historiographical works teaching contributes to strengthening of the connection among different school subjects (Armenian History, the Armenian Language, Armenian Art, etc.).

Keywords: method, teaching, historiography teaching, verbal methods, reading, conversation, discussion.



**«ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ
ԻՆՏԵԳՐՈՒՄԸ
ՆԱԽԱԱՅԲԲԵՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ ՔՆՔՈՒՇ

*Լոռու մարզի Ջրաշեն համայնքի միջև. դպրոցի
տարրական դասարանների ուսուցչուհի*

Միջառարկայական ուսուցման հիմնախնդիրը չափազանց արդիական է: Հայտնի է, որ երեխան շրջապատող աշխարհին ընկալում է ամբողջական՝ փոխադարձ կապերով և պատճառահետևանքային առնչություններով: Հետևաբար, ուսումնական գործընթացում աշխարհի ճանաչումն ու երևույթների ընկալումը մատչելի դարձնելու համար դրանք պիտի դիտարկվեն միմյանց հետ ունեցած կապերի և հարաբերությունների մեջ: Միջառարկայական կապերի հաստատումը ոչ միայն ուսուցման արդյունավետության բարձրացման, այլև անձի աշխարհայացքի, աշխարհի նկատմամբ կրտսեր դպրոցականի ուրույն մոտեցման ձևավորման անփոխարինելի միջոց է. որևէ երևույթի առանձին կողմերի ուսումնասիրումը, առանց մյուս երևույթների հետ նրա ունեցած կապերի իմացության, չի կարող ամբողջական պատկերացում ձևավորել տվյալ երևույթի մասին: Ուրեմն, ճանաչողական-իմացական գործընթացի լիարժեքությունը ենթադրում է կարողությունների և համակցված գիտելիքների ամբողջություն:

Աշակերտի արժեքային համակարգի ձևավորման կարևոր նախապայմաններից է «հաղորդակցական և կազմակերպչական հատկություններ, աշխատասիրություն, նպատակասլացություն, պատասխանատվության և մարդկանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք» [1, էջ 20] ունենալը, որը ենթադրում է պարտավորեցնող, ինտեգրող և հետազոտող կրթակարգ [3, էջ 18]:

Մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում համադրելով առարկայական տարբեր ծրագրերը՝ առաջնորդվում ենք կառուցողական կրթության հիմունքներով՝ կիրառելով ինչպես փոխներգործուն միջոց-

* Նյութը ներկայացվել է 02.04.2020 թ., գրախոսվել է 07.04.2020 թ.:

ներ, այնպես էլ չմշակված նախնական տվյալներ և սկզբնաղբյուրներ: Դասավանդման կառուցողական մոտեցմամբ իրական աշխարհի բազմազան հնարավորություններն սկսում ենք աշակերտներին ներկայացնել միջառարկայական կապերի շրջանակներում «Այբբենարան» [6], «Մաթեմատիկա» [5] և «Տեխնոլոգիա» [4] դասագիրք-տետրերի համադրությամբ: Սույն հոդվածում քննել ենք «Այբբենարան» և «Տեխնոլոգիա» դասագիրք-տետրերի առնչությունները՝ որպես աշակերտների լեզվամտածողության զարգացման դրսևորումներից մեկը:

Աշակերտի խոսքի զարգացումը ենթադրում է ազատ և անկաշկանդ արտահայտվելու կարողություններ և հմտություններ, որոնց խթանման համար առաջին հերթին հիմք են հանդիսանում նկարի շուրջ հորինված պատմությունները [7, էջ 40]:

Թե՛ «Այբբենարանը», թե՛ «Տեխնոլոգիա» դասագրքերն սկսվում են նկար-պատմությամբ: Աշակերտներին հանձնարարվում է պատմություն հորինել նկարի շուրջ՝ անվանելով առարկաները: Այստեղ մենք առաջարկում ենք առարկաներին զուգահեռ ներկայացնել դրանց վերագրվող գործողությունները և հատկանիշները, որոնք նախադասության մեջ արտահայտվում են ստորոգյալի և որոշչի շարահյուսական պաշտոններով: Այսպիսով աշակերտները հասկանում են, որ բառերը միմյանց նկատմամբ գտնվում են տրամաբանական կապի մեջ, և ցանկացած բառ չի կարող կապակցվել ցանկացած բառի: «Այբբենարանի» և «Տեխնոլոգիայի» դասագրքերի առաջին նկարները զուգահեռելիս պարզ է դառնում, որ դրանք ներկայացնում են տարբեր իրավիճակներ: «Այբբենարանում» պատկերված է «Գիտելիքի օրը» դպրոցում, որտեղ հերոսներ են դարձել ուսուցիչները, ծնողները և աշակերտները [5, էջ 3]: «Տեխնոլոգիայի» աշխատանքային տետրի առաջին էջին պատկերված է առօրեական պատմություն, ուր երեխաները տնից հեռու կազմակերպում են իրենց ամառային հանգիստը՝ պատասխանելով «Ի՞նչ կա մեր շրջապատում» և «Ի՞նչ նյութերից են դրանք պատրաստված» հարցերին [4, էջ 3]:

Ներկայացված առաջադրանքից պարզ է դառնում, որ աշակերտի խոսքի զարգացման աշխատանքներն սկսվում են առաջին իսկ օրվանից: Ուսուցիչը քայլ առ քայլ կատարելագործում է նրա լեզուն՝ ներշնչելով սեփական մտքերն ասելու համարձակություն:

Միջառարկայական կապեր ստեղծելը աշակերտին ուսումնական գործընթացի մեջ ներգրավելու կարևոր պայմաններից է, ուստի այն պետք է սկսել դեռևս գրաճանաչության շրջանից: Այսպիսով ավելի դյու-

րին է դառնում աշակերտի մտածողության զարգացումը, ստեղծագործական ունակությունների բացահայտումը: Տարրական դասարաններում մայրենիի և մաթեմատիկայի դասերին սովորած գիտելիքները, առարկաների միջև եղած հարաբերություններն ու առնչությունները, իրենց գործնական նշանակությունն են ստանում տեխնոլոգիայի դասերին:

Շարունակելով զուգադրումը նաև մաթեմատիկայի հետ նախաթվային շրջանում՝ աշակերտները կատարում են թվարկում, անվանում իրենց իսկ ստեղծած երկրաչափական մարմինները: Այսպիսով՝ եռակողմ հարաբերություն է ստեղծվում սովորած նյութը հասկանալու, կիրառելու համար, որի արտահայտման հիմնական միջոցը խոսքն է: Հուզադրումից պարզ է դառնում, որ յուրաքանչյուր գիտելիք փոխկապակցված է մյուսին, և դրանք իմանալու նպատակը կյանքում դրանց ճիշտ կիրառությունն է և դրանց մասին արտահայտվել կարողանալը:

Շարունակելով միջառարկայական զուգադրումները՝ նկատում ենք, որ աշակերտներին ներկայացվում են տարբեր մասնագիտության տեր մարդկանց նկարներ: Այբբենարանում պատկերված են բժիշկ, զինվորական, ծմեռ պապ և պարուհի: «Տեխնոլոգիա» դասագրքում պատկերված են բժիշկ, էլեկտրագործ, պատշար, հյուսն, զոդող և դերձակ:

Այստեղ առաջարկում ենք աշակերտներին ներկայացնել այս մասնագիտությունների մասին փոքրիկ հետաքրքրաշարժ պատմություններ, խոսել իրենց սիրած մասնագիտությունների մասին՝ պատասխանելով «Ի՞նչ եմ ուզում դառնալ» հարցին:

Իմանալով տարբեր մասնագիտությունների մասին՝ ուսուցիչը հարցադրումների միջոցով կապակցում է առաջին և երկրորդ դասերը՝ պարզելու, թե նշված մասնագետներից ով ինչ է կառուցել առաջին նկարում: Այսպես՝ *Բժիշկը հետևում է երեխաների առողջությանը: Էլեկտրագործը օգնում է զոդողին, որ նա պպորասպի երկաթե ձողեր ճոճանակի, դարպասի և լողավազանի համար: Հյուսնը պպորասպում է փայտե ցանկապատ այգու համար: Պատշարը փուն է կառուցում: Դերձակը հագուստ է կարում: Պետք չէ սահմանափակվել դասագրքում նշված նկարներով, այլ պետք է նոր մասնագիտություններ ներկայացնել աշակերտներին կամ հանձնարարել, որ նրանք նոր մասնագիտություններ թվարկեն: Դասագրքերի համադրումից պարզ է դառնում, որ երկու դեպքում էլ պատկերված է բժիշկ, որ արտահայտում է այդ մասնագիտության կարևորությունը: Սակայն պակաս կարևոր չէ (հատկապես մեր օրերում) զինվորականի մասնագիտությունը, և այստեղ առաջարկվում է պատմություններ*

լսել զինվորականների, նրանց քաջագործությունների մասին:

Կյանքի մի քանի իրողություններ ուղեկցվում են տոնակատարություններով: Երեխաների համար ամենաիրելի տոնը Նոր տարին է, որի խորհրդանիշը Ձմեռ պապն է: Այս դեպքում նույնպես աշակերտները չեն դադարում հետաքրքիր պատմություններ պատմել Ձմեռ պապի ու Նոր տարվա մասին՝ հիշելով, թե ինչ երգեր ու պարեր գիտեն տոների մասին:

Պետք է նկատել, որ դասագրքերում նշված մասնագիտությունները հիմնականում վերագրվում են տղամարդկանց, և աղջիկները այս դեպքում կաշկանդվում են սահմանափակ դերակատարում ունենալու պատճառով: Առաջարկում ենք ուսուցիչներին ներկայացնել նաև իգական սեռին հատուկ այլ մասնագիտություններ ևս կամ նույն մասնագիտությունների աղջիկ կատարողներով նկարներ:

Մասնագիտությունների մասին քննարկումներից հետո հետաքրքիր է կազմակերպել «Ես մասնագետ եմ» վերնագրով թատերական ներկայացումը, որտեղ աշակերտներից յուրաքանչյուրը մարմնավորում է որևէ արհեստավորի կամ մասնագետի կերպար:

Իմանալով մասնագիտությունների ու նրանց պատրաստած տարբեր իրերի մասին՝ աշակերտներին տրվում է հարց. «Ի՞նչ ենք մենք պատրաստելու»: Այստեղ նրանք առաջին անգամ լսում են կիրառական արվեստին բնորոշ **օրիգամի, ապլիկացիա, կոմպոզիցիա** հասկացույթների մասին: **Օրիգամին** ճապոներեն բառ է, որ բառացի նշանակում է «դասավորած թուղթ»։ որպես արվեստի ճյուղ՝ սրա խնդիրը թղթերից առարկաներ ստեղծելն է: **Ապլիկացիան** լատիներեն բառ է, բառացի նշանակում է միացում: **Ապլիկացիա** է կոչվում այն նախշը կամ պատկերը, որը գունավոր թղթի կամ գործվածքի կտորտանքներով ամրացված է հարթության կամ զգեստի վրա: **Կոմպոզիցիան** լատիներեն բառ է, նշանակում է «կազմում, հորինում»: Այն գեղարվեստական կառուցվածքային ստեղծագործություն է, որի բաղադրիչ մասերը դասավորված են որոշակի հարաբերակցությամբ [2, էջ 7]:

Տիրապետելով գույներին՝ աշակերտները կարողանում են արտաքին հատկանիշներով անվանել նաև կենդանիներին: «Այբբենարանի» առաջին էջերին նրանց հանձնարարվում է գունանկարել տրված պատկերները և կատարել համադրություններ՝ ըստ առարկաների արտաքին հատկանիշների: Սրան զուգահեռ՝ տեխնոլոգիայի դասերին առաջարկվում է իրենց սովորած դասերը պատկերել ապլիկացիաների միջոցով՝ աշխատելով թղթով, մկրատով և սոսնձով: Աստիճանաբար զարգացնե-

լով աշակերտների մտածողությունը՝ նրանց համար ստեղծում ենք խոսքային այլ միջավայրեր՝ կազմակերպելով փոքրիկ բակային էքսկուրսիաներ: Աշնան տերևաթափի ժամանակ այցելում ենք այգի՝ հավաքելու չորացած տերևներ, կոներ, փայտեր, կաղիներ և ծաղիկներ՝ հետագա մեր աշխատանքներն ավելի բազմաբնույթ դարձնելու նպատակով: Այստեղ իրականում բացահայտվում են աշակերտների խոսքի մշակույթի կարողությունները: Ուսուցչի համար առավել ակնհայտ են դառնում նրանց արտահայտման կարողությունները, նաև իր համար եզրահանգումներ կատարում հետագա աշխատանքի վերաբերյալ:

Հավաքված առարկաները մշակվում են դասարանում, մինչև օգտագործելը մաքրվում են, այնուհետև խնամքով չորացվում՝ դրվելով գրքերի արանքում:

Աշակերտներին հանձնարարում ենք բնական միջոցներից բացի տեխնոլոգիական դարակներում ունենալ նաև գունավոր թղթեր, թելեր, կտորներ, ներկեր, ինչպես նաև գործիքներ՝ տարբեր տեսակի քանոններ, մատիտ, ռետին, սոսինձ, մկրատ, ասեղ, գնդասեղ, գրիչներ, ամրակներ, կարկին և այլն: Վերջիններս գործածվում են նաև մաթեմատիկայի դասերին: Աշխատասիրության դաստիարակմանը զուգահեռ կատարելով խոսքի զարգացում՝ պահանջում ենք, որ աշակերտները կարողանան անվանել յուրաքանչյուր առարկա և բացատրել դրանք՝ ներկայացնելով գործառույթները և արտաքին հատկանիշները: Այս դեպքում խրախուսվում են այն աշակերտները, որոնք կարողանում են իրենց կատարած աշխատանքը ներկայացնել որոշակի հաջողականությամբ և տրամաբանությամբ, ինչպես նաև մեկնաբանել ընկերների կատարած աշխատանքը՝ ներկայացնելով առավելությունները և բացթողումները, որոնք հետագայում փորձում են շտկել ընկերների օգնությամբ՝ կարևորելով խմբային ընկերական աշխատանքի նշանակությունը:

Տարբերակելով բնական և արհեստական նյութերը՝ աշակերտները հասկանում են, որ դրանց զուգահեռ կիրառմամբ են ստացվում գեղեցիկ պատկերներ, ինչպես՝ չորացած տերևները սոսնձով կպցնելուց հետո են դառնում կենդանիներ և թռչուններ:

Արհեստական իրերից առաջարկվում է աշխատանք կատարել նաև փրփրապլաստով: Այս բառը անձանոթ է աշակերտներին, և նրանք այն հասկանում են միայն առարկան տեսնելուց հետո՝ գիտակցելով, որ այն կազմված է **փրփուր** և **պլաստ** բառ-բաղադրիչներից: Հայաշունչ և օտարաշունչ բառաբաղադրիչների միավորումից ստեղծվել է նոր բառ,

այսպես է նաև կյանքում. տարբեր երևույթների միավորումից ստեղծվում են տարբեր առարկաներ:

Զարգացնելով աշակերտների ոչ միայն խոսքը, այլ նաև ձեռքի աշխատանքը՝ նրանց սովորեցնում ենք ճիշտ բռնել գրիչը, մկրատը, ասեղը, երկու ձեռքով աշխատել քանոնով ու մատիտով և այլն:

Տառուսուցմանը զուգահեռվում է սերմերով աշխատանքը. այստեղ առաջարկում ենք աշակերտներին տեղեկացնել սերմերի մասին և հանձնարարել գեղեցիկ ապիկացիաներ պատրաստել իրենց ունեցած սերմերով՝ խորհրդանշելով հայոց այբուբենի տառերը: Ինքնաստեղծ տառապատկերները մնում են աշակերտների հիշողության մեջ, և նրանք խոսքի զարգացմանը զուգահեռ սովորում են աշխատել ու ցուցադրել իրենց աշխատանքները:

Տեխնոլոգիայի դասերին աշխատանքի հիմնական միջոցը թույլ չէ, որի տեսակներին աշակերտները ծանոթանում են ավելի ուշ: Նրանք ներկայացնում են իրենց հայտնի թղթերի առանձնահատկությունները՝ դրանք բնութագրելով **գրելու, տեղի, գունավոր** որոշիչներով: Արանց զուգահեռ ներկայացվում է նաև սովորաթուղթը՝ որպես ավելի հաստ թուղթ՝ կազմված **սովար** և **թուղթ** բառերից: Այսպիսով բառակազմական վարժությունները այբբենարանի շրջանակներից անցնում են մյուս առարկաներին: Իբրև գործնական աշխատանք՝ հանձնարարվում է թղթերով պատկերել օրիգամիներ՝ անվանելով դրանք: Այստեղից մենք սկսում ենք կիրառել նախագծման մեթոդը: Խմբավորելով դասարանը՝ հանձնարարում ենք պատրաստել բնանկարային կոմպոզիցիաներ՝ յուրաքանչյուր դասին սովորաթղթե պաստառին ավելացնելով նոր առարկա:

Առաջին կոմպոզիցիան անվանում ենք «Բացատում», որի համար նախապատրաստում ենք կանաչ ու կապույտ գույներով ներկված սովարաթղթեր: Այստեղ աշակերտները սոսնձում են սնկի, եղևնու, արևի, շնիկի, հավիկի, ծաղիկների, նապաստակների օրիգամիներ: Երկրորդ կոմպոզիցիան անվանում ենք «Ծովում», որն աշակերտները պատկերում են ձկներով և նավակներով: Երրորդ կոմպոզիցիան անվանում ենք «Նոր տարի». այս գունագեղ պաստառը աշակերտները զարդարում են եղևնիներով և գունավոր շղթաներով, օդապարուկներով, իրենց սովորած տառերով, բառերով ու վանկերով, որոնք դասամիջոցներին միմյանց կապակցելով՝ նրանք հետաքրքիր բառեր ու նախադասություններ են կազմում:

Բնապատկերային կոմպոզիցիաներից հետո սկսում ենք պատրաս-

տել բացիկներ՝ «Ծաղիկներ» անվանումով: Այս ընթացքում աշակերտները սովորած են լինում տառերի հիմնական մասը և կարողանում են համառոտ գրառումներ կատարել՝ դրանք նվիրելով իրենց ծնողներին ու սիրելիներին:

Խոսքի և գործի անընդհատ ու գիտակցված համադրումը ուսուցանում է աշխատանքային գործընթացի կազմակերպման, աշխատանքի բաժանման, որակի, ռիթմի, աշխատանքային գործունեության ոլորտների առանձնահատկությունները: Իմանալով ուսումնական ծրագրում նախատեսված նյութերի, գործիքների, հարմարանքների անվանումները և նրանց հատկությունները՝ աշակերտները կարողանում են պահպանել անվտանգ ու գեղեցիկ աշխատանքի կանոնները, որոնք, լինելով աշակերտի արժեհամակարգի կարևոր բաղադրիչներից, դաստիարակում են հաղորդակցական և կազմակերպչական հմտություններ, աշխատասիրություն, նպատակասլացություն, պատասխանատվություն և մարդկանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Տեխնոլոգիա» առարկայի հանրակրթական դպրոցի չափորոշիչ և ծրագիր, էջ 20:
2. **Եզնիկյան Մ.** և այլք, Կերպարվեստի բառագիրք, հ. Ա, Եր., «Զանգակ» 2002, էջ 7:
3. Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր., «Այոքս», 2004, էջ 18:
4. **Հովսեփյան Ա.** և այլք, Տեխնոլոգիա, Աշխատանքային տետր, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2017:
5. **Մկրտչյան Ա. և այլք**, Մաթեմատիկա, Առաջին մաս, դասագիրք-տետր հանրակրթական հիմնական դպրոցի առաջին դասարանի համար, Եր., «Զանգակ», 2017:
6. **Սարգսյան Վ.**, Այբբենարան, Եր., «ՄԱՆՄԱՐ», 2012:
7. **Սարգսյան Վ.**, Այբբենարան, Մեթոդական ձեռնարկ, «Մակմիլան-Արմենիա» հրատարակչություն, Եր., 2006, էջ 40:

«ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԻՆՏԵԳՐՈՒՄԸ ՆԱԽԱԱՅԲԵՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Բաղդասարյան Քնքուշ

Ամփոփում

Փամանակակից կառուցողական կրթությունը, կարևորելով աշակերտների լեզվամտածողության զարգացումը, կարևորում է միջառարկայական կապերով իրականացվող կրթությունը:

«Մայրենի» և «Տեխնոլոգիա» առարկաների զուգադրումով իրականացվող կրթու-

թյունը հենվում է ժամանակակից դասագրքերի կառուցվածք վրա, որոնց հեղինակները, դասերը համապատասխանեցնելով միմյանց, աշակերտներին են ներկայացնում միմյանց փոխլրացնող կենսական իրողություններ:

Կատարելով դասագրքերի զուգահրական քննություն՝ սույն աշխատանքում նպատակադրել ենք բացահայտել աշակերտների խոսքի զարգացմանն առնչվող նորագույն մեթոդների կիրառման սկզբունքները ժամանակակից տարրական դպրոցում:

Աշխատանքը կատարել ենք զուգահրական, համեմատական և փորձառական մի շարք մեթոդներով, այն է՝ քննելով դասագրքերի բառապաշարները՝ կատարել ենք համեմատություն և որոշակի վերլուծություններ կատարելով՝ դրանք կիրառել ենք մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում, որի արդյունքում աշակերտները հմտացել են թե՛ ձեռքի աշխատանքներ կատարելու, թե՛ բանավոր զարգացած խոսք ունենալու մեջ:

Լեզվական գիտելիքները առօրյայում կիրառելով՝ աշակերտներն իրենց համար բացահայտում են ամենակարևոր հարցը. «Ինչո՞ւ եմ սովորում մայրենի լեզվի օրենքները, չէ՞ որ տանը և դրսում ես կարողանում եմ խոսել մայրենի լեզվով»:

Բանալի բառեր. արժեքային համակարգ, առարկայական ծրագրեր, լեզվամտածողություն, նկար-պատմություն, խոսքի զարգացում, կիրառական արվեստ, աշխատասիրություն, նպատակալացություն, պատասխանատվություն:

ИНТЕГРАЦИЯ КУРСА ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ДОАЛФАВИТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Багдасарян Кнкуш

Резюме

Подчеркивая важность развития языкового мышления детей современное конструктивное образование подчеркивает важность междисциплинарного обучения.

Обучение через сопоставление предметов «Родной язык» и «Технология» основано на композиции учебников, авторы которых адаптируют уроки друг к другу, представляя ученикам жизненные реалии, дополняющие друг друга.

Путем сопоставления авторы работы стремятся раскрыть принципы применения новейших методов обучения для развития речи учащихся в современной начальной школе.

Работа была проведена с помощью ряда сопоставительных, сравнительных и экспериментальных методов. Изучая словарный запас учебников, мы провели сравнения, сделали некоторые анализы и использовали их во время нашей работы, в результате чего у учащихся были улучшены навыки ручной работы и речи.

Используя языковые навыки в повседневной жизни, выявляется самая важная проблема для учеников. «Почему я должен изучать законы своего родного языка, если я могу говорить на родном языке и дома, и за его пределами?»

Ключевые слова: ценностная система, предметные программы, лингвомышление, рисунок-история, развитие речи, прикладное искусство, трудолюбие, целеустремленность, ответственность.

INTEGRATION OF THE TECHNOLOGY COURSE IN THE PRE-ALPHABET
LEARNING PROCESS

Baghdasaryan Knkush

Summary

Highlighting the importance of developing children's linguistic thinking, contemporary constructive education puts an emphasis on interdisciplinary education.

Education through the juxtaposition of the subjects “Native Language” and “Technology” is based on the composition of textbooks, the authors of which adapt lessons to one another, presenting to students vital realities complementing one another.

Conducting juxtaposition, the authors of the work aim at discovering the principles of applying up-to-date teaching methods for developing students' speech in a contemporary elementary school.

The work has been carried out through a number of comparative and experimental methods, as well as juxtaposition. Examining the vocabulary of textbooks, we have made comparisons and done analysis and used them throughout our work, as a result of which students skills in manual work and speech have been improved.

By using language skills in everyday life, the students reveal the most important issue, namely, “Why do I have to study the laws of my native language if I can actually speak in my native language both at home and outside?”

Keywords: value system, subject programmes, linguistic thinking, history in pictures, speech development, applied art, diligence, purposefulness, responsibility.

ՄՈՎՍԵՍ ԽՈՐԵՆԱՑՈՒ «ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ» ԱՂԲՅՈՒՐԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ*

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ՍՅՈՒՂԱՆՆԱ

Գեղարքունիքի մարզի գ. Շողակաթի միջն. դպրոցի պատմության ուսուցչուհի

Մովսես Խորենացին ոչ միայն 5-րդ դարի, այլև ողջ միջնադարի հայ պատմագրության ամենանշանավոր ներկայացուցիչն է: Նա առաջինն էր, որ գրեց ամբողջական «Հայոց պատմություն»՝ ձեռնամուխ լինելով հայ ժողովրդի կազմավորման ու հայոց պետականության սկզբնավորման բարդ հիմնախնդիրների լուսաբանմանը: Պատմիչը ստիպված էր հաղթահարել մեծագույն դժվարություններ, հայթայթել սկզբնաղբյուրներ, համադրել դրանք, պարզել յուրաքանչյուրի արժանահավատությունը, նոր միայն շարադրել: Մովսես Խորենացին գիտական բարեխղճությամբ մատնանշել է իր օգտագործված սկզբնաղբյուրները, դրանց հեղինակներին: Նա առաջինն էր, որ լուրջ նշանակություն տվեց ժամանակագրությանը՝ առաջնորդվելով «Պատմությունը ճշմարիտ չէ առանց ժամանակագրության» սկզբունքով:

Հայ պատմագիրներից Մովսես Խորենացին սկզբնավորեց պատմության պարբերացումը:

Մ. Խորենացին ծնվել է Տուրուբերան նահանգի Տարոն գավառի Խորոնք գյուղում: Ստեփան Մալխասյանցը կարծում է, որ պատմիչի ծննդավայրը Սյունիքի Խորեա գյուղն է [6, էջ 9]: Նախնական կրթությունը ծննդավայրում ստանալուց հետո ապագա պատմիչը տեղափոխվում է Վաղարշապատ, այստեղ ուսումնասիրում է կրոն, իմաստասիրություն, խորանում հունարենի և ասորերենի մեջ: 435 թ. Մ. Խորենացին Դավթի, Եղիշեի, Մամբրեի և Սահակ Պարթևի ու Մեսրոպ Մաշտոցի մյուս աշակերտների հետ ուղարկվում է Եդեսիա, ապա՝ Երուսաղեմ և Ալեքսանդրիա՝ բարձրագույն կրթություն ստանալու, գիտության ու թարգմանչական արվեստի մեջ խորանալու նպատակով: Ալեքսանդրիայի աշխարհահռչակ գրադարանի գանձերը ուսումնասիրելը մեծապես ընդլայնում է ապագա պատմիչի մտահորիզոնը: Այստեղ, ինչպես խոստովանում է Մ. Խորենացին, նրա ուսուցիչն է եղել Նոր Պլատոն հորջորջված վարդա-

* Նյութը ներկայացվել է 01.04.2020 թ., գրայնսուվել է 07.04.2020 թ.:

պետր: 440 թվականին Հռոմ-Աթենքի վրայով Մ. Խորենացին և նրա ընկերները վերադառնում են հայրենիք և տեղեկանում, որ իրենց սիրելի ուսուցիչները վախճանվել են:

Հունաբան կրթություն ստացած մտավորականները հալածվում էին պարսկական իշխանությունների հովանավորությունը վայելող ասորի հոգևորականության կողմից: Հալածանքներից զերծ չի մնում նաև Մ. Խորենացին: Սակայն նա չի վհատվում, զբաղվում է հելլենական գիտական և դավանաբանական գրականության թարգմանությամբ, միաժամանակ գրում է իր «տգիտահալած գրքերը»: Կյանքի մայրամուտին Խորենացին Սահակ Բագրատունու առաջարկությամբ ձեռնամուխ է լինում «Հայոց պատմության» շարադրմանը: Այն կազմված է երեք գրքից:

Առաջին գիրքը հեղինակը վերնագրել է «Ծննդաբանություն հայոց մեծաց», որը Ստեփան Մալխասյանցը թարգմանել է «Հայոց մեծերի ծննդաբանությունը»: Մինչդեռ պրոֆեսոր Բագրատ Ուլուբաբյանը ներկայացրել է այն «Մեծ Հայքի ծագումնաբանությունը» տեսքով [2]: Երկրորդ գիրքը՝ «Միջին պատմություն մեր նախնիների»: Բագրատ Ուլուբաբյանը թարգմանել է «Մեր նախնիների Հայոց պատմությունը» ձևով: Երրորդ գիրքը՝ «Մեր Հայրենիքի պատմության ավարտը»:

Պատմահայրը հայոց պատմության պարբերացման հիմքում դրել է հայ ժողովրդի համար կենսական նշանակություն ունեցող իրադարձությունները: Որպես շարադրանքի սկիզբ Մ. Խորենացին ընտրել է հայ ժողովրդի կազմավորումը, իսկ պատմությունն ավարտել է Արշակունյաց թագավորության վերացումով:

Մ. Խորենացու «Հայոց պատմության» պատմագիտական արժանիքներից է սկզբնաղբյուրների ընտրության և դրանցից օգտվելու գիտական մեթոդը: Նա գերապատվությունը տվել է հունական սկզբնաղբյուրներին, քան քաղղեականին ու պարսկականին, առավել նախընտրել է գրավոր մատյանները: Սակայն հայոց հնագույն վաղ շրջանի վերաբերյալ օգտագործել է նաև բանավոր զրույցները, առասպելներն ու ավանդությունները՝ ջանալով պարզաբանել, գատել դրանցում հաղորդվող նյութի իրականն ու գերբնականը: Պատմահայրը հիշատակել է իր օգտագործված մատյանների հեղինակներին ու նրանց ստեղծագործությունները՝ Մար Աբաս Կատինայքի «Պիտոյից հյուսման պատմությունը», Օղյունյ քրմի «Մեհենական պատմությունը», Հույոս Ափրիկանացի, Լյուբաբնա Աղեսացի, Բերեսոս Քաղդեացի, Եվսեբիոս Կեսարացոյ «Եկեղեցական պատմությունը» և «Ժամանակագրությունը», Հովսեփոս

Փլաբիոս... Հայոց հեղինակներից վկայակոչել է Կորյունին, Ագաթանգեղոսին, օգտվել է Փավստոս Բուզանդի «Հայոց պատմությունից»՝ առանց հիշատակելու: Ընդհանուր առմամբ պատմահայրն օգտագործել է շուրջ չորս տասնյակ սկզբնաղբյուրներ:

Իր շարադրանքը Մ. Խորենացին իրականացրել է երեք զուգահեռ ուղղություններով՝ սերտորեն միահյուսված: Առաջինը հայոց նահապետների ու թագավորների գործունեությունն է՝ սկսած Հայկից, Արամից այնուհետև Պարույրից ու մյուսներից, վերջացրած Արտաշեսով (428 թ): Երկրորդ ուղղությունը՝ հայոց կաթողիկոսներինն է: Երրորդը՝ հայ նախարարական տների պատմությունն է: Պատմահայրը ջանացել է ցույց տալ յուրաքանչյուրի ծագումն ու զարգացումը, նրանց գործունեությունը: Նա հմուտ շարադրանքով այնպես է միաձուլել տարբեր աղբյուրներից քաղված վկայությունները, որ ստացվել է բազմաթիվ թելերից միահյուսված կուռ ամբողջություն:

Սակայն Մ. Խորենացու ներկայացրած հայոց նահապետների, իշխանապետների ու թագավորների ցանկերի մեծ մասը չի ընդունվում պատմագետների ու հայագետների կողմից: Անգամ պատմահոր նկատմամբ միանգամայն բարյացակամ Մանուկ Աբեղյանը կարծում էր, որ «այս բոլորը ընդարձակ ժամանակի պատմությունն ուրիշ բան չէ, բայց եթե Հայկի, Արամի, Արա Գեղեցիկի, Տիգրանի ու Վահագնի հին առասպելները, որ նա պատմել է իբրև եղելություններ, իսկ նրանց պարսպ միջոցները ցրել է լոկ անունների շարքով» [5, էջ 307]:

Բագրատ Ուլուբաբյանը իրավացիորեն նկատում էր, որ նույնիսկ առասպելական ծագում ունեցող հատվածներն իրական պատմական հիմքեր ունեն, իսկ Արամի, Տիգրանի, Պարույրի և մյուս անունների պատմականությունն արդեն ապացուցվել են նորահայտ աղբյուրագիտական նյութերով [2, էջ 17]: Այդ իրողությունը նշված է նաև այլ հեղինակների կողմից [3, էջ 457]:

Մովսես Խորենացու ժամանակագրության նկատմամբ ունեցած մոտեցումը դեռևս միջնադարից արժանացել է պատմիչների (Ս. Անեցի), իսկ նոր ժամանակներում բազմաթիվ հետազոտողների ուշադրությանը (Ներսես Զնտոյան, Քերովբե Պատկանյան, Հակոբ Դաղբաշյան, Նիկողայոս Ադոնց, Ստեփան Մալխասյան, Թադևոս Ավդալբեգյան, Գագիկ Սարգսյան, Լևոն Շահինյան և ուրիշներ): Գագիկ Սարգսյանը 1965 թ. հրատարակել է «Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմության» ժամանակագրական համակարգը» աշխատությունը, որտեղ իր առջև նպատակ

էր դրել՝ վերականգնել Մ. Խորենացու «Հայոց պատմության» ժամանակագրական համակարգը և ստուգել այդ համակարգի առնչությունը գիտականորեն ընդունված ժամանակագրության հետ, գտնել դրա առանձնահատկությունները, բացատրել շեղումները: Ըստ Գ. Սարգսյանի՝ Մ. Խորենացու ժամանակագրական համակարգը ներքուստ նույնքան անթերի է, փոխհամաձայնեցված, կուռ ու կառուցիկ, որքան և «Պատմությունը»: Սակայն իր հիմքում հավաստի և բազմաթիվ մանրամասներում ճշմարտացի այդ համակարգը, նրա, ինչպես նաև մի շարք հետազոտողների կարծիքով, ունի բավականաչափ էական շեղումներ ստույգ ժամանակագրությունից, որոնց հիմքը և պատճառը համարում է Խորենացու տրամադրության տակ եղած աղբյուրների պակասավորությունը և սխալաշատությունը: Այնուամենայնիվ Գ. Սարգսյանն ընդունում է, որ Խորենացու ժամանակագրությունը, իր շեղումներով հանդերձ, հայ պատմագրության խոշորագույն նվաճումներից է: Խորենացին հայ իրականության մեջ առաջին փորձն է կատարել կազմել որոշակի փոխկապակցված համաժամանակյա (սինքրոն) ժամանակագրության, և այդ փորձը հսկայական ազդեցություն է գործել հետագա հայ մատենագիրների վրա: Խորենացու ժամանակագրության մի շարք հատվածներ այսօր էլ հիմք են ծառայում հայ ժողովրդի պատմության գիտական ժամանակագրություն կազմելու գործում [8, էջ 131]:

Մ. Խորենացին է միայն վկայում հայոց պետականության կգրնավորման ու զարգացման ընթացքը: Պարույրի, Երվանդ Սակավակյացի, Տիգրանի և այլոց մասին Խորենացու շարադրանքը ներդաշնակում է Քսենոփոնի «Կյուրոպեդիայի» վկայություններին: Խորենացին հանգամանորեն ներկայացրել է Վաղարշակի կողմից Հայաստանում Արշակունյաց թագավորության հիմնադրման, պետական կառույցների, արքունիքի, բանակի, արդարադատության համակարգի մասին արժեքավոր տեղեկությունները:

Մովսես Խորենացու ժամանակագրությունը հատուկ քննության է ենթարկել Լևոն Շահինյանը 1989 թվականին հրատարակած «Մովսես Խորենացի. պատմություն և ժամանակագրություն» մենագրությունում: Գիտաքննական ուսումնասիրության ենթարկելով Մ. Խորենացու «Հայոց պատմության» ժամանակագրության վերականգնման նախորդ բոլոր փորձերը, նա եզրակացնում է, որ դրանցից ոչ մեկը Խորենացու երկի ժամանակագրությունը չէ: Հայ և օտարալեզու աղբյուրների համակողմանի հետազոտությամբ Լ. Շահինյանը նորովի վերականգնել է Խորենա-

ցու «Հայոց պատմության» ժամանակագրական համակարգը, որը քառաշար է՝ հարաբերական ժամանակագրությամբ: Խորենացու «Հայոց պատմության» ժամանակագրության ելակետը Ալեքսանդր Մակեդոնացու մահվան տարին է (մ.թ.ա. 323թ.) և Պարթևական թագավորության հիմնադրումը (մ.թ.ա 263թ.): Որպես ջերմ հայրենասեր Մ. Խորենացին ընդգծել է հայ ժողովրդի տեղը համաշխարհային պատմության մեջ. «Թեպետ և փոքր ածու ենք, թվով հույժ սահմանափակ, զորությամբ էլ տկար և շատ անգամ նվաճված ուրիշ թագավորությունների կողմից, սակայն մեր աշխարհում էլ կատարվել են քաջության բազում գործեր՝ արժանի գրով հիշատակվելու» [2, էջ 75]: Խորենացին հայ ժողովրդին է փոխանցել Հայկ նահապետի պատգամը. «Կամ կմեռնենք, և մեր ցեղը Բելին ծառայության տակ կընկնի, կամ նրանց ցույց կտանք մեր բազկի զորությունը և կհաղթենք ու կապրենք ազատ» [2, էջ 90]:

Արամը ևս ազատագրական մարտերով ու հերոսական գործերով է փառավորել իր անունը: Նրա մասին պատմահայրն ասում է. «Լավ էր համարում մեռնել հայրենիքի համար, քան տեսնել, թե ինչպես օտարացեղ ազգերը ոտնակոխ են անում իր հայրենիքի սահմանները, և օտարները տիրում են իր արյունակից հարազատների վրա» [7, էջ 95-96]:

Մեր մեծերի օրինակով Մ. Խորենացին իր ժամանակակիցներին ու գալիք սերունդներին ավանդել է՝ պայքարել հայրենիքի պետական անկախության, ազգային ինքնուրույնության համար, քանի որ դրանց կորուստը հանգեցնում է աղետալի վիճակի: Ազգի առաջնորդներին նա հորդորում էր իր հերոսների նման բարձրացնել մեր ազգը:

Մ. Խորենացին դարձավ հայության գաղափարախոսն ու ազգային միասնության ջատագովը: Դրա վառ վկայություններից է «Ողբը», որով ավարտվում է «Հայոց պատմությունը»: Այստեղ պատմահայրը մերկացնում է հասարակության ախտերը՝ ազգի ինքնամաքրման ու ինքնակատարելագործման շահախնդրությամբ: Մ. Խորենացին ձգտում էր պատմության ուժով հաղթահարել դառն իրականությունը: Միաժամանակ «Ողբի» մեջ նա արտահայտել է իր մեծ երազանքը՝ հայրենի թագավորության վերականգնման վերահաստատման մասին: Մ. Խորենացու երազանքը լիովին իրականացել է: Նրա «Հայոց պատմությունը» ողջ միջնադարում դասագիրք է եղել հայոց դպրոցներում: Նրանով կրթվել են ու հայրենասիրության դասեր առել հայ հասարակության բազմաթիվ սերունդներ, կազմավորվել է հայ մտավորականության գիտա-քաղաքական միտքը: Մ. Խորենացին հայկական ազդեցություն է ունեցել հայ

պատմագիտական մտքի վրա: Երիցս իրավացի էր սփյուռքահայ պատմաբան Հրանդ Արմենը, որ նշում էր, թե «Խորենացին հայ ժողովրդեն հայ ազգը ծուլեց ըստ իր միտքի կաղապարին» [2, էջ 5]:

Մովսես Խորենացու վաստակը պատմագիտության բնագավառում հանգիստ չի տվել նրա հին ու նոր քննադատներին: Դեռևս 18-րդ դարում ֆրանսիացի արևելագետ-հայագետ Մ. Վ. Լա Կրոզը (1664-1739) անհիմն կարծիք էր արտահայտել, որ իբրև, Մ. Խորենացու անունով հայտնի «Հայոց պատմությունը» գրվել է ոչ թե 5-րդ, այլ 9-րդ կամ 10-րդ դարում: Իսկ Ալֆրեդ Գուտշմիդը (1831-1887) Բրիտանական հանրագիտարանում «Հայոց պատմությունը» համարում էր 7-րդ դարի գործ: Ավելին, ըստ նրա՝ հեղինակը դիմել է կեղծարարության՝ իրեն ներկայացնելով 5-րդ դարում ապրած Մովսես փիլիսոփայի անունով: Մեկ տասնամյակ անց ֆրանսիացի հայագետ Օ. Կարիերը (1838-1902) հանդես եկավ գրեթե նույն դիրքորոշումով՝ պնդելով, որ «Հայոց պատմությունը» գրվել է 8-10-րդ դարերում»:

Գր. Խալաթյանն էլ, գերքննադատության մոլուցքով տարված, կեղծարարության արդյունք համարեց նույնիսկ ժողովրդական բանահյուսության նմուշներ ներկայացվող այն գոհարները, որոնք պատմահայրը փոխանցել է սերունդներին: Դժբախտաբար, հակախորենացիական նման մոտեցումը շարունակվեց նաև 20-րդ դարի առաջին տասնամյակներին: Պատմահորը հետին դարերի հեղինակ էին համարում նաև Ն. Մառը, Յ. Մարկվարտը, Ն. Ադոնցը և այլ հետազոտողներ: Իսկ Հ. Մանանդյանը մինչև վերջ էլ մնաց Մ. Խորենացու ավանդական ժամանակը ժխտողների դիրքերում՝ դրանով իսկ նսեմացնելով, անգամ մերժելով պատմահոր հաղորդած տեղեկությունները, մանավանդ հայ ժողովրդի ծագման ու հնագույն պատմության վերաբերյալ: Բ. Ուլուբաբյանը իրավացիորեն նկատում է, որ եթե Հ. Մանանդյանն ընդուներ խորենացիական պատմության հավաստիությունը՝ պարտավոր էր հրաժարվել իր «Քննական պատմության» մի ամբողջ բաժնից, որով հայ ժողովուրդը համարվում է գաղթական իր իսկ հայրենիքում: Ըստ Հ. Մանանդյանի՝ հնդեվրոպական հայ-արմենները «Փոքր Ասիայից գաղթել են Հայաստան հավանորեն յոթերորդ դարում կամ վեցերորդ դարի սկզբներում մ.թ.ա.» [4, էջ 13]: Բազմավաստակ գիտնականը նաև ջանում էր ապացուցել, որ հայ գաղթականները դեռևս հայեր չէին, այլ «հայերի հնդեվրոպական նախնիները», «որոնք հաստատվելով հայկական լեռնաշխարհի հարավարևմտյան դաշտերում ու լեռնահովիտներում՝ տեր դարձան Ուրարտուի երկրներ-

րին» [4, էջ 15]: Եվ տեր դարնայուց հետո էլ երկար ժամանակ այդ «հայերի նախնիները» դեռ իսկական տերեր չէին, այլ գաղթական խմբեր, իսկ նրանց բնակության տեղիները՝ գաղթավայրեր [4, էջ 49]:

Այսպիսով հակախորենացիական քննադատական ուղղության ներկայացուցիչները ժխտում էին Մ. Խորենացու «Հայոց պատմության» բոլոր արժանիքները՝ նրա հեղինակին համարելով ուշ դարերում ապրած խաբեբա, որն անցյալ պատմության փաստերն իր ազգային զգացումներին հարմարեցնելով՝ իրեն հայտարարել է 5-րդ դարի պատմիչ:

Հայագիտական ու հակապատմական այս ուղղության դեմ ժամանակին ընդվզեցին ականավոր պատմաբաններ, լեզվաբաններ և աղբյուրագետներ Նորայր Բյուզանդացին, իր հին մոլորություններից հրաժարված Կարիերը, Հակոբոս Տաղյանը, Ֆրեդերիկ Կոնիբերը, Բարսեղ Սարխյանը, Ստ. Մալխասյանցը, Մեսրոպ Տեր-Մովսիսյանը, Հրաչյա Աճառյանը, Թադեոս Ավդաբեգյանը, Սուրեն Երեմյանը, Մանուկ Աբեղյանը, Գագիկ Սարգսյանը, Լևոն Շահինյանը, ուրիշներ: Նրանք իրենց հետազոտություններով ցույց տվեցին հակախորենացիական քննադատական ուղղության սնանկությունը և տալով պատմահոր հանճարեղ ստեղծագործության իսկական գնահատականը՝ նրան վերստին և մեկընդմիջտ վերադարձրին իր պատվավոր տեղը:

Սակայն հակախորենացիական, ասել է թե հակահայկական ելույթները չեն դադարել: 1950 թ. Անկարայում լույս տեսած թուրք պատմաբան Էսադ Ուրասի «Հայերը պատմության մեջ և հայկական հարցը» աշխատությունում Մ. Խորենացին «քննադատության» է արժանացել թուրք պատմաբանի կողմից: Գաղափարական պատճառներով Ռուսաստանից տարագրված, հայկական ծագմամբ ընտանիքից սերված ամերիկյան պատմաբան, Կիրիլ Թումանովը, անտեսելով վերոհիշյալ հեղինակների արժեքավոր ուսումնասիրությունները վերարժարծեց Մ. Խորենացու և նրա «Հայոց պատմությանը» վերաբերող հին դրույթները. «Այս որոշակիորեն խորհրդավոր և միտումնաոր կերպով հնարող հեղինակը,- գրում է Մ. Խորենացու այդ «քննադատը»,- որ ձևացնում էր, թե գրում է իր ապրած իսկական ժամանակակից շատ ավելի վաղ շրջանում... ստեղծեց իր սեփական ավանդույթն ու դպրոցը, ամբողջությամբ խեղաթյուրելով իրեն անմիջապես նախորդող անցյալը և այդպիսով ձևավորելով «հայոց» հաջորդ սերունդների պատկերացումները պատմության մասին» [1, էջ 117-155]: Կիրիլ Թումանովն էր, որ դրեց Խորենացուն անվանարկելու ամերիկյան ավանդույթի սկիզբը, նկատում է շնորհաշատ պատմաբան և

քաղաքագետ Արմեն Այվազյանը: Նա իր «Հայաստանի պատմության լուսաբանումը ամերիկյան պատմագրության մեջ: Քննական տեսություն, Եր., 1998, գրքում քողագերծ է արել ինչպես Կիրիլ Թումանովի, այնպես էլ նրան հետևող Ռոբերտ Թոմսոնի և մյուսների հակախորենացիական նկրտումները՝ մերկացնելով դրանց քաղաքական նպատակները: Այդ հարցին անդրադարձել է նաև Բ. Ուլուբաբյանը [1, էջ 33-61]:

Հակախորենացիական քննադատների «փաստարկներին» արժանի հակահարված է տվել նաև բանասիրական գիտությունների դոկտոր Ալբերտ Մուշեղյանը «Մովսես Խորենացու դատը» կոթողային մենագրության մեջ, Եր., 2007:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Արմեն Այվազյան**, Հայաստանի պատմության լուսաբանումը ամերիկյան պատմագրության մեջ: Քննական տեսություն, Եր., 1998, Մասն երկրորդ:
2. **Բագրատ Ուլուբաբյան**, Մովսես Խորենացի, Պատմություն հայոց, Եր., Գասպրինտ, 2003:
3. Հայ ժողովրդի պատմություն, Հայկ ՍՍՀ ԳԱ հրատ. հ. 2-րդ, Եր., 1984:
4. **Հակոբ Մանանդյան**, Երկեր, հ.Ա, Եր., 1977:
5. **Մանուկ Աբեղյան**, Երկեր, հ.Գ, Եր., 1968:
6. **Մ. Խորենացի**, Հայոց պատմության, Եր., 1961:
7. **Մ. Խորենացի**, Հայոց պատմություն, աշխարհաբար թարգմանությունը, առաջաբանը և ծանոթագրությունները Բագրատ Ուլուբաբյանի, Եր., 2007:
8. **Սարգսյան Գ.**, Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմության» ժամանակագրական համակարգը, Եր., 1965:

ՄՈՎԱՍԵՍ ԽՈՐԵՆԱՅՈՒ «ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ»
ԱՂԲՅՈՒՐԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ

Հովսեփյան Սյուզաննա

Ամփոփում

Սույն հոդվածում խոսվում է 5-րդ դարի պատմիչ Մ. Խորենացու մասին, որը համարվում է հայ իր պատմագրության ամենավառ դեմքերից մեկը: Նա իր կյանքը թեև անցկացրել է բազում գրկանքներով, սակայն թողել է, մեծ ժառանգություն, որով կրթվել են բազում սերունդներ: Նրա աշխատությունը հետազոտվել է միջնադարի և ժամանակակից հայ և օտար պատմաբանների ուսումնասիրություններում. ոմանք ընդունում էին, որ Մ. Խորենացին թողել է մեծ ժառանգություն, իսկ պատմաբանների որոշ խումբ քննադատաբար էր մոտենում՝ գտնելով, որ նրա երկը հավաստի պատմություն չէ: Բայց հայ բազում սերունդներ ակնածանքով ու երախտագիտությամբ են

հիշատակում, մեծարելով «Պատմահայր», «Մեծն Մովսես», «Քերթողահայր» պատվանուններով.

Բանալի բառեր. պատմագրություն, ծննդաբանություն հայոց մեծաց, ժամանակագրություն, հակախորենացիական, առասպելներ, ողբ, քերթողահայր, սկզբնաղբյուրներ, պարբերացում:

ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ “ИСТОРИИ АРМЕНИИ” МОВСЕСА ХОРЕНАЦИ

Овсепян Сюзанна

Резюме

В данной статье речь идет об историке 5-го века Мовсесе Хоренаци, который считается одним из самых ярких представителей средневековой армянской историографии. Несмотря на то, что в жизни он претерпел много лишений, Мовсес Хоренаци оставил потомкам значительное наследие. Его труд неоднократно исследовали как средневековые, так и современные историки. Некоторые из них считают, что работа Мовсеса Хоренаци действительно является выдающимся и достоверным, историческим памятником, другая же группа историков подходит более критически и считает, что “История Армении” не всегда заслуживает доверия. Однако многие поколения армян с благоговением и признательностью вспоминают и возвеличивают Мовсеса Хоренаци, называя его такими почтительными именами как, “Отец истории”, “Великий Мовсес”, “Отец стихотворства”.

Ключевые слова: историография, родословие, великой Армении, хронология, антимовсесовский, подход, легенды, плач, стихотворство, источник, периодизация.

THE SOURCE STUDY VALUES OF "THE HISTORY OF ARMENIA" BY MOVSES KHORENATSI

Hovsepyan Suzanna

Summary

The article describes a fifth-century historian, M. Khorenatsi, who is considered to be the most outstanding figure of Armenian medieval historiography. He spent his life with numerous deprivations, leaving generations a great legacy with which many generations have been educated. His work was studied by medieval and modern historians; some of them accepted that M. Khorenatsi left a great legacy, and a group of historians approached critically, thinking that the history was not trustworthy. But the Armenian generations remember him with reverence and gratitude, honoring him with the following titles: "Father of Armenian History", "The Great Movses", "Father of poets".

Keywords: historiography, genealogy of greater Armenian, chronology, anti-Khorenatsi, myths, Lament, Father of poets, sources, periodic classification.



**ՀՈԳԵՎՈՐ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԻԿ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՇՆՈՐՀՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒՄԸ ԵՂԻՇԵ
ԴՈՒՐՅԱՆԻ «ԴՐՈՒԱԳՆԵՐ
ՄԱՆՈՒԿ ՅԻՍՈՒՍԻ ԿԵԱՆՔԷՆ»
ԺՂՈՎԱԾՈՒՈՒՄ***

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

Լոռու մարզի Ջրաշեն համայնքի միջն. դպրոցի ուսուցչուհի

Եղիշե Դուրյանը, բարձրաստիճան եկեղեցական գործիչ լինելուց բացի, հայագիտության մեջ հայտնի է որպես բազմահմուտ բանասեր, տաղանդավոր բանաստեղծ և ուսուցիչ, որի մանկավարժական գործունեությունը «ՈՒՍԱԻ ԵՎ ՈՒՍՈՅՑ» բնութագրական արտահայտությամբ է ներկայացրել ծայրագույն պատրիարք, ամենայն հայոց կաթողիկոս Վազգեն Առաջինը [1]:

Ե. Դուրյան ուսուցիչը մերոպյան դպրոցի «քաղցր աչացն հանդարտությին առ ուղիղս և ահաւորութիւն առ թիւրս ... զուարթ շրթացն ժպտումն առ բարի աշակերտացն հանդիպումն» [5, էջ 2117] ավանդույթի կրողն է, որի մասին աշակերտները հիշում են հոմանիշ հետևյալ արտահայտությամբ. «...չէր ներեր կուրությունը գեղեցիկին ու վսեմին հանդեպ: Վա՛յ անոր, որուն ճաշակը կտկարանար, որ կսողար գետնի վրա, փոխանակ սավառնելու իր թներով մաքուր բարձունքներու մեջ» [6]:

Ե. Դուրյան ուսուցչի կերպարը ներկայացրել է Հ. Սիրունին «Եղիշե պատրիարք Դուրյան» հոդվածաշարերի մեջ: Քննելով աշակերտների դիտարկումները՝ Հ. Սիրունին առանձնացրել է բնութագրական տողեր՝ ներկայացնելով իսկական ուսուցչի կերպար, որ այսօր կարևորվում է կառուցողական կրթություն կազմակերպելու տեսակետից: Եկեղեցական խստապահանջ դպրոցներին հակադրվելով՝ Դուրյանը հոգեկան ջերմ հաղորդակցությամբ «էր զողվում» իր աշակերտներին. «...ալ պիտակ վարժապետ ու աշակերտ չէինք. ամեն պայմանական պատվար ու կաշկանդում խորտակված ու անէացած էր»:

* Նյութը ներկայացվել է 15.04.2020 թ., գրախոսվել է 20.04.2020 թ.:

1926 թ. հրատարակած փոքրիկ գրքույկը՝ «Դրուագներ մանուկ Յիսուսի կեանքին: Կաղանդչեք հայ մանուկների» [3], գրաքննադատները համարեցին «մանուկներու համար գրված ոտանավորներ, որոնց մեջ շունչը կպակասի», որի համար գրականագետները մեղավոր են համարում Ե. Դուրյանի «վարչական, ուսուցչական, քարոզչական և ուսումնասիրական զբաղումները»:

Նորովի վերահիմաստավորելով այդ ժողովածուն՝ սույն աշխատանքում ցանկանում ենք անդրադառնալ Եղիշե Դուրյան մանկավարժին, հատկապես կարևորելով նրա մանկավարժական գործունեությունը, քանի որ, ինչպես ժամանակակիցներն են հավաստում. «Դուրյան իր հասցուցած սերունդին սիրցուց որոնելու և մտածելու հաճույքը, ինչպես նաև հաճույքը, զոր մարդուն կպարզևի չարչարանքը արտահայտության ձևը գտնելու»: Վերջին հատկանիշներն այսօր առավել քան երբևէ արդիական են կիրառվող համագործակցային կրթության իրագործման ճանապարհին, որ պահանջում է ուսուցումը կառուցել առաջնային գաղափարների շուրջ՝ կարևորելով աշակերտների տեսակետները:

«Դրուագներ մանուկ Յիսուսի կեանքին» ժողովածուում Ե. Դուրյան բանաստեղծ-մանկավարժը առակաբար ներկայացնում է ավետարանական պատառիկներ՝ կատարելով խրատական ընդհանրացումներ, որոնք հատկապես աչքի են ընկնում իրենց մարդասիրական բովանդակությամբ: Բանաստեղծություններում հերոսացել են ինչպես մարդիկ, այնպես էլ բնության երևույթները, որոնք աշակերտներին ներկայացվում են կենսական տարբեր հարաբերություններում՝ սովորեցնելով՝ ինչն է վատ, ինչն է լավ, որն է լավ գործի գնահատականը:

«**Խաղաղության երկունքը**» բանաստեղծությունը ներկայացվում է որպես ժողովածուի մուտք՝ պատկերելով Հիսուսի ծնունդը՝ որպես «հիացումի վայրկեան» [3, էջ 9]: Բանաստեղծության մեջ հերոս են դարձել Հովսեփը, բնության երևույթները և Հիսուսը, որ այլաբանորեն կարող են խորհրդանշել ուսուցչին, աշակերտներին ու այն հրաշքները, որ ստեղծագործվում են մանուկների կողմից, քանի որ ինչպես Հիսուսի ծննդի ժամանակ, այնպես էլ յուրաքանչյուր գյուտի ժամանակ լինում է «լոյս՝ Խունկ՝ ցինձ ու ծաղիկ» [3, էջ 10], որ գնահատվում է ոչ միայն ուսուցչի, այլ նաև շրջապատի կողմից:

«**Հովուիկը**» բանաստեղծության հերոս է դարձել «անտեր աղքատ որբ մը», որ Հիսուսին ընծայեց իր սրտի սերը՝ «եղեգնիկ» սրնգով իրիկունները օրորելով մանկան քունը: Իբրև եզրակացություն հեղինակը

խորհուրդ է տալիս առարկայական նվերի փոխարեն «երգել»՝ բարի խոսքեր ասել սիրելիներին՝ ստանալու օրհնություններ:

«**Բորոտ աղախինը**» բանաստեղծության մեջ առաջին անգամ տեսնում ենք հրաշագործ Հիսուս մանկանը, որ հիվանդություններից մաքրում է իրենց ջուր տվող կնոջ մարմինը: Հեղինակը՝ իբրև իրական հավատացյալ, ցավ ունեցող սիրուն որդյակներին խորհուրդ է տալիս հոգեպես մոտենալ Հիսուսին՝ ընդունելու «առողջութեան ձօնն ու ձիր» [3, էջ 12]:

Մանուկ Հիսուսի կյանքում կարևորվում են նաև բնության երևույթները, որոնք նույնպես լցվել են *աստվածային անհաս խորհրդով*: Դրանցից Դուրյան-հեղինակը բանաստեղծականացրել է «**Կածոռիկները**», որոնք «ծառալելով լոյսեր մութին մէջ՝ Յոյց կուտան ելքն անտառին»: Այստեղ հեղինակը այլաբանորեն խորհուրդ է տալիս ճանաչել բնությունը, գնահատել յուրաքանչյուրի էությունը՝ հասկանալով նրանց «լեզուն»՝ այլաբանորեն գրելով. «Ամէն ճամբու վրայ՝ Իրեն ծառայես... Որ Տիրոջդ առջև փայլիս լուսերես» [3, էջ 16]:

Հիսուսի հաջորդ հրաշագործությունը ներկայացվում է «**Հիվանդ երեխան**» բանաստեղծության մեջ, որտեղ Հիսուսին օգնած կնոջ հիվանդ երեխան փրկվում է նրա շնորհիվ՝ հավաստիացնելով որ «Աստուած կը վարձատրէ սիրտը գթած», ուստի պետք է պատրաստ լինել ուրիշներին միշտ օգնելու:

Կենդանի – մարդ այլաբանությունը շարունակվում է «**Անապատի գազանները**» բանաստեղծության մեջ, որտեղ կենդանիները ներկայացվում են ինքնատիպ բնութագրիչներով. «Օձեր մորթով ակնախտիդ, Իսկ կապիկներ հեռուներէն Իբրև ընծայ մեղդ ու պտուղ կը բերեն» [3, էջ 24]: Հեղինակը խորհուրդ է տալիս հոգու մեջ «չար բան մը» ունեցողներին մոտենալ Հիսուսին՝ մաքրվել մեղքերից՝ փոխակերպվելով բարի ու զգոն մանկան:

Մանկավարժական խրատները շարունակվում են բնության երևույթների խորհրդանշացմամբ: «**Խնձորենին**» բանաստեղծության վերջում խորհուրդ է տրվում սովորել Հիսուսի տված խրատն ու դասը՝ *բարիքի մի մասը միշտ փակ մյուսներին* [3, էջ 28]:

«**Դժնիկը**» բանաստեղծության վերջում սիրուն որդյակներին հիշեցնում է. «սիրոյ ամէն գործերու համար Պատրաստ է Յիսուս տալու փոխադարձ Իր շնորհն իբրև վարձ» [3, էջ 32], որը նշանակում է՝ սիրով կատարված յուրաքանչյուր գործ սիրով է ավարտվում:

Նարեկացիական վարդավառի գույներով ու բույրերով է պատկերել

Դուրյան հեղինակ-մանկավարժը «**Մանուկ Յիսուսի ծննդեան տարեդարձը**» [3, էջ 33]: Բազմաթիվ նվերներից Հիսուսն ընտրում է «Փայտ մը՝ ձևով Խաչի»՝ ասելով. «ԿԱՂԱՆԴՉԷՔՍ ա՛յս է ինձ համար»: Այսպիսով զուգահեռվում են Դուրյանի «Կաղանդչեք» կոչվող ժողովածուն Հիսուսի ընտրած նվերի հետ, որի արդյունքում հեղինակը գրում է. «Երբ զարդարուիս խաչով մ՛ալ դուն՝ Ընկեր կ'ըլլաս հրեշտակներուն»: Բանաստեղծության ուսուցումը առնչվում է *իր խաչը կրել* ժողովրդական խոսքին, որ նշանակում է կյանքի, ճակատագրի տանջալից բեռը տանել [2, էջ 573]:

Կյանքի դժվարությունները շարունակվում են մանուկ Հիսուսի կյանքում, սակայն նա երբեք չի հուսահատվում և շարունակում է ապրել ստեղծագործելով: «**Նոր պարեգօտը**» բանաստեղծության մեջ մաշված պարեգոտի համար մայրը բուրդ է հավաքում փշի ու տատասկի վրայից՝ իմաստավորելով բնության յուրաքանչյուր երևույթ: Իբրև դավանաբանական վերջաբան հեղինակը նշում է, որ տերը միշտ օգնում ու լսում է. «Ինչ որ կը հայցէ մանուկն իր սրտէն» [3, էջ 40]:

Ինչպես յուրաքանչյուր մանուկ, այնպես էլ Հիսուսը սիրում է խաղալ ու երգել: Նա «**Հեծանախաղ**» է կազմակերպում հրեշտակների հետ՝ ստեղծելով «ի՛նչ սիրուն պատկեր» [3, էջ 44]: Խաղային պատկերները շարունակվում են «**Կապե թռչնիկները**» բանաստեղծության մեջ, որտեղ շարունակում է Հիսուսը իր հրաշագործությունները՝ հոգի տալով անշունչ էակներին: Հեղինակը խորհուրդ է տալիս. «Նոր կեանքի մը երակն ու հիւթ Կը կազմեն զո՛րգ մը լուսեղէն Թեւեր մարմնիդ տրկար հողէն» [3, էջ 48]: Վերհիշելով ժողովրդական խաղերը՝ մանկավարժ-հեղինակը ընթերցող աշակերտներին սովորեցնում է գնահատել ունեցածը, լինել ստեղծագործ ու ամենակարևորը՝ հավատալ հրաշքներին, որոնցից էլ ծնվում են գիտական հայտնագործությունները:

Անցյալի տեր-թողիկյան դպրոցի քննադատությունն է թաքնված «**Մանուկ Յիսուսը դպրոցին մէջ**» բանաստեղծությունը: Հիսուսը չի կարողանում սովորել հին ավանդական դպրոցում, որտեղ նրան ուսուցիչը «իմաստուն» է անվանում ու վտարում: Հեղինակը խորհուրդ է տալիս աշակերտներին «գրից հոգիի հունձք քաղել» [3, էջ 49]:

«**Կապույտ ներկը**» բանաստեղծությունից սովորում ենք կապույտ գույնի առանձնահատկությունը. «Լոյսի ամէն գոյներն իսպառ Անոր մէջն է որ կը սուզին» [3, էջ 53]:

Խաղավար Հիսուսը խաղերից մեկի ժամանակ դառնում է թագա-

տր: «**Մանուկ Յիսուսը թագաւոր**» բանաստեղծության մեջ հակադրությանը պատկերվում է երեխաների ուրախությունն ու Հիսուսի տխրությունը, քանի որ նա տեսնում է՝ ինչպես են ապագայում «Ծաղրի ու վրէժի խաղով դիական Պիտի զոհէին Զինքն անարգ մահուան» [3, էջ 55]:

Մանկավարժական խորհուրդները շարունակվում են «**Հինգ հատիկները**» բանաստեղծության մեջ, որտեղ հեղինակը կրկին բացահայտում է հրաշքի ուժը. «Սերմանէ բարին՝ թէ ըլլայ սակաւ, Ու պիտի ժողվես արդիւնք մը ամբաւ» [3, էջ 58]: Հեղինակային *հըսկահասակ, ոսկեպսակ* որոշիչներով են բնութագրվում Հիսուսի աճեցրած ցորենները. «որ յերկիրն բարւոք սերմանեցան, որք լսեն զբանն և ընդունին և տան պտուղ ընդ միոյ երեսուն և ընդ միոյ վաթսուն և ընդ միոյ հարերը»:

«**Ճառագայթը**» բանաստեղծության մեջ «բարձունքներու հաղորդ» [3, էջ 60] լինելու համար հեղինակը խորհուրդ է տալիս ընկերակցել Հիսուսին՝ շարունակելով ապրել աստվածաշնչյան խրատները վերաիմաստավորելով:

Վերջին «**Քարացած սիսեռներ**» ժողովրդական զրույցի բանաստեղծացման մեջ բացահայտվում է Հիսուսի «Բնութեան օրէնք չէ՞ միթէ, Մարդ իր ցանա՛ծը կը կըթէ» խոսքերը: Ժողովածուն ավարտվում է հետևյալ խրատ-եզրակացությամբ. *Որդեա՛կ, թէպէտ առակ կամ վէպ՝ Թող այս փողէրն ըլլան քեզ խրատ. Եթէ մարդն իր գործին հանդէպ Չունենայ լուրջ հոգ կամ հաւատ՝ Սերմը անոր ձեռքին փակ Կըրնայ կոպիճ մը դառնալ. Կը քարանայ հոգին ալիւր վախճանին անգիտակ* [3, էջ 82]:

«Դրուագներ»-ի ընթերցանությունը նորովի է բացահայտում Ե. Դուրյան-մանկավարժի «ուսուցչական և հոգևորական» զույգ ասպարեզների համադրումը, որ անցյալ դարի հեղինակների կողմից բնութագրվել է «ՆՎԻՐՅԱԼԻ ԵՒ ԱՌԱՔՅԱԼԻ լուսապսակով» որոշյով [4]:

Ավետարանական էջերի բացահայտումը մեկնիչը կատարել է բնության տարբեր երևույթների պարզաբանման եղանակով, որն այսօր կարևորվում է միջգիտակարգային ուսումնասիրությունների շրջանակներում: Հեղինակը համակցված ներկայացրել է բնագիտության, գրականության, մանկավարժության և լեզվաբանության տարբեր իրողություններ՝ հիմքում ունենալով աստվածաշնչյան իմաստությունը:

Հավելենք, որ Եղիշե Դուրյանը վաղամեռիկ Պետրոս Դուրյանի արյունակից եղբայրն էր՝ նունպես օժտված չափածոյելու շնորհով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ամենայն հայոց հայրապետի կոնդակը Դուրյան Եղիշե պատրիարքի ծննդյան հարյուրամյակը նշելու մասին <http://echmiadzin.asj-oa.am/3200/1/6.pdf> Հասանելի է 8.23.2019:
2. **Բեդիրյան Պ.**, Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան, Եր., 2011:
3. **Եղիշե Արք. Դուրեան**, Դրուագներ մանուկ Յիսուսի կեանքին, Երուսաղեմ, 1926:
4. Խմբագրական, Եղիշե Արքեպիսկոպոս Դուրյան, Էջմիածին. Պաշտոնական ամսագիր Հայրապետական Աթոռոյ Ս. Էջմիաշմի, 1960, ԺԷ (Բ) <http://echmiadzin.asj-oa.am/3361/1/3.pdf>
5. **Մովսէս Խորենացի**, Պատմութիւն Հայոց, Մատենագիրք Հայոց, Բ հատոր, Անթիլիաս-Լիբանան, 2003:
6. **Սիրունի Հ.**, Եղիշե Պատրիարք Դուրյան, Պաշտոնական ամսագիր Հայրապետական Աթոռոյ Ս. Էջմիածնի, 1960, ԺԷ (Գ) <http://echmiadzin.asj-oa.am/3371/1/23.pdf> Հասանելի է 8.23.2019:

ՀՈԳԵՎՈՐ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԻԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՇՆՈՐՀՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒՄԸ ԵՂԻՇԵ ԴՈՒՐՅԱՆԻ
«ԴՐՈՒՎԱԳՆԵՐ ՄԱՆՈՒԿ ՅԻՍՈՒՍԻ ԿԵԱՆՔԷՆ» ԺՈՂՈՎԱԾՈՒՈՒՄ

Հովհաննիսյան Տաթևիկ
Ամփոփում

Հայագիտության մեջ Եղիշե Դուրյանը ներկայացված է որպես բանասեր, բանաստեղծ և ուսուցիչ, որը շարունակում էր մեսրոպյան դպրոցի ավանդույթները: Ե. Դուրյանի կերպարն իբրև ուսուցչի նկարագրված է Ի. Սիրունու «Եղիշե պատրիարք Դուրյան» հոդվածաշարում: Քննելով աշակերտների դիտարկումները՝ Հ. Սիրունին առանձնացրել է բնութագրական հատվածներ, որոնց պատկերում են իսկական ուսուցչին, որն այսօր համարվում է կառուցողական մանկավարժության տեղի դեմքերից մեկը:

Վերաիմաստավորելով «Դրվագներ մանուկ Հիսուսի կյանքին» գիրքը, հրատարակված 1926 թ., հոդվածի հեղինակը վերլուծում է Դուրյանի գիրքը մանկավարժական տեսանկյունից: Մանկավարժը ներկայացնում է ավետարանական դրվագներ՝ չափածո առակների տեսքով՝ կատարելով ուսուցողական ընդհանրացումներ՝ հատկապես առանձնացնելով դրանց մարդասիրական բովանդակությունը: Մեկնիչը բացել է Ավետարան էջերը՝ բացատրելով բնության տարբեր երևույթները, որը մեծ նշանակություն ունի միջգիտակարգային հետազոտություններում: Ելնելով աստվածաշնչյան իմաստություններից՝ հեղինակը ամբողջության մեջ ներկայացնում է գիտության, գրականության, մանկավարժության և լեզվաբանության տարբեր իրողություններ:

Բանալի բառեր. հայագիտություն, Ավետարան, բանաստեղծություն, խրատական ընդհանրացում, մարդասիրություն, դավանաբանական եզրակացություն, գիտական հայտնագործություն:

СОЧЕТАНИЕ ДУХОВНЫХ И СВЕТСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СБОРНИКЕ
ЕГИШЕ ДУРЯНА "ЭПИЗОДЫ ИЗ ЖИЗНИ МЛАДЕНЦА ИИСУСА"

Оганесян Татевик

Резюме

В арменоведении Егише Дурян представлен как филолог, поэт и учитель, который продолжал традиции школы Месропа. Образ Егише Дуряна как учителя описан в статьях Г. Сируни «Егише Патриарх Дурян». Исследуя наблюдения студентов, Х. Сируни выделил характеристику, изобразив истинного учителя, который сегодня считается важной фигурой в построении конструктивного образования.

Переосмыслив книжку «Эпизоды из жизни Младенца Иисуса», опубликованную в 1926 году, автор статьи анализирует работу Егише Дуряна как педагога. Поэт-педагог представляет евангельские фрагменты в виде притч, делая поучительные обобщения, особенно выделяющиеся своим гуманитарным содержанием. Истолкователь раскрыл страницы Евангелия, объясняя различные явления природы, что имеет большое значение сегодня в междисциплинарных исследованиях. Исходя из библейской мудрости, автор представил в совокупности различные реалии науки, литературы, педагогики и лингвистики.

Ключевые слова: арменоведение, Евангелия, стихотворение, воспитательное обобщение, гуманизм, вывод, научное раскрытие.

THE COMBINATION OF SPIRITUAL AND SECULAR PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN
YEGHISHE DURYAN'S "EPISODES FROM THE LIFE OF BABY JESUS"

Hovhannisyan Tatevik

Summary

Yeghishe Duryan is presented in Armenian studies as a clergyman, philologist, poet and teacher who had a number of sacred titles and continued the traditions of Mesrop's doctrine. The image of Yeghishe Duryan as a teacher was described in H. Siruni's series, "Yeghishe Patriarch Duryan". Investigating the observations of students, H. Siruni singled out lines of characterization, portraying a true teacher who is currently viewed as an important figure in building a constructive education.

Reconsidering "Episodes from the Life of Baby Jesus", a brochure published in 1926, the authors of the article have reflected on the work of Yeghishe Duryan as a pedagogue. The poet-pedagogue represents evangelical fragments in the form of parables, doing instructive generalizations that are particularly notable for their humanitarian content. The interpreter revealed the Gospel pages by explaining various phenomena of nature, which is of great importance today in the context of interdisciplinary studies. Proceeding from biblical wisdom, the author presented various realities of science, literature, pedagogy, and linguistics in a combined way.

Keywords: Armenology, Gospels, education generalization, humanism, conclusion, scientific disclosure.



**ՀԱՅՐԵՆԻՔԻ ԿԱՐՈՏԸ
ԱՄԵՐԻԿԱՀԱՅ ԱՐՁԱԿԱԳԻՐՆԵՐԻ՝
ՀԱՄԱՍՏԵՂԻ, ԱՐԱՄ ՀԱՅԿԱԶԻ,
ՎԱՇԵ ՀԱՅԿԻ
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ***

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ
*Սառնաղբյուրի միջնակարգ դպրոցի հայոց
լեզվի և գրականության ուսուցչուհի*

Կարօտը ունիմ մեր գիտլի ուղորուն ու գորշ շափղներուն,
հեռու եւ անծանօթ տեղեր տանող լայն ճամբաներուն,
բլուրներու կողի բեղմնաւոր այգիներուն,
մեր աղքատիկ ու համեստ դպրոցին,
մեր պզտիկ ու վճիտ լճակին ու անոր մէջ լող տուող
մեր լուսնին կարօտը ունիմ...

Արամ Հայկազ

«Կարօտը մեր ազգային հիվանդությունն է», – դիպուկ է ասել Արփիար Արփիարյանը: Այդ հիվանդությունը միշտ սկիզբ է առնում բնօրրանից կտրված մարդու հոգեկան-բարոյական ամբողջությունից:

Սփյուռքահայ գրականությունը ներառում է տարբեր թեմաներ, սակայն գլխավոր թեման բոլոր գրողների համար նույնն է՝ կարոտ: Մի թեմա, որը նույնանում է հայրենիքից հեռու ապրող գրողների տեսածի և ապրումների հետ:

Ազգային պատմության ճակատագրական, ճգնաժամային տարածամին շատ հայ գրողներ դարձան հայոց տառապանքի ու վշտի տարեգիրներ: Հեռու ապրելով հայրենի եզերքից՝ նախկին արևմտահայ գրողը դարձավ պոլսահայ, ֆրանսահայ, ամերիկահայ:

Ժամանակն ու տարածությունը չեն կարողացել հայրենասեր հային կտրել իր արմատներից և ստիպել ապրել այլ առօրյայով: Ուր էլ որ ապրել է հայը, պահել է իր ազգային հարստությունները. կառուցել է եկեղեցի, ստեղծել է հայկական միջավայր, հիմնել է հայ օջախ ու հայրենիքի

* Նյութը ներկայացվել է 04.02.2020 թ., գրախոսվել է 13.02.2020 թ.:

կարոտը սրտում միշտ երագել է հայրենի եզերքի, հող ու ջրի մասին: Կարոտը սրտում սփյուռքի հայր պահել է իր լեզուն ու հավատը. «Ես շատ կը սիրեմ մեր լեզուն ու պատմությունը, ուր գոհարներ կան թաքնուած,- գրում է Արամ Հայկազը,- ու ես դարձեալ շատ կը սիրեմ իմ Հայրենիքը, ուր իմ պապերու սրտերն են բաբախեր, հերոսներ ապրեր ու մեռեր» [3]: Այս սերն ու կարոտն էլ օտար միջավայրում ապրող հայ գրողին ստիպել է մտածել ու գրել հայրենն, նկարագրել հայկական միջավայր և աջքի առաջ ունենալ հայ հերոսներ:

Համաստեղ, Արամ Հայկազ, Վահե Հայկ... Ամերիկահայ արձակագիրներ, ովքեր երբեք չհեռացան իրենց արմատներից, ստեղծեցին զուտ հայկական գործեր:

Նրանք ստեղծել են կորուսյալ հայրենիքի պատկերը, ցույց տվել օտար միջավայրի ուժացնող, ապաբարոյականացնող ազդեցությունը տարագիր հայերի հոգեբանության վրա, նրանց պայքարը ազգային նկարագրի պահպանման համար:

Գյուղի, հողի աշխատավորն ընկել է օտար միջավայր, և դա է պատճառը, որ կարոտն ավելի ու ավելի արտահայտիչ է դառնում: Ինչքան էլ ընտանիքում, տան պատերի ներսում հայը պահում է իր լեզուն, հավատը, միևնույն է, տան պատերից դուրս օտարություն է: Հենց այդ օտար միջավայրն էլ ստիպում է ավելի շատ զգալ հայրենիքի կարոտը: Պատկերելով երկու միջավայր՝ հայրենի գյուղը և նոր աշխարհը՝ Ամերիկան, ամերիկահայ գրողը կամրջում է երկու հակադիր միջավայրերը: Նոր միջավայրում հերոսները հայրենի գյուղից հեռավոր Ամերիկա հասած տարագիրներ են, ովքեր չեն հարմարվում նոր կյանքին, շարունակ ձգվում են դեպի իրենց արմատները: Նրանք այնքան են տարված կորցրած հայրենիքի տեսիլքներով, քաղցր հուշերով, որ երագի մեջ թե արթուն, լսում են հեռավոր ծայներ, հայրենի գյուղի երգերը, ապրում նրանցով.

Ես չոպանն եմ Հայաստանի լեռներուն,

Չոպանն ու պան զանգ ու զնգան քարերուն...

Հիմա իմ մեջ նույն լեռներն են ոսկեսար,

Քարե խոռոչ նույն անձավներն անհամար,

Որ կը զնգան արձագանքները հազար... [1, էջ 668]:

Հայրենի գյուղը և հասարակ մարդկանց՝ գյուղի ամենօրյա դժվար, բայց հաճելի աշխատանքով, պարզ առօրյայով պատկերելով՝ ամերիկահայ գրողը տարագիր հայության սրտում վառ է պահում երկրի պատկերը, անմար՝ վերադարձի հույսը: Եղեռնից մազապուրծ հայը աշխարհի

հեռավոր օտար մի անկյունում, եղեռնի մղձավանջից դեռ դուրս չեկած, գժտված հարևանին հանդիպելով, կարոտով հիշում է իրենց՝ թեկուզ վատ, բայց հարազատ գյուղում ապրած օրերը և սրբելով աչքերը, ասում է. «Է՛հ, Մնուշ, երնեկ այն օրերուն...»:

Համաստեղը գյուղի նկարիչ է, նրա «վրձնից» չի վրիպել գյուղական ոչ մի տեսարան՝ հայ գյուղն իր բոլոր գույներով: Նա այնքան նրբորեն է պատկերում հայ գյուղը, որ ակամայից մասնակից ես դառնում գյուղի կյանքին հայ միջավայրում, հայերի կողքին: Համաստեղն իր ստեղծագործություններով սերունդներին լսելի է դարձնում հեռուներից եկող ազգային արմատների կանչը: Օտար ափերում հայը չի մոռացել իր հայրենի գյուղի տեսիլը՝ Ս.Բարթոլո եկեղեցիով, Խաչաղբյուրով, Գարաճա լեռով, Գանձակ Պարսամի վաճառանոցով, Գուֆանենց չարտախոսով, Չալոյի շուրջ հյուսվող գվարճություններով, Տափան Մարգարի գոմեշների, Թորիկ Ղուկասի Տողանի ու Տիքքոյի հոգնաբեկ հայացքներով, զովասուն թթենիներով, ցորյանի արտերով ուղեկցել է նրան մինչև կյանքի մայրամուտ:

Չկտրվելով արմատներից՝ ամերիկահայ գրողը կարոտով է հիշում հովվերգական պատկերները, բնության գեղեցկությունները, հայրենի գյուղը: Եվ ևս մեկ անգամ համոզվում է, որ ավելի ու ավելի է սիրում ու կարոտում հայրենի գյուղը. «Կը սիրեմ գիւղի խոր ու խաւար գիշերը իր խռովքին ու խաղաղութեան համար: Ու ամէն օր՝ ուշ ժամերուն, աֆիոն առնող տէրվիշի մը եռանդով ինքզինքս կու տամ մտածումին...» [3, էջ 62]: Բայց ավա՛ղ, այս ամենը պատրանք է ու կարոտ, քանի որ հիմա այդ գյուղը ավերված է: Եղեռնի խորշակն է անցել այնտեղով, և... ամայացրել ու չորացրել է երբեմնի շեն ու հարուստ բնակավայրերը:

Եվ Համաստեղը, և նրա հերոսները խոսում են անսեթևեթ: Բարբառախոս միջավայրում Համաստեղը, ճիշտ է, ապրել է տասնութ տարի, սակայն այն չկորցնելու և ժողովրդի մեջ պահպանելու հույսով ողջ կյանքում խոսում և գրում է հայրենի բարբառով:

Արձակ ստեղծագործություններում՝ բնության գունագեղ տեսարանների ազդեցության տակ, սփյուռքահայ մեկ այլ գրող՝ Արամ Հայկազը, նորից ու նորից «տխուր է ու հիւանդ կարօտեն»: Գրողն ուզում է, որ իր պատմությունները, իր խոսքը տարագիրների հոգիներում հնչեն որպես հայրենի հարազատ երգեր, ինչպես հայրենի լեռներում զրնգում, արձագանք էին տալիս, մշտապես անբաժան են իրենից ու պանդուխտ հայերից: Գրողը կարոտում է մորը բարի, մայր հողը, բնությունն ու անգամ

փողոցի թափառող շներին ու տների կտուրները: Կարոտում է, որովհետև իրենն են, սեփականը, մայրենին. «Հայրենի գիւղիս, հայրենի տանս, սիրելի ու մեկնող դէմքերու, մեր պզտիկ ժամերուն, մեր ցած ու արեւատ կտուրներուն, մեր աղբիւրի երգին ու քու, ծերացած ու բարի՛ մայր, քու չի ծերացող յիշատակիդ ու գորովիդ կարօտը ունիմ: Անգամ փողոցի անտուն ու նիհար շուներուն, ծիւնին՝ բարի, սպիտակ ու փափուկ ծիւնին, կարօտը ունիմ» [3, էջ 63]: Սա հայրենասիրության մի տեսակ է, հայրենիքը կորցրած պանդուխտի տառապանք:

Ավերված տան, այգու անմոռաց հիշատակները, հովվերգական պատկերները, որպես հուշ, կարոտ ու կսկիծ, խոցում են ամերիկահայ գրողի սիրտը. նա սփոփանք է գտնում իր ստեղծագործություններում և օտար հողում ստեղծում է հայկական իր գյուղը՝ ցանկանալով գոնե այնտեղ պահպանել բոլոր ավանդույթներն ու կոլորիտը. «Մեր առոյգ եւ կտրիճ Հայաստանի մանրանկարն է Եդեմը (գյուղի անունն է), անոր մէջէն կապրինք մեր հեռաւոր հայրենիքը, անոր կորովը, շէնութիւն, գիւղացիութիւնը, անոր ուրախութիւնն ու աւանդութիւնը, տունը, օջախը, մանուկն ու ծերունին, երիտասարդը, աղջիկը, ժամն ու դպրոցը, ուր կարմիր երեսներով եւ անուշիկ աչքերով պատանիներ կը մեծնան, կը սիրեն, կը կարգուին, հողին վրայ աշխատելէն կը կքին եւ ժամով ու ժամտրներով ալ գերեզման կ'երթան» [2, էջ 63]: Սովորական մի գյուղի նկարագրություն, որ հիմնել են երեք հայեր, հիմնել Հայաստանի նմանությամբ, Հայաստանի կարոտը սրտերում: Իրոք, հայրենիքի կարոտը Վահե Հայկի «Հայրենի ծխան» հատորյակում վերածվում է երազանքի: Օտար ափերում իր «Հայաստանը» ստեղծած ծերունին պատահամամբ հայ երիտասարդների հյուրընկալելով, իմանում է, որ երիտասարդները հայեր են: Աննկարագրելի զգացում է ապրում ծերունին, ով «տասնեակ տարիներէ ի վեր ոչ հայ թերթ տեսած էր, եւ ոչ ալ հայ շունչ լսած...»: Օտարության և միայնության հուզապրումներն իրենց դրոշմն են դրել այս հայ ծերունու կյանքին:

Դուն Հա՛յ ես, իրաւ, իրաւ Հա՛յ ես,– ականջներին չի հավատում ծերունին: Ու կարծես երիտասարդանում է ծերունին, մի քանի րոպեում պատմում է իր ողջ կյանքը, և այս ամենն ապացուցն է այն բանի, որ «հայու կարօտն է, որ անոր յոգնած մարմնոյն մէջ կը խլրտի, հնամաշ մկաններն ու ոսկորները կը պրկէ, սրտէն բոցեր արծակել կուտայ...»: Ծերունին դժվարությամբ է բաժանվում երիտասարդներից և խնդրում. «Մեռնելէս առաջ անգամ մըն ալ գայիք, ծեր պապերուն հոգուն թող

ըլլար, շուտ գայիք... Եբոր մեռնիմ՝ հայ մը թող թաղէ զիս, հայու մը քով թող թաղէ զիս...» [2, էջ 52]: Ի՞նչ անուն տալ այս տառապանքին... Հայրենի երկրի ու տան կարոտն է ծերունուն տանջում:

Հայրենի հեռավոր ու լքված գյուղը ամերիկահայ գրողների համար միշտ մնացել է ներկա ոչ միայն նշված գործերում, այլև մնացած ստեղծագործություններում, շոշափելի ու անփոփոխ մի իրականություն, անկրկնելի՝ իր «հեռավոր լեռներու սահմաններով, իր քարաշեն մեծկակ եկեղեցիներով, իր դպրոցով, իր հոգսերով, իր աշխատանքներով, սրբերով, որոնք գյուղի սահմաններեն ներս կապրեին...»:

Գյուղացու առօրյան ուղեկցվում է օրհնանքներով, որոնք սրտից են բխում. «Աստուած մէկ օրդ հազար ընէ, եավում, կոնակդ գետին չի գայ... Աստուած արեւդ պահէ, մայրդ զոյգ, զոյգ ծնած ըլլար քեզի պէս...» [4, էջ 79]:

Հայրենի հեռավոր ու լքված գյուղը թե՛ Համաստեղի, թե՛ Վահե Հայկի, թե՛ Արամ Հայկազի համար միշտ մնացել է ներկա ոչ միայն նշված գործերում, այլև մնացած բոլոր ստեղծագործություններում, շոշափելի ու անփոփոխ մի իրականություն, անկրկնելի՝ իր «հեռավոր լեռներու սահմաններով, իր քարաշեն մեծկակ եկեղեցիներով, իր դպրոցով, իր հոգսերով, իր աշխատանքներով, իր սրբերով, որոնք գյուղի սահմաններեն ներս կապրեին...»:

Կապրեին... Կարոտով... Բայց մի զգացում ևս կար նրանց մեջ, որ ուղեկցում էր ամենուր՝ հույս... Հույս՝ հայրենիք վերադառնալու և հայրենիքում ապրելու իրենց իրավունքը վայելելու մշտաբար փափագը, որ այդպես էլ երազանք մնաց:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Համաստեղ Հայաստանի լեռներու սրնգահարը: Եր., «Խորհրդային գրող», 1989. – 701 էջ:
2. Վահե Հայկ, Հայրենի ծխան: Հատոր Գ. Պայքար: Պոսթոն: 1946. – 255 էջ:
3. Արամ Հայկազ, Մոռացված էջեր: Հատոր Ա: Եր., «Տիգրան Մեծ», 2010. – 319 էջ:
4. Վահե Հայկ, Հայրենի ծխան Պատմաաճքներ եւ Պատկերներ: Բ հատոր: Ֆրէզնո: Կալիֆոռնիա 1941: – 250 էջ:

ՀԱՅՐԵՆԻՔԻ ԿԱՐՈՏԸ ԱՄԵՐԻԿԱԿԱՅ ԱՐՁԱԿԱԳԻՐՆԵՐԻ՝
ՀԱՄԱՍՏԵՂԻ, ԱՐԱՄ ՀԱՅԿԱԶԻ, ՎԱՀԵ ՀԱՅԿԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Հովհաննիսյան Մարինե

Ամփոփում

Հոդվածում ամերիկահայ գրողներ Համաստեղի, Արամ Հայկազի, Վահե Հայկի տարբեր ստեղծագործություններում ներկայացված նույն թեման է՝ կարոտը հայրենի տան, հայրենի գյուղի, հայրենի արմատների նկատմամբ: Հայրենիքի կարոտն ու վառ հիշողությունները ուղեկցում են նրանց ողջ կյանքի ընթացքում:

Բանալի բառեր. կարոտ, հայրենիք, լեզու, ընտանիք, նոր աշխարհ, հայրենի գյուղ, երազանք:

ТОСКА ПО РОДИНЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АМЕРИКО-АРМЯНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ
АМАСТЕХА, АРАМА АЙКАЗА, ВАГЕ ГАЙКА

Оганнисян Марине

Резюме

В статье американо-армянские писатели освещают одну и ту же тему в различных произведениях Амастеха, Арама Айкази и Ваге Айка: они жаждут своего дома, своей родной деревни, своих родных корней.

Ключевые слова: тоска, родина, язык, семья, новый мир, родная деревня, мечта.

THE FEELING OF NOSTALGIA IN AMERICAN-ARMENIAN LITERATURE

Hovhannisyan Marine

Summary

The article presents a common theme of nostalgia for home, hometown and origins in the works of Hamastegh, Aram Haykaz and Vahe Hayk. The nostalgia and bright memories of the homeland guide them during their whole life.

Keywords: missing, motherland, language, family, new world, hometown, dream.



NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING AS A SUPPLEMENTARY METHOD IN LANGUAGE TEACHING*

DANIELYAN HAYK

*YSU, Faculty of European Languages and
Communication Chair of English Philology, MA student*

The requirements in modern teaching systems are growing with accelerating rates worldwide. As the information flow overtakes the capacity of the methods to handle them, it is becoming an alarming issue to come up with new ideas and techniques to provide quality education and claim efficient outcomes. These necessities are highly contrasted in modern language teaching systems. The offer of teaching languages is growing respectively following the demands of learning them. It has become an indispensable part of everyone's learning process throughout all the stages of one's life to speak a foreign language. Speaking only a native language is not sufficient to keep up with the informative requirements of the time and mastering a foreign language or two is a must in a fast-growing environment. The more people are getting engaged in learning languages, the more techniques and methods are being required to achieve proper learning results compatible with modern standards. Nowadays, the perception of productivity in teaching a language is quite different from that of a decade ago. New methods and tools come forth to prove that there are complementary techniques that should be implemented to provide efficiency and competitiveness in the ways of teaching languages, as well as supplementary improvements of the performance. Teaching a language is a complex process and there should be some complementary tools for better performance. Developing supplementary tools for language teaching is not only a matter of linguistic concern but also it needs a psychological approach. Improving the performance of teaching skills is studied by psycholinguistics, and in this paper, it is intended to discuss one of the fastest growing supplementary methods in the

* Նյութը ներկայացվել է 10.04.2020 թ., գրախոսվել է 15.04.2020 թ.:

modern teaching system - Neuro-linguistic Programming (NLP). What is this technique and how it can serve as a supplementary method in the modern language teaching systems?

The term *Neuro-linguistic Programming (NLP)* was developed by American linguists Richard Bandler and John Grinder in 1970 /Pishghadam & Shayesteh; 2014/. NLP broadly portrays people as a whole mind-body system with preset associations between *neurological processes (neuro)*, *language (linguistic)* and *learned behavioral strategies (programming)* /Dilts, Grinder, Bandler, &DeLozier; 1980/.

As described by O'Connor & Seymour NLP is the art and science of excellence, derived from studying how top people in different fields obtain their outstanding results. These communications can be learned by anyone to improve their effectiveness both personally and professionally /O'Connor & Seymour; 1993: xii/. They believe that NLP is a practical skill that creates the results we truly want in the world while creating value for others in the process. It is the study of what makes the difference between the excellent and the average. It also leaves behind a trail of extremely effective techniques for education, counselling, business and therapy /O'Connor & Seymour; 1993:2/.

Heap states that neuro-linguistic programming was initially a method used in psychotherapy. He refers to Grinder and Bandler who developed this new approach as an effective method that can be undertaken by psychotherapists to solve such problems as phobias and learning disabilities /Heap; 2008:1/.

According to Moore NLP focuses on *how* people think /Moore, 2009/. NLP-based activities help learners to use specific techniques to improve their performance by managing the capacity of their competitiveness and directing their concentration to more productive ways. In this frame, teachers' role is to provide a proper understanding of goal-oriented tasks that can bring to fruitful outcomes. A specific approach to a task of any difficulty can motivate any language learner to organize their mindset and focus on the better orientation for the requirements. NLP-based activities are not dealing with specific materials of language teaching and their purpose is not to provide what to learn or teach. They provide methods on how to deal with those requirements and how to come up with a better efficiency in performance. Language learning is a complex activity and it

requires ongoing determination, hard work and concentration. One might easily give up on some point of learning a language not having sufficient results to put them in action, and language teachers play a crucial role in this. Any language teacher should be able to stimulate their students to strive for the wanted outcome step by step and, to do this, they need to provide students with complementary activities.

NLP is a great help in general education and it helps language teachers to be more successful in the classroom /Pishghadam, Shapoori&Shayesteh; 2011:2/ According to Helm today English teachers are engaged in the process of presenting the components of English, but they do not know how to effectively learn this process. He believes that English teachers must use “every possible tool” and NLP is one of the most useful tools which foster learning. Therefore employing NLP techniques in the realm of learning could be an essential step “forward in the arena of instruction that education has experienced in the last two hundred years” /Helm; 1989:2/.

NLP is to do with method, not content. Greater knowledge of NLP gives language teachers more options in their choice of approach. According to Revell and Norman there are five key ways in which NLP can help in teaching:

- ◆ To share many aspects of NLP directly with students to make them better learners and better users of the target language.
- ◆ Tasks, strategies and exercises to enhance NLP skills can be used directly with language students or adapted for teaching the target language.
- ◆ Language is a key component of NLP and the NLP approach to language provides fascinating insights.
- ◆ Language teaching activities have been based on the various aspects of NLP.
- ◆ NLP helps to view the learners as individuals with different needs and requirements. /Revell& Norman; 1999:4/

‘Knowing what you want helps you to achieve it’ is a key belief in neuro-linguistic programming. To fulfill any task learners should clearly design their vision. This statement also implies language learners. Language teachers can implement the tools provided by neuro-linguistic programming to help the learners to reach the fulfillment of their tasks in the language classroom. Teachers can certainly use NLP strategies to clarify their own goals and to help students clarify theirs as well. The main lesson planning tool is to know

exactly what you want to achieve. Language teachers need to understand with students the objectives for learning the target language. Let us assume the target language is English:

- ◆ What do students want to achieve as a result of the course?
- ◆ Why are they learning English?
- ◆ What level do they want to achieve ultimately?
- ◆ How do they want to use their English?

Revell and Norman introduce a number of NLP-based activities that help language teachers to improve the performance of the language teaching methods. These activities are the following: **setting goals, come to your senses, metaphors, belief, modelling** and **relating with rapport** /Revell& Norman: 1999/

Now let us examine these NLP-based language teaching methods one by one.

1. Setting goals

Purpose of this activity is to assist students pick priorities and find out the goals. Language focus needs to be specific for each part, e.g., *question forms; grammar*, and so planning the procedure of achieving that goal. The procedure might have the subsequent aspects:

- ◆ Give students the worksheet to figure through in tiny teams. The teacher may offer completely different goals to different teams, or begin totally different teams in several places on the worksheet.

- ◆ Two students state every goal and take a look at it to boost it in response to challenges from the others. All challenges should be within the style of queries. They can focus on the queries starting with 'Why'. (Why-questions encourage students to defend and hold onto a goal instead of to challenge it.)

- ◆ To check that the goal is well shaped, everybody tries to imagine themselves within the position of the person whose goal it is.

- ◆ When the teams are assured that the goals are well shaped, they write down the ultimate version and move onto the next one.

2. Come to your senses

The representational system in NLP says that we experience the world through our five senses, and Revell and Norman /1999/ provide specific methods to improve the performance of studying the language by sensitive associations:

Visual - *mental photos; visual display; Pandora's box; mind maps*

Auditory - *listen and describe; listen and repeat; listen to a story, song or text*

Kinaesthetic - *tactile activities; psychomotor activities; language generators*

Olfactory - *smell associations with words*

Gustatory - *taste and imagine; taste associations with words*

During the VAKOG word associations activity students may work in small groups of three to five. The first person begins the process by saying something visual, e.g., 'I can see a tree'. The next student responds to 'tree' by saying something associated with it, but in the auditory level, e.g., 'I can hear the wind blowing'. The third student responds with something kinaesthetic, e.g., 'It feels like I'm flying through the air'. The fourth person (who may be the first person again) says something olfactory, e.g., 'I can smell the sea'. The next person says something gustatory, e.g., 'I can taste salt'. Then back to visual again and so on until someone is unable to continue /Revell& Norman; 1999:60/.

3. Metaphors

Metaphors are any words or phrases which link one idea with another. Language is metaphoric, and how people speak is the reflection of how they think and talk about the world. Positive metaphors can greatly enhance our experience, while negative metaphors can undermine our potential. Finding new metaphors allows us to understand and appreciate things in a new way, and if we change the metaphors, we can change the way we think and behave. Once we make a link between two things by means of a fruitful metaphor, it is hard to go back entirely to our old way of thinking /Revell& Norman; 1999:72/.

Language teachers should set the purpose for students to be aware of the metaphorical use of the target language, e.g., *idioms, comparisons*. The use of metaphorical comparisons helps language learners to be more competitive in problem-solving and creative thinking. The procedures may vary from '*find the link*' to '*if I were*' activities.

The method of metaphors greatly deals with stories. Stories are such wonderful vehicles for language in a meaningful context. They're highly motivating and engage the emotions and they seem to satisfy some deep psychological need for narrative /Revell& Norman; 1999:83/. There are a

number of approaches to use different stories that can result in better performance in studying the target language. For example, story-telling can improve a student's pronunciation. For a better pronunciation it is preferable to focus on the right intonation of the narrative rather than pronouncing the individual sounds. By practicing story-telling skills it becomes easier for the language learner to have a better pronunciation.

4. Belief

The method of belief is crucial for neuro-linguistic programming. In order to be successful we need to know what we want, and also we need to believe it is possible. Our beliefs affect our life and the lives of those around us. What we believe about ourselves determines what we do and don't do, what we are good at and what we are not. It determines our possibilities. What we believe about other people determines how we relate to them, how we behave with them and, therefore, how they respond to us. Most of us are not used to examining our nonconscious motivations. When working with students, language teachers should know that it is often helpful to give some examples to students to get them started.

The purpose of the belief-based NLP activities may be to investigate the power of belief through reading or listening comprehension, or thinking about negative beliefs and fears by guessing vocabulary or just matching the expressions of fears with their meanings. The procedure may be the following:

- ◆ Brainstorm the phenomena that often cause fear , e.g., height, darkness, an injection, doctors, a mouse, a spider, a snake, flying, speaking in public, exams, etc.

- ◆ Students may think individually of something they are afraid of. What was the event that became the reason for their fear?

- ◆ In groups, students may share their fears and describe the event or events that caused them.

- ◆ Students discuss situations when they were able to overcome their fear /Revell& Norman; 1999:94/.

5. Modelling

Modelling is one of the cornerstones of NLP. To achieve a goal you need to 'model' people who can do things you would like to do. If you want to be a good football player, model the best football players for you. In this frame, a language teacher's duty is to provide the students with the best

models of people competent at the target language or just be one themselves. The first step to model someone is to observe them carefully and analyze what they do. Next step is to imagine yourself in their shoes and understand the way of the things they do. It is important to start thinking like them, which is not an easy task, as people often do not try to become someone, it is just who they are. Language learning is not an easy task too, and for that language teachers need to provide their students with strategies on how to achieve their goals. These strategies can be both conscious or nonconscious. When you learn skills and strategies from another person, you need to only take their strong sides and not weaknesses, so you need to be careful of choosing who you want to model. Language teachers should set the purpose for doing this activity, e.g., to help students reveal their strengths as language learners and introduce students to new learning strategies. It is also important to introduce someone else's strategy for achieving a goal.

6. Relating with rapport

Learning a new language is not about learning words and structures, but it is about communication and how to relate to people and communicate with them in a new way. Those communicating well and relating well to other people are considered to be in *rapport* with them. We all relate to some people well and that means we are in rapport with them and we do things unconsciously. Language teachers need to help students become aware of those things and use them consciously to improve the quality of communication. This approach is useful to establish good relationships in the classroom and foster the performance of learning. When in good rapport, people make eye contact with each other, try to have similar voice quality and breathe at a similar rate. Language teachers should use the strategies of *matching* and *mirroring* to develop easier learning skills that are used consciously. Revell and Norman offer language teachers to try some activities to raise awareness of rapport:

- ◆ Teachers may watch videos with students including native speakers;
- ◆ Teachers may ask students to watch other people on TV, in public places or among friends and become aware of the things they do naturally;
- ◆ Teachers may ask students to imagine that they are from another planet and write 'Ten things to get in rapport with earthlings' working in small groups /Revell& Norman; 1999:120/.

To sum up, learning a new language is a complex process, and language teachers need to apply for new complementary approaches to handle the teaching requirements of the time. Neuro-linguistic programming is a supplementary method of teaching languages that provides alternatives to standardized teaching systems. NLP is not a language teaching method. However, its tools and techniques can be incorporated into language teaching approaches. NLP improves the quality of performance of learning a new language and offers specific activities that language teachers may put in action to help students minimize the efforts and maximize the efficiency of learning. The sets of some of these NLP-based activities like *setting goals*, *coming to your senses*, *metaphors*, *belief*, *modelling* and *relating with rapport*, suggested by Revell and Norman in 1999 were discussed in this paper. These activities offer language teachers a number of possibilities to deal with language teaching complex processes by setting the proposes of the tasks they introduce, understanding language focus and preparations and designing the procedures of the implemented tasks. NLP offers to relax and have fun with the language.

REFERENCES

1. **Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., & DeLozier, J.** (1980). Neuro-linguistic programming: The study of the structure of subjective experience (Vol. 1). Capitola, CA: Meta Publications
2. **Heap, M.** (2008). The validity of some early claims of neuro-linguistic programming. *Skeptical Intelligencer*, 11, 1-8.
3. **Helm, D. J.** (1990). Neuro-linguistic programming: Equality as to distribution of learning modalities. *Journal of Instructional Psychology*
4. **Moore, C.** (2009). NLPineducation. Unpublished M.Sc.thesis, NuiMaynooth University, Ireland.
5. **O'Connor J. & Seymour J.** (1993) *Introducing NeuroLinguistic Programming: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. London: Aquarian/Thorsons.
6. **Pishghadam, R., & Shayesteh, S.** (2014). Neuro-linguistic Programming (NLP) for Language Teachers: Revalidation of an NLP Scale *World Journal of English Language*
7. **Pishghadam, R., Shapoori, M., & Shayesteh, S.** (2011). NLP and its relationship with teacher success, gender, teaching experience and degree: A comparative study. *World Journal of English Language*
8. **Revell, J., & Norman, S.** (1999). *Handing over: NLP-based activities for language learning*. London: Saffire Press.
9. **Tosey, P., & Mathison, J.** (2003). Neuro-linguistic programming and learning theory: A response. *Curriculum Journal*

ՆԵՅՐՈՒ-ԼԵՉՎԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՏ ԼԵՉՎԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԼՐԱՑՆՈՂ ՄԵԹՈՂ

Դանիելյան Հայկ

Ամփոփում

Հոդվածում ուսումնասիրվում է նեյրո-լեզվական ծրագրավորման գործիքակազմը որպես օժանդակող մեթոդ լեզուներ դասավանդողների համար: Նեյրո-լեզվական ծրագրավորման կիրառումը նոր մոտեցում է լեզուների դասավանդման համակարգում, այն նախապես կիրառվել է որպես հոգեթերապիայի մեթոդ թերապևտ, լեզվաբաններ Ռ. Բանդլերի և Ջ. Գրինդերի կողմից: Վերջին երկու տասնամյակում այն սկսել է լայնորեն կիրառվել լեզուներ դասավանդողների կողմից որպես լրացնող մեթոդ, քանի որ հնարավորություն է տալիս այլընտրանքային մեխանիզմների օգտագործմամբ բարելավել լեզուների դասավանդման արդյունավետությունը՝ խնայելով ժամանակ և ջանքեր: Նեյրո-լեզվական ծրագրավորման կիրառումը մեծացնում է լեզվի դասավանդման կատարողականության արդյունավետությունը մի շարք մոտեցումների օգտագործմամբ, որոնք քննարկված են հոդվածում:

Բանալի բառեր. նեյրո-լեզվական ծրագրավորում, լեզուների դասավանդում, լրացնող մեթոդ, այլընտրանքային մոտեցում, արդյունավետության բարելավում:

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ
МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Даниелян Айк

Резюме

В статье рассматривается инструментарий нейролингвистического программирования как вспомогательный метод для преподавателей языка. Использование нейролингвистического программирования является новым подходом в системе обучения языку, и ранее терапевт и лингвист Р. Бандлер и Дж. Гриндер использовали его как метод психотерапии. В последние два десятилетия он широко используется преподавателями языков в качестве дополнительного метода, поскольку позволяет использовать альтернативные механизмы для повышения эффективности преподавания языка, экономии времени и усилий. Использование нейролингвистического программирования повышает эффективность преподавания языка, используя ряд подходов, обсуждаемых в статье.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, преподавание языка, дополнительный метод, альтернативный подход, повышение эффективности.

NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING AS A SUPPLEMENTARY
METHOD IN LANGUAGE TEACHING

Danielyan Hayk

Summary

The current article examines the toolkit of neuro-linguistic programming as a supplementary method for language teachers. The use of neuro-linguistic programming is a new approach in the language teaching system, and has previously been used as a method of psychotherapy by therapists and linguists R. Bandler and J. Grinder. In the last two decades, it has become widely used by language teachers as a complementary method, as it allows the use of alternative mechanisms to improve the effectiveness of language teaching by saving time and extra efforts. The use of neuro-linguistic programming increases the efficiency of language teaching performance by using a number of approaches discussed in the article.

Keywords: neuro-linguistic programming, language teaching, complementary method, alternative approach, efficiency improvement.

TECHNOLOGY AND THE FUTURE OF EDUCATION*

DANIELYAN HAYK

*YSU, Faculty of European Languages and Communication
Chair of English Language and Literature, MA student*

Nowadays technology is creating a revolution in education more than ever. In order to develop an idea on this matter it is relevant to consider how technology has affected the society in recent years. In barely twenty years, electronic technology has greatly infiltrated into every area of society, and into every aspect of our social and cultural lives. Television was the initiator. Broadcast videos became a new, quick, and powerful way of experiencing ideas and events. Television rediscovered and redefined the world as a direct experience and made it possible for the worldwide events to appear on the screens of the receivers. Then computers came to provide vast amounts of information making many actions so much easier to complete, from airline bookings to the contents of different books, instantly accessible with some clicks. The new millennium brought many technological innovations. Smartphones came up to replace their technological ancestors and created a whole new world of opportunities to deal with different social aspects.

All of the above-mentioned factors and technological changes have shaped very much the way children today comprehend their environment compared with children two decades years ago. Today children grow up with smartphones and spend more time on computers and video games than reading. Children today are brought up with instant access to computer-based information and knowledge in a world where bright images embody and complement information previously presented only through texts. They are used to an environment where they control information flow and access, whether through a video game controller, remote control, mouse, or smartphones /Strommen & Lincoln, 1992:466/.

Although the schools are the reflection of culture and represent its values, the technological changes that have infiltrated into the society at large have left the educational system largely unchanged. In the recent two

* Նյութը ներկայացվել է 10.04.2020 թ., գրախոսվել է 15.04.2020 թ.:

or three decades the gap broadened significantly. Curriculum and teaching methods are often pretty much the same as decades ago /David, 1990/. In the classrooms, knowledge is introduced in a linear, didactic manner that varies in many ways from children's experience outside the school. Contrasting with the bright images and self-directed flow of the interactive home and society, schools appear to be inflexible and conservative /Soloway, 1991/.

The institutions for education of the development in computer and communication technologies are significant. The instant access to texts, sounds, pictures from around the world can provide a productive new environment for learning. The flow of information makes it very important for teachers and those in charge of education to be increasingly selective in choosing and managing information. It is also very important to improve information handling skills of the individuals to access, sort and manipulate information. The educational systems are now faced with growing pressure for arguing what the best future is for all learners. There should be substantial contribution by those of varied political, religious and philosophical views that there is a need to associate and teach values within the educational systems.

Technology and Constructivism

How to educate the "new child" born in a world of instant information, where innovative technologies make them believe they can have impact on the world with just a click or a press of a button? The answer is surely not by thinking up new ways to teach how to use those technologies as it is done traditionally. What is needed is a leading methodology that suggests upright changes in the curriculums, and effective investments of technology as indivisible part of these changes. According to Strommen and Lincoln, the methodology should be based on the constructivism /Strommen & Lincoln, 1992:467/.

The overview of constructivist ideas reveals their effectiveness on children education. One fundamental assumption is that children actively construct their knowledge. Instead of just absorbing ideas spoken by teachers, or somehow interiorizing them through endless, repeated practice, constructivism proposes that children actually come up with their ideas. They take in new information to common, existing notions, and reshape their understanding under the light of new data. In this process, their ideas

obtain complexity and strength, and with relevant support children develop critical comprehension into the ways they think and the things they know about the world as their understanding grows in depth and volume.

There are two specific features of constructivism suggested by constructivist philosophy researchers. The ideas retrieved from the studies in child development suggest that play and experimentation are valuable components of learning (Daiute, 1989; Garvey, 1977). Play implicates the reflection of innovatory combinations of new ideas and suppositional outcomes of visualized situations and events. It is a form of intellectual exploration in which children initiate, reflect on, and work out their understanding. To accomplish these results Strommen and Lincoln provide the term "child-driven learning environment" (CDLE) to characterize the constructivist method of education. It shapes the relationship between teacher and student, and the supplying of activity-based curriculum for education. The essence of this approach assumes that the most important feature of the new model of teacher is flexibility.

Technology has its special place in the child-driven learning environment. It is a useful tool for children's process of learning by doing. Children's regular classroom devices like pencils, notebooks, and textbooks are still essential. But for children to gather and reshape their ideas, access and study information, they are incompetent. Computers, smartphones and other gadgets occupy children with the easy accessibility they are utilised in their everyday lives, and flex it to a new pedagogical effect. It is not about the equipment used in the classroom, but how that equipment is used that will make the difference. Innovative technologies should be considered as an integral component of the curriculum that can be used with any content. Technology enhances the possibility of the immediate exchange of information between students. It allows having instant access to databases and online information sources. These assumptions do not entail that traditional sources of information may be underestimated. Books, magazines, newspapers, journals and other traditional information source materials are indispensable information sources providing at-hand information that serves as a crucial supplement to pc-based information sources.

Strommen and Lincoln provide an example of how the new child-driven learning environment classroom would look (Strommen & Lincoln, 1992:470). The distinctions between a child-driven learning and the standard class-

rooms are best illustrated by the following example. Imagine two hypothetical high school classrooms teaching computer programming. In a conventional classroom, the teacher explains the students each day a specific course of actions, while the students sit at desks and listen or take notes. The class is organized in the computer lab, and students take turns working individually at the computers on weekly programming assignments. Competence in programming is checked through written tests and evaluation of the weekly programs written by the students to prove their competence with the assigned programming course.

The same curriculum held in a child-driven learning environment (CDLE) looks very different. Rather than leading the children through a teacher-directed presentation to computer procedures, the class is organized around student-oriented projects. The focus is on the single complex projects, rather than on a series of smaller exercises incorporating different procedures. Students should be required to comprehend and carry out an entire program by the end of the course which they can materialize with the help of various procedures, rather than simply studying them in isolation from one another. The role of the teacher is significantly more complex. The teacher is a project manager, tutor, and lecturer. The teacher is a member of the team, and not the focus of the classroom. He provides technical assistance and innovative consultation, rather than directs the children in the fulfilment of tasks with limited definitions. Students generally turn to the teacher for assistance when they need it; otherwise teacher's role is more that of a team mate than of a superior. Practically, the teacher also appears as a student when the children discover new procedures and direct the teacher to use them.

As Riel rightfully notes new tools alone cannot initiate the educational change. The power of education is not in the instrument but in the community that can be brought together and the collaborative vision that they share for redefining classroom learning /Riel, 1990:35/. Technology is essential for the efforts to focus on children's own competitiveness. The key to success is in discovering the relevant points for incorporating technology into a new pedagogical practice, so that it supports the deeper, more reflective self-directed activity children must apply if they want to be competent adults in the future.

There are two distinct features that stand on the way of implementing

the crucial changes the educational systems need. The first is the systemic deficiency of awareness of the relevant uses of technology in educational institutions. There exists a far historical precedent for this deficiency of knowledge /Collins, 1990/. The classrooms have traditionally been considered the last institutional objects in the society to be infiltrated by any new technology /Soloway, 1991/. This is partly because of the insufficient budgets, and partly the lack of experience on the part of educators and administrators. It is unlikely to think up pedagogically appropriate ways to apply for technologies when you are not familiar with it. Likewise, the institutions of higher education have not made it a priority to refer to the pedagogical potential of technology when training the teachers.

Secondly, the establishing tendencies in education have usually been to treat computers and other electronic devices as extra additions. In order to include technology more fully in the classrooms, several changes must be implemented. Teachers should be provided with the time and assistance to explore technology by themselves. People responsible for that should provide the time and space for teachers, to take a break from teaching and start learning. Teacher creativity is a strong initiative for positive educational changes, but it can flourish only if it is released and supported by strong institutional dedication and willingness.

Technology-Related Future Education

The adoption and implementation of innovative technologies in education is more likely to enhance the opportunities of the individuals to obtain necessary skills and confidence as a result of the learning process. High levels of technology integration during student teaching boost teachers' confidence in using specific strategies cooperating with students using those technologies in the classroom /Pope, Hare, & Howard, 2005/.

Teachers are encouraged to use technology when they have a clear understanding of how it will improve their teaching and students' learning /Albion & Ertmer, 2002/. Teachers who are convinced that use of technology will benefit themselves and their students may persist in their attempts to use it over time in order to achieve desired outcomes /Niederhauser & Perkmen, 2008/.

Teachers' traditional beliefs about teaching are greatly formed through personal experience over years, first being as a student, and then as a teacher. They are also likely to be augmented by consent of their profes-

nal colleagues and by the expectations of learners in the classrooms. Moreover, the working conditions of many teachers limit their opportunities for observing alternative classroom practices. Thus, teachers' traditional beliefs about teaching are immune to change. However, effective changes may be achieved by providing teachers with alternative visions of what teaching with the help of innovative technologies looks like and giving opportunities to experience alternative approaches in assistive contexts. Perhaps the perfect way to achieve these conditions would involve opportunities for teachers to examine peers working with technology and access to mentors or coaching assistance as they implement changes in their own teaching methods.

Nevertheless, such ideal conditions are rarely accomplished. Appropriate models for examination are not widely available and, even when they are provided; releasing teachers from their own classrooms for observation is expensive and unaffordable for schools. Even when respective assistance is available in the schools, teachers may be unwilling to be the initiators for changes in their routines for fear of drawing their students back. Approaches are needed that reveal teachers for alternative visions of teaching and offer them the opportunity to practice their ideas without risk to the progress of their students. Initiative implementations of technology may have a significant role to play in providing the experiences that can help change teachers' traditional beliefs.

The establishment for the successful application and use of information technology, involving a complimentary practice environment, access to new technologies, and appropriately skilled teachers are effectively becoming reality. In this framework it is remarkable to highlight the role of social network as the newest form of technological implementation in the process of education. This refers also to online education that is getting widely used nowadays. The necessity to apply for the help of social network as a supplementary platform for delivering education is growing with accelerating rates. The technological jump of the 21st century has its impact in establishing new initiatives for educational improvement and online education is one of the perspectives of this assumption.

The Internet is a greatest technological advancement redefining not only the society but also that of universities worldwide. In light of this, universities have to take the chance to gain advantage from the Internet for

teaching, and one progressive initiation of this is the implementation of online delivery methods. Online education has given rise to thrilling excitement both inside and outside higher education. For some, it offers the prospective to provide learning to new audiences; for others, it offers the possibility to essentially transform learning delivery and the competitive platform.

To sum up, the technological initiatives offer new possibilities of methods in creative education. With the growth of computer learners the possibilities of joining to distance courses, accessing information within seconds and managing the time to learn are increasing with accelerating rates. These technological initiatives lead to new approaches to teaching; teaching how to manage the new technologies, how to make use the computers, learning to use the hardware, learning to use the software and how to generate and choose information on the Internet. While discussing access to knowledge and information it is necessary to realize that being capable to access knowledge is not the same as managing the knowledge constructed on its basis. Comprehending the technology itself is seen to be more important among teachers than mastering new pedagogies in education. The media arbitrates information but not knowledge and thus, the relations between education and society should be grounded on the pedagogical methods in using them. Technology regulates what can be done but educational concerns must be about how it will be done.

REFERENCES

1. Albion, P. R., & Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends*, 46(5), 34-38.
2. Collins, A. (1990). The role of computer technology in restructuring schools. In K. Sheingold & M.S. Tucker (Eds.), *Restructuring for learning with technology*, (pp.29-46). NY: Center for Technology in Education, Bank Street College and the National Center on Education and the Economy.
3. Daiute, C. (1989). Play as thought: thinking strategies of young writers. *Harvard Educational Review*, 59(1), 1-23.
4. David, J.L. (1990). Restructuring and technology: Partners in change. In K. Sheingold & M.S. Tucker (Eds.), *Restructuring for learning with technology*, (pp.75-89). New York: Center for Technology in Education, Bank Street College and the National Center on Education and the Economy.

5. Garvey, C. (1977). Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Niederhauser, D. S., & Perkmén, S. (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25(1), 98-111
7. Pope, M., Hare, D., & Howard, E. (2005). Enhancing technology use in student teaching: A case study. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 573-618.
8. Riel, M. (1990, January/February). Building a new foundation for global communities. *The Writing Notebook*, pp.35- 37.
9. Soloway, E. (1991). How the Nintendo generation learns. *Communications of the ACM*, 34(9), 23-26, 95.
10. Strommen, E. F., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning. *Education and Urban Society*, 24(4), 466-476.

ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱԳԱՆ

Դանիելյան Հայկ

Ամփոփում

Այս ևս հոդվածում քննարկվում է նորարարական տեխնոլոգիաների կիրառության արդիականության խնդիրը կրթության բնագավառում, ինչպես նաև խոսվում է կրթության ապագայի շուրջ՝ տեխնոլոգիական սերտ փոխկապակցվածության համատեքստում: Նորարարական տեխնոլոգիաների լայն կիրառությունը հասարակությունում մեծ հնարավորություններ է ստեղծում տիրապետել ու մեծ ծավալով տեղեկատվության հաշված վայրկյանների ընթացքում: Նմանատիվ տեղեկատվական հասանելիության օգտագործումը կրթության բնագավառում կարող է բերել կրթության ավելի արդյունավետ իրագործելիության, ինչպես նաև նպաստել մանկավարժական մեթոդաբանության կիրառելիությանը: Հատկանշական են նաև առցանց կրթության առաջընթացի տեմպերը նորարարական կրթության հանրայնացման գործընթացում, քանի որ այն համարվում է ապագայի կրթության կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը:

Բանալի բառեր. տեխնոլոգիաներ, կրթություն, նորարարություն, մանկավարժական մոտեցում, ստեղծարար մեթոդաբանություն:

ТЕХНОЛОГИЯ И БУДУЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Даниелян Айка

Резюме

В данной статье обсуждается актуальность применения инновационных технологий в сфере образования, а также будущее образования в контексте тесной технологической взаимосвязи. Широкое использование инновационных технологий в обществе создает большие возможности для овладения большими объемами информации в

считанные секунды. Использование такого доступа к информации в сфере образования может привести к более эффективной реализации образования, а также способствовать применимости педагогической методологии. Темпы прогресса в онлайн-образовании в процессе популяризации инновационного образования также значительны, так как он считается одним из важнейших компонентов для образования будущего.

Ключевые слова: технологии, образование, инновации, педагогический подход, инициативная методология

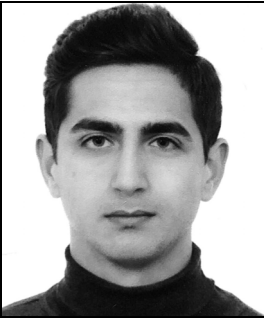
TECHNOLGY AND THE FUTURE OF EDUCATION

Danielyan Hayk

Summary

The current article discusses the topicality of the application of innovative technologies in the field of education, as well as the future of education in the context of technological interconnection. The widespread use of innovative technologies in society creates great opportunities to access large amounts of information within seconds. The accessibility to such amounts of information in the field of education can lead to more effective implementation of education, as well as contribute to the applicability of pedagogical methodology. The pace of progress in online education in the process of popularizing innovative education is also significant, as it is considered one of the most important components of future education.

Keywords: technologies, education, innovation, pedagogical approach, initiative methodology.



THE ROLE OF LEXICAL AND SYNTACTIC STYLISTIC DEVICES IN CARTOONS AND THEIR INFLUENCE ON EFL LEARNERS*

HARUTYUNYAN RAFAYEL

YSU, Faculty of European Languages and Communication Chair of English Language and Literature, MA student

Despite the fact, that there exist thousands of various ways that hold our interest and attention in the process of non-formal education, teaching through cartoons is still an interesting and effective method for a range of professionals.

First of all, cartoons are sources of motivation and it is also worth mentioning that cartoons like fairytales create values, norms of behavior, tell us what an ideal world can and should be, spark our imagination, feed our curiosity and remind us how much we all have in common. What is of importance here to note is that in the process of teaching through cartoons the child or the student can discover an agreeable and entertaining feature of the course and participate in the lesson more actively and the usage of supplemented illustrative materials can provide more relevant learning for them by creating discussion environment. There are a number of researches carried out on cartoons in terms of psychology and social studies, and in retrospect, our problem under the following study is to view cartoons as texts in correlation to their linguistic and extra-linguistic realities and how effective these texts can be in the process of education. According to Bulbul and Cuhadar cartoons should also be included in the educational programs and teaching media as they can contribute to the teaching processes as other technologies /Bulbul and Cuhadar, 2011/. The present paper is also an attempt to view cartoon texts from linguistic point of view particularly concentrating on the lexical and syntactic stylistic devices used in them as well as to reveal the influence of those devices on children's foreign language learning. Teaching EFL is a process where the teacher teaches English to a coun-

* Նյութը ներկայացվել է 10.04.2020 թ., գրախոսվել է 15.04.2020 թ.:

try where English is not a native language, e.g. an Armenian student learning English in Armenia and possibly can encounter many difficulties so these animated films can attract young viewers making the standard grammar learning easily. Thus, teachers of English language learners could take the advantage of these audiovisuals. For instance, they contain wide range of vocabulary, can help students explore cultural contexts, and may be integrated easily into the curriculum. Such films can be used to promote awareness of the interrelationship between modes of discourse (picture, movement, language, sound, captions) /Bahrani& Sin, 2012, cited from T.O.Soaes, 2017:42/. By applying to the linguistic expression of the stylistic and syntactic devices in the above-mentioned cartoons our main task will be to find a rapport between those linguistic elements and their contribution of how to study a foreign language through the figurative language. In the book "English Style in Action" by S. Gasparian& A. Matevosian it is spoken about the phenomenon *linguostylistic concepts proper*. These are tropes and figures of speech with the manifestation of the category of variation on the paradigmatic and syntagmatic levels respectively. Their study is based on their numerous realizations in speech, such as metaphor, simile, alliteration, anastrophe, oxymoron, pun, rhetorical questions, antithesis, periphrasis, repetition, etc. /2008:17/. Of special interest is that tropes are based on 'transfer of meaning' when a word (or a combination of words) is used to denote an object which is not generically correlated with this word /Ахманова О.С, 1966: 481, cited from Gasparian&Matevosian 2008:18/.

Let's consider the application of the following stylistic devices in our targeted cartoons and try to identify in what way they can function in the process of learning EFL. For example, the stylistic device based on the principle of identification of two objects is called a **metaphor**. The term 'metaphor', as the etymology of the word suggests, means transference of some quality from one object to another. A metaphor becomes a stylistic device when two different phenomena (things, events, ideas, actions) are simultaneously brought to mind by the imposition of some or all of the inherent properties of one object on the other which by nature is deprived of these properties /Gasparian&Matevosian 2008/.

*e.g. There is **magic in the air** tonight. (PF 0:01:06)*

*e.g. Then **the frog was transformed into a handsome prince**. (PF 0:02:01)*

The above-mentioned examples of metaphors are used in cartoon texts. The first point to be made here is that it is seen quite obviously that metaphors in the cartoons refer mainly to people. This functions as a descriptive means for children to refer to their friends with more creatively as well as to develop their imagination. Experiments show that in learning English as a foreign language, learners may sometimes get interested in the purpose of the use of metaphors. They start splitting the expression into pieces (like “we / painting / the / town”) and search their separate definitions in the dictionaries to make sure whether they know not only the denotational but also connotational meanings of those words as well. Only after doing this EFL learners understand the figurative use of the word and mostly use them in their compositions and reports. Following to this, the stylistic device based on the principle of substitution of one object for another is called **metonymy**. Metonymy is based on a different type of relation between the dictionary and contextual meanings, a relation based not only on the identification, but also on some kind of association connecting the two concepts which these meanings represent /Gasparian&Matevosian 2008/. Metonymy and metaphor differ in the way they are deciphered. In the process of disclosing the meaning implied in a metaphor, one image excludes the other. Metonymy, while presenting one object to our mind, does not exclude the other. For example:

*e.g. And the beautiful princess was so moved by his desperate plea, that she stooped down, picked up the **slippery creature** and kissed that little frog. (PF 0:01:37)*

*e.g. You girls stop tormenting that poor little Kitty. **Poor little thing**. (PF 0:02:47)*

*e.g. See you in the morning, **babycakes**. Get some sleep. (PF 0:05:56)*

Of utmost importance is the fact is that metonymies in cartoon texts mainly function to develop the children’s descriptive, imaginative thinking. They also help the children in making associations, this in its turn develops children’s memory. In foreign language learning metonymies encountered in cartoon texts enable the learners make more “reasonable” associations. Our experience in teaching shows that learners mainly memorize words by making associations with the already known words or subjects. So, shifting this process of associations from “standard” to “stylistic” makes the future language learner more creative and imaginative writer as well. Among the various stylistic devices, the intensification of some feature of the concept in

question is realized in a device called **simile**. /Gasparian&Matevosian 2008:/. One of such distinctive features is that the ordinary comparison and simile must not be confused. They represent two diverse processes. As it is believed, comparison means weighing two objects belonging to one class of things with the purpose of establishing the degree of their sameness or difference, meanwhile, the use a simile is to characterize one object by bringing it into contact with another object belonging to an entirely different class of things.

Similes have formal elements in their structure: connective words such as *like, as, such as, as if, seem*. Here are the examples of similes taken from two Disney animations.

e.g. You are my queen of the night

So still, so bright

*That someone **as beautiful as she***

*Could love someone **like me**. (PF 0:58:36)*

e.g. I just wanted to show you a little something to celebrate our last night

*together **as frogs**. (PF 1:09:17)*

*e.g. Aren't you **as pretty as a magnolia** in May? (PF 0:25:37)*

What is worth mentioning here is that the examples adduced above show that cartoon texts sometimes may be full of words and terms unknown to the children (like plague, magnolia etc.). While used in similes EFL learners get interested in them, thus searching for their explanations and developing their general knowledge. Besides, similes like metonymies are based on the principle of association which as we already revealed, is crucial in foreign language learning. What also needs to be commented on is **epithet**, a stylistic device based on the interplay of emotive and logical meaning in an attributive word, phrase or even sentence used to characterize an object and pointing out to the reader, and frequently imposing on him, some of the properties or features of the object with the aim of giving an individual perception and evaluation of these features or properties /Gasparian & Matevosian, 2008/. The epithet is markedly subjective and evaluative. The logical attribute is purely objective, non-evaluating. It is descriptive and indicates an inherent or prominent feature of the thing or phenomenon in question /Gasparian & Matevosian, 2008/.

*e.g. Love is **beautiful**, love is **wonderful**.*

Do you agree? (PF 0:59:28)

*e.g. And you'll have all the **wayward souls** your **dark, little heart's** desire.*

You all love that, don't you? (PF 0:48:36)

Epithets like metaphors spark the learners' interest in the denotational and connotational meaning of the word and motivate them to make sure in their knowledge of this or that word as well as in their contextual peculiarities. Next is **oxymoron**, a combination of two words (mostly an adjective and a noun or an adverb with an adjective) in which the meanings of the two clashes, being opposite in sense. If the primary meaning of the qualifying word changes or weakens, the stylistic effect of oxymoron is lost. The essence of oxymoron consists in the capacity of the primary meaning of the adjective or adverb to resist some time the overwhelming power of semantic change which words undergo in combination /Gasparian&Matevosian 2008/.

*e.g. And we talk too. I like that you are **secretly funny**.*

Not a stick in the mud? Say it, say it. (PF 0:54:55)

*e.g. You sure this is the right **blind voodoo lady**?*

***Pretty sure.** (PF 1:02:12)*

Undeniably, oxymorons make the speech more figurative and motivate the learners to learn more synonyms and putting them next to words opposite in sense to make a clash and to use those clashes in their essays, compositions and other creative writings. Considering **hyperbole**, its deliberate overstatement or exaggeration, the aim of which is to intensify one of the features of the object in question to such a degree as will show its utter absurdity /Gasparian&Matevosian 2008/.

For the sake of convenience and visual clarity hyperbole is a device which sharpens the reader's ability to make a logical assessment of the utterance. This is achieved, as is the case with other devices, by awakening the dichotomy of thought and feeling where thought takes the upper hand though not to the detriment of feeling.

*e.g. You must kiss me. **All women enjoy the kiss of Prince Naveen.***

I would really like to help you but I just do not kiss frogs. (PF 0:28:29)

*e.g. I'm gonna do my best **to take my place in the sun.** (PF 0:40:57)*

As can be seen in the examples adduced above hyperboles are mainly created by using word combinations. In foreign language learning the use of hyperboles makes the vocabulary of the learners richer with different word

combinations like “the palm of the hand”, “take someone’s place” etc. To this, we have to add **quotation** which is a repetition of a phrase or statement from a book, speech and the like used by way of authority, illustration, proof or as a basis for further speculation on the matter in hand. A quotation is the exact reproduction of an actual utterance made by a certain author. The work containing the utterance quoted must have been published or at least spoken in public; for quotations are echoes of somebody else’s words.

e.g. They were married and lived happily ever after. The end. (PF 0:02:04)

Daddy! Look! Charlotte’s fairy tale book said if you make a wish on the Evening Star, it’s sure to come true.

Finally, we come to speak about **proverbs and sayings** which have certain purely linguistic features which must always be taken into account in order to distinguish them from ordinary sentences. Proverbs are brief statements showing in condensed form the accumulated life experience of the community and serving as conventional practical symbols for abstract ideas.

e.g. The quickest way to a man’s heart is through his stomach (PF 0:11:28).

e.g. Travis, when a woman says “later” she really means “not ever” (PF0:22:43).

Quotations as well as proverbs and sayings may have their role in language learning since they make the learners get interested in their authors, and if the authors are famous writers to get interested in their works as well.

The statistical analysis of the use of lexical stylistic devices in the “*The princess and the frog*” shows that there are the following percentages of each of the stylistic devices in the cartoon texts: metaphor-38%, simile-19%, metonymy-9%, epithet and oxymoron-5% each. As for “*Tangled*” the picture is like this: metaphor-39%, metonymy-20%, hyperbole-12%. Thus, what can be concluded from the statistics above the most impressive and notable lexical stylistic device is metaphor. The effects of metaphors include the creation of vivid imagery, that make sentences more impressive and interesting. It can be seen also that interjections are also used quite often in the cartoons. Probably they are used to make the speech more interesting and not boring for the children. The statistics also shows that the rest of lexical stylistic de-

vices (epithets, oxymorons etc.) are used reasonably to keep the exact “taste and smell” of the imaginary, real way of teaching the educational material.

There are also a number of syntactic stylistic devices in “The princess and the frog” and “Tangled”. Within the language-as-a-system paradigm there establish themselves certain definite types of relations between words, word-combinations, sentences and also between larger spans of utterances. In the domain of syntax, it is difficult to distinguish between what is purely grammatical, i.e. marked as corresponding to the established norms, and what is stylistic, i.e. showing some kind of vacillation of these norms. This is particularly evident when we begin to analyze larger than the sentence units. **Chiasmus** belongs to the group of stylistic devices based on the repetition of a syntactical pattern, but it has a cross order of words and phrases. /Gasparian&Matevosian 2008/. The structure of two successive sentences or parts of a sentence may be described as reversed parallel construction, the word-order of one of the sentences being inverted as compared with that of the other as in:

*e.g. We got magic **good** and **bad***

*Make you **happy** or make you real **sad**. (PF 0:08:24)*

*e.g. **Get** everything you want*

***Lose** what you had. (PF 0:08:45)*

*e.g. If you wanna do some **living** before you **die***

*But your funds are **low**. (PF 0:20:09)*

Repetition consists of repeating a word, phrase, or sentence, and is common in both poetry and prose. It is a rhetorical technique to add emphasis, unity, and/or power. Due to this definition of repetition, it is a common technique for orators to use. There have been examples of repetition throughout the course of human history, as it is a good way to help remember a story, particular lines of a story, or a story in song form /Gasparian&Matevosian 2008/. Thus, repetition has been an essential part of oral storytelling and can be found in legends, folk tales, and religious texts.

e.g. We're gonna take you there

We're gonna take you there

We're gonna take you all the way there

Gonna take you there. (PF 0:46:57)

If the process of foreign language learning (usually in case of children) is based on learning certain pieces of literature by heart then chiasmus and

repetition are rather useful stylistic devices. They help the learners to memorize rather “systematized” language units, like synonym and antonym pairs.

The statistical analysis of the use of syntactical stylistic devices in “The princess and the frog” and the “Tangled” brought us to the following result: repetition-57%, chiasmus-29% and enumeration-14% and we can conclude that in both cartoons the most used syntactical stylistic device is repetition, which makes the audience to repeat the same sentence or words. As the target audience of cartoons are children, this makes them repeat and learn new words and phrases easier and better, that is probably the reason why children may learn a second language merely by watching cartoons. It can be concluded from the analysis of lexical and syntactic stylistic devices in cartoons that they not only make the speech more descriptive and impressive but also have an immense educational potential for the EFL learners who watch cartoons regularly:lexical stylistic devices help the learners to memorize words and word combinations easily by making associations not only based on their personal experience but also on the principles applied by the authors of the cartoons. Syntactic stylistic devices are very useful for the EFL learners who use poems and verses as a basic material for foreign language learning.

REFERENCE

1. Bahrani, T., & Sin, T. S. Audiovisuals, News, cartoons and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2012.
2. Bulbul T.&Cuahdar C, The use of cartoons in elementary classrooms// *An analysis of teachers' behavioral intention in terms of gender, Educational research and reviews*, volume 8, 2016
3. Galperin I.R., Stylistics. Moscow, Higher School Publishing House, 1971.
4. Gasparian S.K &Matevosian A.I, English Style in Action, Yerevan, Lusakn ,2008
5. Kukharengo V.A., A Book of Practice in Stylistics, Moscow, Higher School Publishing House, 1986.
6. Spencer J., An Approach to the Study of Style//Linguistics and Style, London, Oxford Univesity Press,1964.
7. <<http://cmovieshd.com/movie/tangled/watch/>>
8. <<https://watchfull.me/movie-online/the-princess-and-the-frog/OLc7/>>
9. <<https://studfile.net/preview/4326694/page:22/>>

ՄՈՒԼՏՖԻԼՄԵՐՈՒՄ ԲԱՌԱՅԻՆ-ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՈՃԱԿԱՆ ՀՆԱՐՔՆԵՐԻ
ԴԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՆԵՑԱԾ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆՎԵՐԵՆԻ՝
ՈՐԴԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հարությունյան Ռաֆայել

Ամփոփում

Սույն հոդվածի նպատակն է ընդգծել Դիսնեյի երկու հայտնի՝ «Արքայադուստրը և գորտը» և «Խճճվածը» անիմացիաներում բառային-քերականական ոճական հնարքների ունեցած որոշ առանձնահատկություններ: Ինչպես հայտնի է, մուլտֆիլմերի տեքստերը սովորաբար աչքի են ընկնում զանազան ոճական հնարքներով, որոնց միջոցով կարելի է նաև վերլուծել մուլտֆիլմերի ունեցած ազդեցության ինտենսիվության մակարդակը անգլերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման/սովորելու գործընթացում: Սույն հոդվածում առանձնակի ուշադրության են արժանացել վերը նշված անիմացիաների բառային-քերականական ոճական հնարքների առանձնահատկությունները՝ իմաստաբանության և գործաբանության տեսանկյունից, ինչպես նաև անդրադարձ է կատարվել այն գաղափարին, թե մուլտֆիլմերի տեքստերն ինչ ազդեցություն կարող են ունենալ թիրախային լսարանների վրա՝ օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում: Հետազոտության արդյունքները հիմնված են հեղինակի՝ դասավանդման անձնական փորձի վրա:

Բանալի բառեր. բառային ոճական հնարքներ, քերականական ոճական հնարքներ, փոխաբերական լեզու, Դիսնեյի անիմացիաներ, խոսքային ազդեցություն, օտար լեզվի ուսուցում:

РОЛЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СИНТАКТИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В
МУЛЬТФИЛЬМАХ И ИХ ВЛИЯНИЕ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО
КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Арутюнян Рафаэль

Резюме

В настоящей статье предпринята попытка выделить некоторые типичные особенности лексико-синтаксической категории стилистических приемов в двух знаменитых диснеевских анимациях «Принцесса и лягушка» и «Запутанный». Как известно, в мультфильмах обычно много разнообразных стилистических приемов, с помощью которых мы можем проанализировать уровень интенсивности воздействия мультфильмов на людей и выделить его значительное влияние на процесс обучения детей и учащихся EFL. Настоящая статья призвана дать более четкое представление о том, какие семантические особенности и какие прагматические функции имеют лексические и синтаксические стилистические приемы выше упомянутых анимациях и какое влияние они могут оказать на изучение второго иностранного языка своей целевой аудиторией. Результаты исследования основаны на личном опыте автора в преподавании.

давании английского языка как иностранного для молодых учащихся.

Ключевые слова: лексические стилистические приемы, синтаксические стилистические приемы, изобразительный язык, анимация Диснея, вербальное воздействие, изучение иностранных языков.

THE ROLE OF LEXICAL AND SYNTACTIC STYLISTIC DEVICES IN CARTOONS AND THEIR INFLUENCE ON EFL LEARNERS

Harutyunyan Rafayel

Summary

The present paper attempts to highlight some of the typical features of lexico-syntactic category of stylistic devices in two famous Disney animations “The princess and the frog” and “Tangled”. As is well known, cartoons are usually abundant with a great variety of stylistic devices via which we can analyze the level of the intensity of the impact cartoons have on people and highlight its considerable effects on the process of child’s education and EFL learners. The present paper is designed to give a sharper focus on what kind of semantic peculiarities and what pragmatic function lexical and syntactic stylistic devices have in the above-mentioned animations and what kind of influence they might have on the second language learning of their target audience. The findings of the research are based on the author’s personal experience in teaching English as a foreign language to young learners.

Keywords: lexical stylistic devices, syntactic stylistic devices, figurative language, Disney animations, verbal impact, foreign language learning.



**ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ
ԴԱՍԱՎԱՆԴԻՄԱՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ
ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ***

ՎԱՐՇԱՄՅԱՆ ԷԴԳԱՐ
ԵՊՀ Հայոց պարմության ամբիոնի մագիստրոս

Հայոց պատմության ուսումնասիրության համատեքստում առանձնահատուկ կարևորություն է ներկայացնում նրա դասավանդման ուսումնամեթոդական սկզբունքների և առանձնահատկությունների քննությունը: Հայոց պատմությունն իր տարբեր շրջափուլերում ունեցել է զարգացման յուրահատկություններ, որոնց վերաբերյալ ամբողջական և համալիր գիտելիքը խիստ կարևորվում է հատկապես պատմության քաղաքակրթական ընկալման հայեցակետից:

Հայոց պատմության դասավանդումը նախևառաջ արժեքավոր է հայ և հարևան այլ ժողովուրդների քաղաքական, մշակութային և տնտեսական պատմության ընդհանուր ճանաչողության տեսանկյունից: Այն նաև մեծ կարևորություն է ներկայացնում գիտաուսումնական տեսանկյունից՝ ինչպես հայագիտության, այնպես էլ կովկասագիտության և արևելագիտության գիտաճյուղերում ուսանողների համար: Հայոց պատմության առարկայի դասավանդումն ունի նաև կարևոր քաղաքական նշանակություն: Թուրք և ադրբեջանցի պատմաբանները, հետապնդելով հեռուն գնացող քաղաքական նպատակներ, փորձում են նենգափոխել Հայոց պատմության տարբեր շրջափուլերին վերաբերող պատմական իրողությունները: Հետևաբար, Հայաստանի, ինչպես նաև այսրկովկասյան երկրների պատմության անաչառ ներկայացմանը և ուսանողներին համապատասխան խոր գիտելիքներով օժտելուն նպատակամետ յուրաքանչյուր դասընթաց կարող է նպաստել համապատասխան գիտելիքների ամրապնդմանը և դրանց կիրառականության ապահովմանը:

Պատմության գիտաճանաչողական գործառույթի տեսանկյունից դասընթացը ընդհանուր առմամբ կոչված է անկում ապրած թագավորու-

* Նյութը ներկայացվել է 22.04.2020 թ., գրախոսվել է 30.04.2020 թ.:

թյունների մասին ընդհանուր ամբողջական գիտելիք հաղորդելուն, բայց, մասնավորապես, այն օգնում է ճանաչել պատմական անցյալի այնպիսի էական բնութագրեր և իրադարձություններ, որոնց ազդեցությունը ներկայի վրա ակնհայտ է [1, էջ 62]:

Պատմության՝ հասարակական հիշողություն լինելու գործառույթի տեսանկյունից Հայոց պատմության դասավանդումը կոչված է ամբողջացված ներկայացնելու այն պատմաքաղաքական և մշակութային ավանդը, որ ներդրել են Հայոց թագավորությունները համաշխարհային պատմության ընդհանուր տիրույթում՝ ձևավորելով պատմական գիտակցություն [1, էջ 62]:

Այս ենթատեքստում անհրաժեշտ է դիտարկել պատմության դաստիարակչական գործառույթը [1], երբ պատմական անցյալի հիմնական դեպքերն ու փորձն ընդհանրապես ազդում են սերունդների դաստիարակության գործընթացի վրա: Այս առումով Հայոց պատմության տարբեր շրջափուլերը էական նշանակություն ունեն սերունդների դաստիարակության համար՝ կապված ինչպես հասարակական-տնտեսական, այնպես էլ պատմաքաղաքական ու մշակութային փորձի առկայության հետ: Մի կողմից՝ Հայոց թագավորությունների տնտեսական ու մշակութային մեծ վերելքը, իսկ մյուս կողմից՝ հերոսական դեմքերը կարող են բարոյահոգեբանական վերափոխման հիմք դառնալ առօրյա կյանքում:

Հայոց պատմության առարկայի դասավանդումը նախատեսում է պատմական ժամանակի, լեզուների, աղբյուրային և հետազոտական գրականության, մշակույթի, հասարակական-տնտեսական կյանքի, ժողովրդագրության, արտաքին ու ներքին քաղաքականության ընդհանրական յուրացում: Ներկայումս ուսումնական ու մեթոդական գրականության մշակումն ավելի ու ավելի է կարևորվում, քանի որ ի հայտ են գալիս նոր սկզբնաղբյուրներ, Հայոց պատմության տարբեր շրջափուլերի նկատմամբ բարձրանում է հասարակական և քաղաքական շրջանակների հետաքրքրությունը:

Առարկայի դասավանդման արդյունավետության բարձրացման նպատակով կիրառվում են որոշակի մեթոդական մոտեցումներ [2]: Հայոց պատմության դասընթացը նախատեսում է պատմական, քաղաքական, աղբյուրագիտական, տոմարագիտական, աշխարհագրական, մշակութային, հնագիտական և այլ տվյալների ու գիտելիքների համադրում:

Առարկայի դասավանդման համար կարևոր է ուսումնագիտական համադրման մոտեցումը [1, էջ 62-63]: Մոտեցման էությունն այն է, որ

ուսանողների շրջանում, բացի պատմաքաղաքական, պատմաաշխարհագրական, մշակութային գիտելիքների ամրապնդումից, ձևավորվում են նաև մեթոդաբանական և կիրառական կարողություններ՝ հնարավորություն տալով նրանց կատարելու ինքնուրույն աղբյուրագիտական քննություն, տոմարագիտական հաշվումներ և այլ բնույթի հետազոտական աշխատանքներ:

Հայոց պատմության առարկայի դասավանդման համար կարևոր է նաև ակտիվ ուսումնառության մոտեցումը [1, էջ 64-65]: Այս մոտեցման նպատակը դասապրոցեսում ուսանողի պարբերական-անընդհատ մասնակցության ապահովումն է, երբ նրա ներգրավումը ուսումնառության գործում ավելի ուղղակի է, քան այլ մոտեցումների կիրառման պարագայում: Ուսանողն ընդգրկվում է առանձին աշխատանքներում, և նրան հնարավորություն է տրվում մտածելու, թե ինչ է անում: Մոտեցումը վերաբերում է իմացություններին, կարողությանը, աշխարհընկալմանը: Ընդհանուր առմամբ, ակտիվ ուսումնառությունը նախատեսում է, որ ուսանողը պետք է անի ավելին, քան միայն լսելն է. նա պետք է ընթերցի, գրի, քննարկի, մասնակցի խնդիրների լուծման աշխատանքներին: Դրա համար դասընթացին մասնակից ուսանողների շրջանում զարգացվում են մտածողության այնպիսի մակարդակներ, ինչպիսիք են անալիզը, սինթեզը և գնահատումը [4, էջ 51-55]:

Որպես ակտիվ ուսումնառության կարևոր ռազմավարություն՝ հատկապես խրախուսվում է քննարկումը [1, էջ 65]: Ուսանողներին առանձնաբար կամ խմբային հանձնարարություններ են տրվում պատմական տեքստերի լուսաբանման, տոմարական հաշվումներ կատարելու, պատմական իրադարձության բացահայտման, գնահատման և այլ ուղղություններով:

Առարկայի դասավանդման շրջանակներում տարբեր մեթոդական մոտեցումների միջոցով իրականացվում է ուսանողների հետազոտական կարողությունների զարգացում՝ թիրախ ունենալով Հայաստանի պատմության սկզբնաղբյուրների և հիմնական գիտական ուսումնասիրությունների արդյունքների համաբերումը:

Ուսանողներին պարբերաբար հանձնարարվում է ըստ առանձին թեմաների սկզբնաղբյուրային տեղեկությունների համաբերման և համակարգման մեթոդական աշխատանք [7]: Այն հնարավորություն է տալիս տիրապետելու աղբյուրային նյութին: Ուսանողը նաև սկսում է տիրապետել տարբեր դարաշրջանների վերաբերող գիտական գրականության

նը, դրանց՝ հիմնականի և օժանդակի ստորաբաժանմանը, այնտեղ տեղ գտած դրույթների օգտագործման ու հղման կանոններին և այլ կարողությունների [6, էջ 6-8]:

Ուսանողների համար հատկապես կարևորվում են վերլուծական մոտեցումները, երբ առանձին թեմայով իրականացվում է աղբյուրային և գիտավերլուծական նյութի հեղինակային վերլուծություն և ամփոփում [3, էջ 68-70]:

Հայոց պատմության առարկայի դասավանդման համար հատկապես մեծ կարևորություն ունի համագործակցային ուսուցումը: Համագործակցային ուսուցումը կիրառվել է դեռևս անտիկ ժամանակներում: Հետագայում համագործակցային ուսուցման տեսությունն ու պրակտիկան զարգացրին Յան Ամոս Կոմենսկին [5], Ջոն Դյուլին [9], Ա. Շացկին [8], Ռիվինը [4]: Դ. և Ռ. Ջոնսոնները համագործակցային ուսուցման հիմքում դիտարկում են սոցիալական փոխկախվածությունը, ճանաչողական զարգացումը, վարքային ուսումնառությունը [10, էջ 85-118]: Համագործակցային ուսուցման հիմքում ընկած են հիմնականում երեք տեսություններ՝ սոցիալական փոխկախվածության, ճանաչողության զարգացման, վարքագծային ուսումնառության: Սոցիալական փոխկախվածության տեսությունը խումբը դիտում է որպես դինամիկ ամբողջություն, որտեղ շեշտադրվում է ընդհանուր նպատակից բխող փոխկախվածությունը: Խմբի անդամներից մեկի վիճակի փոփոխությունը հանգեցնում է մյուսների վիճակների փոփոխության: Իսկ ներխմբային լարումը հանգեցնում է խմբի ընդհանուր նպատակի իրականացմանը: Ճանաչողական զարգացման տեսությունը նշում է՝ գիտելիքին հատուկ է սոցիալական որոշակի բնութագիր և ծնվում է ծագած խնդիրների ըմբռնման ու լուծման ընթացքում գործադրած համատեղ ջանքերով: Նյութը վերապատմելու կամ վերաշարադրելու ընթացքում սովորողներն արդեն ձևավորված ճանաչողական կառուցվածքներում որոշակի փոփոխություններ են կատարում: Հետևաբար մտավոր աշխատանքի լավագույն ձևը սովորածը ընկերոջը բացատրելն է: Ճանաչողական ուսուցման մոդելի համաձայն՝ տեղեկությունն անցնում է ընկալում-դասակարգում-յուրացում շղթայով և վերաճում գիտելիքի՝ հիմնվելով ոչ թե ինչ, այլ ինչպես սովորելու սկզբունքի վրա: Վարքագծային ուսումնառության տեսության կողմնակիցները շեշտադրում են խմբային աշխատանքի արդյունքի խրախուսումը, որը որոշակի դրդապատճառ կամ շարժառիթ՝ մոտիվացիա է դառնում ուսուցման գործընթացի համար [10, էջ 90-110]:

Այս տեսակետները խիստ համահունչ են ամերիկացի հոգեբան, մանկավարժ Դեյվիդ և Ռոջեր Ջոնսոնների մոտեցումներին, որոնք մշակել և ամբողջացրել են համագործակցային ուսուցման ժամանակակից մոտեցումները: Ջոնսոններն առանձնացնում են համագործակցային ուսուցման արդյունավետությունն ապահովող հետևյալ բաղադրիչները՝ դրական փոխկախվածություն, դեմ առ դեմ փոխազդեցություն, անհատական հաշվետվություն և պատասխանատվություն, սոցիալական հմտություններ, խմբային գործունեության վերլուծություն, խմբային մշակում [10, էջ 85-118]:

Համագործակցային ուսուցման ընթացքում քննարկվում են Հայոց պատմության տարբեր շրջափուլերին վերաբերող հիմնահարցեր, ինչպես նաև ուսանողների կատարած վերլուծական աշխատանքներն առանձին-առանձին ներկայացվում և քննարկվում են լսարանում՝ հնարավորություն տալով բոլոր ուսանողներին մասնակցելու բազմաբնույթ թեմատիկ բանավեճերի, որոնց նպատակը բանավիճային մտածողության զարգացումն է:

Հայոց պատմության առարկայի դասավանդման ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների արդյունքում ուսանողները ընդունակ կլինեն ճշգրտել առանձին իրադարձությունների ժամանակագրությունը, առանձնացնել և օգտագործել առանձնահատուկ եզրույթաբանություն, ինչպես նաև իրականացնել գիտահետազոտական աշխատանք՝ կիրառելով ձեռք բերված մեթոդաբանական, վերլուծական և գնահատողական հմտություններն ու կարողությունները [1, էջ 71]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Եղիազարյան Ա.**, «Հայաստանը Բագրատունյաց դարաշրջանում» դասընթացի ուսումնամեթոդական սկզբունքները և առանձնահատկությունները, Պատմություն և քաղաքականություն, գիտական հանդես, 2020, թիվ 1(6), 61-72 էջ:
2. **Ղևոնդյան Հ., Բաղդասարյան Է.**, Պատմության դասավանդման մեթոդիկա, Եր., «Մանկավարժ», 2001. – 262 էջ:
3. **Т. Глазырина**, Методика преподавания истории, Новополюцк, «ПГУ», 2011. –356 с.
4. **К. Захаров**, История коллективного взаимного обучения-социалог Александра Григорьевича Ривина, ч. 1, Санкт-Петербург, «ЭЛВИ-ПРИНТ», 2016. – 59 с.
5. **Коменский Я. А.**, Великая дидактика, Москва, “Наркомпрос”, 1939. – 321 с.
6. **А. Степанищев**, Методика преподавания и изучения истории, часть 1, Москва, «ВЛАДОС», 2002. – 304 с.

7. **Р. Хораськина, Е. Шувалова**, Теория и методика обучения истории, Казан, «Казанский университет», 2016. – 78 с.
8. **С. Шацкий**, Педагогические сочинения, т. 1, Москва, «Академии Педагогических Наук РСФСР», 1962. – 504 с.
9. **J. Dewey**, The School and Society, New York, «University of Chicago Press», 1907. – 148 p.
10. **D. Johnson, R. Johnson, K. Smith**, Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory, Journal on Excellence in College Teaching, 2014, 25(3&4), 85-118 p.

ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈՒԴԱԿԱՆ
ՍԿՋՐՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Վարշամյան Էդգար

Ամփոփում

Տեսական վերլուծությունները հնարավորություն են տալիս արձանագրել, որ Հայոց պատմություն առարկայի դասավանդման ընթացքում տարբեր ուսումնամեթոդական սկզբունքների յուրացման շնորհիվ ուսանողները կկարողանան հստակորեն ներկայացնել Հայաստանի քաղաքական անկախության պատմական հանգամանքները, երկրի տնտեսական և մշակութային վերելքի նախադրյալները, քաղաքական պատմության զարգացման առանձնահատկությունները, տարբեր դարաշրջանների պատմության հիմնահարցերը:

Բանալի բառեր. Հայոց պատմություն, դասավանդում, համագործակցային ուսուցում, քննարկում, ակտիվ ուսումնառություն, ուսումնագիտական համադրման մոտեցում, մեթոդ:

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ АРМЕНИИ

Варшамян Эдгар

Резюме

Теоретический анализ дает возможность утверждать, что при преподавании предмета “История Армении” благодаря освоению различных учебно-методических принципов и особенностей, студенты смогут четко представить исторические обстоятельства политической независимости Армении, предпосылки экономического и культурного подъема страны, особенности развития политической истории, основные исторические вопросы различных эпох.

Ключевые слова: история Армении, обучение, коллаборативное обучение, обсуждение, активное обучение, подход к образовательному сравнению, метод.

TEACHING-METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND FEATURES OF TEACHING
ARMENIAN HISTORY

Varshamyan Edgar

Summary

Thus, theoretical analysis gives the opportunity to record, that students will be able to clearly present the historic circumstances of Armenia's political independence, the pre-conditions for the country's economic and cultural development, the features of the development of political history, issues of history of different eras, due to the mastery of various teaching-methodological principles and features during the teaching of Armenian history.

Keywords: Armenian history, teaching, collaborative teaching, discussion, active learning, approach to educational comparison, method.



**ԿԵՐՊԱՐՎԵՍԱՍԱՅԻՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ***

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ՎԱՀԱԳՆ

*ՀՊՄՀ, Գեղարվեստական կրթության
ֆակուլտետի մագիստրատուրայի շրջանավարտ*

Գեղարվեստական գրագիտությանը կամ, ավելի լայն իմաստով, կերպարվեստի լեզվին տիրապետելը նշանակում է ընկալել և տարբերակել կերպարվեստի գործերը, առանձնացնել արտահայտչամիջոցները՝ գույնը, ձևը, կոլորիտը, կոմպոզիցիան, նրբագծերը, բծերը, եզրագծերը, գծային և օդային հեռանկարները, համաչափությունները, դիթմը և այլն: Միևնույն ժամանակ, արվեստի լեզուն ոչ թե այս միջոցների ուղղակի կուտակումն է, այլ դրանց կիրառման համակարգը, կառուցվածքը, մեթոդը» [1, էջ 30]: Երեխայի նկարի գնահատումը աշակերտների գեղարվեստական մտածելակերպի ձևավորման արդյունավետ մեթոդ է դառնում և իրականացվում է՝ ելնելով նրա գեղարվեստական արժանիքներից: Երեխաների ստեղծագործական գործունեության գեղարվեստակերպարային, արտահայտչական կողմը՝ կապված մանկական տարիքին բնորոշ առանձնահատուկ կերպարային մտածելակերպի հիմնախնդիրների հետ, դիտարկվել է հետազոտողներ Լ. Ներսիսյանի, Ս. Թերզյանի, Ա. Քեշիշյանի, Վ. Երեմյանի, Գ. Լաբունսկու, Վ. Շերբակովի, Բ. Յուսովի աշխատանքներում: Ըստ հեղինակների՝ երեխայի անհատականության զարգացումը առավել արդյունավետ է իրականացվում հենց արտաքին աշխարհի գեղարվեստակերպարային ընկալման ժամանակ, այդ պատճառով երեխայի ստեղծագործական գործունեության արդյունքների գնահատումը, որը բխում է նրա կերպարային, արտահայտչական հատկանիշներից, առաջին հերթին ունի ընդհանուր մանկավարժական նշանակություն: Այդ իմաստով այն դադարում է նեղ մեթոդական հիմնախնդիր լինելուց, քանի որ նպաստում է արտաքին աշխարհի նկատմամբ անկրկնելի, հատուկ վերաբերմունքի կայացմանը, երեխայի ինքնատիպ գեղարվեստա-

* Նյութը ներկայացվել է 03.03.2020 թ., գրախոսվել է 09.03.2020 թ.:

կան մտածողության ձևավորմանը: Այսպիսով, երեխայի նկարի գնահատումը, որպես գեղարվեստական երևույթ, պետք է դիտել այն տեսանկյունից, թե ինչպես է նրանում լուծվել կերպարայնության խնդիրը. այն չի հանգում չափանիշների հստակ, փակ համակարգի առաջադրմանը և առավելապես կրում է զգացմունքային բնույթ: Վ. Ս. Կուզինը գրում է. «Կերպարվեստում պատկերը ներկայանում է իրականության վերաարտացոլման տեսքով, դրա համար նա կարող է անվանվել արտահայտիչ պատկեր, հենց՝ **արտահայտիչ** (ընդգծումը՝ Վ. Ս. Կուզինի), քանի որ հենց այս հատկությունն է գեղարվեստական պատկերը տարբերակում ոչ գեղարվեստական պատկերից (բնագիտության, անատոմիայի կամ աշխարհագրության դասագրքերի նկարազարդումներից, գովազդային մուլյաժից, մեքենայի գծագրից, փաստագրական նկարից)» [3, էջ 34]:

Գեղագիտությունում գեղարվեստական պատկերի ժամանակակից ընկալումը, ինչպես տեսնում ենք, մոտ է այս հասկացության այն տիպի բնութագրմանը, որը բնորոշ էր անցյալ դարի առաջին կեսի մանկական գեղարվեստական գործունեության հետազոտություններին: Այս տեսանկյունից միանգամայն ակնհայտ է արտահայտչականությունից զուրկ կերպարի ստեղծման պահանջի անիմաստ ու սահմանափակ լինելը, որի միակ նպատակն է աշակերտի կողմից վերարտադրել առարկայի ֆիզիկական կամ երկրաչափական հատկությունները: Այս մոտեցման կողմնակիցները ոչ միայն հնարավոր, այլև անհրաժեշտ են համարում մի շարք առաջադրանքներում հրաժարվել խնդրի արտահայտիչ, կերպարային լուծումից: Նկարելիս երեխայի ուշադրությունը կենտրոնանում է առարկաների երկրաչափական ձևերի հատկությունների՝ տարածության մեջ կետերի զբաղեցրած դիրքի, ուրվագծերի, պլանի, առարկաների կառուցվածքի վրա: Այդ հատկությունների շրջանակը ընդլայնվում է աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին և նրանց գիտելիքների մակարդակին համապատասխան: Տվյալ մեթոդը, ինչպես արդարացիորեն նշվում է, «առաջնորդվում է նկարագրման սկզբունքով, որն ավելի ընդունված է մաթեմատիկայում կամ բնական գիտություններում, այլ ոչ այն սկզբունքներով, որոնք բնորոշ են տարաբնույթ երևակայությանը» [4, էջ 83-89]: Դասավանդման այս մեթոդին նա հակադրում է այլ մեթոդ, որն աշակերտներից պահանջում է դուրս բերել հենց էության ազդեցությունը: Այս դեպքում «աշակերտները կընկալեն և՛ համաչափությունները, և՛ ուղղությունները, բայց արդեն ոչ որպես պարզապես երկրաչափական հատկություններ: Այս ձևական հատկությունները կընկալվեն՝ կախված նրանց

ստացած առաջին տպավորությունից, գծի ճիշտ կամ սխալ լինելը կգնահատվի՝ ելնելով նրանից, թե որքանով է աշակերտը տրամադրված ըմբռնելու առարկայի տվյալ վիճակն ու շարժը»: Աշակերտներից պահանջվում է ակտիվ, ստեղծագործական իմաստավորում և գծանկարի կամ գեղանկարի միջոցով պատկերի արտահայտչության փոխանցում:

Պարզ է, որ ուսուցման տարբեր մոտեցումների դեպքում, երեխաների աշխատանքների գնահատման մեթոդները նույնպես տարբեր են: Մի դեպքում գնահատման հիմնական չափանիշներ կլինեն ուսուցողական խնդիրները՝ առարկաների ֆիզիկական և երկրաչափական հատկությունների բացահայտումը, մյուս դեպքում՝ աշխատանքի գեղարվեստական արժանիքները, նրա արտահայտչականությունը, ներգործությունը (երկրաչափական հատկությունների փոխանցումը հանդես է գալիս որպես միջոց, թե նպատակ): Տարրական դասարաններում երեխայի նկարի գնահատումը տարբերվում է իր ոչ հստակ, ընդհանրական բնույթով: Այն ներառում է նկարի գրագիտության ցուցանիշների նվազ չափանիշներ: Կրտսեր դպրոցականների մոտ գեղարվեստական կերպարի ձևավորմանը զգացմունքներից և կյանքից բացի անպատճառ մասնակցում են և գիտակցության մասնիկներ, որոնց դերը համեմատաբար փոքր է, սակայն այն անպատճառ ազդում է երեխաների աշխատանքների գնահատման վրա: Վերլուծելով նրանց առավելություններն ու թերությունները՝ պետք է նկատի ունենալ ընդհանուր տպավորությունը: Յուրաքանչյուր աշխատանքի վերլուծություն պետք է շատ զգույշ իրականացնել: Խիստ վերլուծությունը կարող է խախտել երեխայի ամբողջական-զգացմունքային ընկալումը: Տարեցտարի զարգանում է երեխայի ընկալումը, ուշադրությունը, հիշողությունը, վերլուծական մտածելակերպը, զգալի աճում է դեռահասների նկարի «գրագիտության» հստակ ցուցանիշների դերը, գնահատումը դառնում է ավելի տարանջատված, առարկայական: Իրատեսական նկարի հիմունքները սովորեցնելու, ընկալելու և նկարին խորություն, տարածություն, ծավալ, առարկայի իրական համամասնությունները, նրա լուսավորությունը և, դրանով պայմանավորված, գույները փոխանցելու՝ այս բոլոր խնդիրները, լուծվում են նաև աշակերտների աշխատանքների մանրամասն քննարկումների միջոցով:

Երեխայի նկարի որակի իրական չափանիշների որոշման հիմնախնդիրն, մանկական գեղարվեստական գործունեության տեսության և մեթոդիկայի զանազան տեսանկյուններից, անդրադարձել են ժամանակակից շատ հետազոտողներ, քանի որ առանց այդ չափանիշների որոշ-

ման հնարավոր չէ դատել ուսուցման տարբեր մեթոդների, հնարների արդյունավետության, երեխայի գեղարվեստաստեղծագործական մակարդակի զարգացման մասին:

Եթե վերլուծենք տարբեր հեղինակների կողմից առաջարկված՝ երեխաների գեղարվեստական ստեղծագործությունների գնահատման իրական չափանիշները ընդհանրական, ընդհանուր կերպարվեստի գործունեության տարբեր ձևերի և տարբեր տարիքի համար, ապա կհամոզվենք, որ գոյություն ունեն այդ համոզմունքներին հակառակ մոտեցումներ: Աշխատանքի որակի բացարձակ, օբյեկտիվ գնահատականի և վերլուծության առավել ընդհանուր ուղղություն է հանդիսանում կոմպոզիցիոն լուծումը, խորության, տարածության, ձևի, ծավալի, համամասնությունների, գունային լուծումների փոխանցումը, ընդհանուր տպավորությունը:

Ըստ Լ. Ս. Ներսիսյանի՝ կերպարվեստի ուսուցման հիմնախնդիրը, որն ուսուցիչը առաջադրում է, գեղարվեստական կերպարի ստեղծումն է գրաֆիկական կամ գեղանկարչական նյութերով կամ «տպավորիչ պատկերի» միջոցով [2]: Մենք կգնահատենք պատրաստի աշխատանքները հենց այդ տեսանկյուններից: Դա արդարացի է ոչ միայն, երբ խոսում ենք նախադպրոցականների և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների նկարների մասին: Այդ տարիքում տպավորության, դեկորատիվության, կերպարի դերը ընդունվում է ուսուցման տարբեր ուղղությունների տեսաբանների կողմից: Դպրոցականների հետ տարվող կերպարվեստային աշխատանքում գրագիտության ակտիվ ուսուցման շրջանում «համալիր ստեղծագործական առաջադրանքի» պահանջը գնահատման հիմքում դնում է գեղարվեստակերպարային որակի առաջնայնությունը, իսկ գրագիտության ցուցանիշներին հատկացվում է ենթակա կարգավիճակ՝ նկատի ունենալով նույնիսկ դրանց նշանակության աստիճանական աճը:

Այսպիսով, եթե երեխաների գործունեության վերահսկումը իրականացվում է որպես ստեղծագործական գործունեության կառավարում, ապա երեխաների աշխատանքների գնահատման գլխավոր չափանիշը գեղարվեստակերպարային որակն է, նրանց արտահայտիչ լինելը: Կոնկրետ արտահայտչական միջոցների դերը կախված է կոնկրետ խնդրից և գործունեության ձևից: Միանգամայն ակնհայտ է, որ արտահայտիչ լինելու չափանիշը երեխայի նկարի գնահատման այսպիսի մոտեցման դեպքում չի կարելի մեխանիկորեն միացնել «կոմպոզիցիա-ձև-գույն-տեխնիկա» սխեմային, քանի որ այս չափանիշները ի սկզբանե համարժեք չեն: Արտահայտիչ լինելու հիմքում դրված է «հուզական վերաբերմունք»

այն բանի նկատմամբ, ինչ պատկերում ես, որը որոշում է նկարելու ժամանակ ընկալման և պատկերման ակտիվությունը և որն օգնում է երեխային գտնել սեփական վերաբերմունքը փոխանցելու համար անհրաժեշտ միջոցներ»:

Պատկերվելիքի նկատմամբ վերաբերմունք արտահայտել, երեխայի կողմից նրան գեղագիտական գնահատական տալ անհնար է՝ առանց արվեստի լեզվաարտահայտչական միջոցների: Այդ միջոցների ընտրությունը որոշվում է մի շարք պատճառներով, որոնք պայմանականորեն կարելի է բաժանել երկու խմբի.

- ◆ սուբյեկտիվ՝ կապված երեխայի անհատական առանձնահատկությունների իրացման հետ,

- ◆ օբյեկտիվ, որոնք բխում են պատկերվող առարկաների ընկալվող գծերից և հատկանիշներից:

Այս երկուսին որոշակի պայմանականությամբ կարելի է ավելացնել պատճառների երրորդ խումբը, որը գալիս է գեղարվեստական նյութերի անսահմանափակ հնարավորություններից (ջրաներկ, գուաշ, կավ, մատիտ և այլն), քանի որ արտահայտչականությունը ծնվում է երեխայի գեղարվեստական նյութերով փոխակերպումների արդյունքում: Պատկերի նկատմամբ պահանջները զգալիորեն բարդացվում են, տարբերակվում՝ կախված երեխաների տարիքից: Գնահատման չափանիշները լրացվում են նոր բովանդակությամբ, բայց գնահատման հիմնական ուղղությունները պետք է մնան անփոփոխ. դրանով է պայմանավորված երեխաների և դեռահասների ուսուցման շարունակականության դրսևորումներից մեկը: Այդ պահանջները չափանիշների համալիր են, որոնք արտացոլում են կերպարը, բնութագրման, գրագիտության աստիճանը, ինչպես նաև յուրաքանչյուր աշակերտի անձնական վերաբերմունքը:

Նկարը արտահայտում է ոչ միայն գեղարվեստաարտահայտչական կողմը, արվեստի լեզուն, իրատեսական պատկերմանը տիրապետելու մակարդակը, այլև վկայում է գեղարվեստական գործունեության որակական բնութագրի մասին, հնարավորություն է տալիս դատողություն անել նրա գիտակցվածության աստիճանի, երեխայի ստեղծագործական ակտիվության մասին: Երեխայի աշխատանքը գնահատելիս ուսուցիչը ներազդում է նրա արտահայտչական գործընթացի որոշակի տեսանկյունների վրա, ճշտում և հստակեցնում է պատկերացումները պատկեր ստեղծելու զանազան հնարքների և ստեղծագործական գործունեության ընդհանրական ձևերի վերաբերյալ: Առավել ընդհանրական՝ երեխայի նկա-

րի գնահատման չափանիշները առաջադրվում են խնդրի սկզբում, երբ երեխային բացատրում են կատարելիք աշխատանքի հիմնական նպատակը և ուղղությունները: Ուսուցիչը, ձևավորելով ապագա ստեղծագործության կերպարը, երեխաներին պատկերացում է տալիս այն մասին, թե երևակայածը իրականացնելու համար արտահայտչական ինչ միջոցներ են պետք ընտրել, ինչպիսին պետք է լինեն աշխատանքի համապատասխան որակները: Դրա համար ուսուցիչը օգտագործում է մանկավարժական ներգործության զանազան միջոցներ: Եթե կերպարվեստի պարապմունքների ժամանակ աշակերտների գործունեության կազմակերպման համար հիմնվենք գեղարվեստական գործընթացի մոդելավորման սկզբունքի վրա, ինչպես նաև արվեստում ուղղորդման դերի վրա, որը մենք վերլուծեցինք նախորդ հատվածում, ապա գեղարվեստաստեղծագործական գործունեության և նրա արդյունքների կառավարումը պայմանավորված կլինեն հետևյալ դրույթներով.

◆ նրա էությունը կլինի աշակերտների ստեղծագործական գործընթացի ծավալման և զարգացման համար հնարավորինս առավել նպաստավոր պայմանների ստեղծումը,

◆ որպես խթան, ստեղծագործական գործընթացը շարժող ուժ պետք է լինի երեխաների կողմից գեղարվեստական կերպարի ստեղծման և ընկալման ընդհանուր գեղարվեստաստեղծագործական տրամադրվածությունը, որի ձևավորման անհրաժեշտությունն ուղղորդվում է մանկավարժի ստեղծագործական ամբողջ ուժով,

◆ ընդհանուր գեղարվեստաստեղծագործական ուղղորդումը պարապմունքներին հստակեցվում է՝ միավորելով բազմաթիվ մասնավոր, երկրորդական ուղղորդումներ՝ կապված կերպարվեստի գործունեության առանձին տեսանկյունների հետ,

◆ ինչպես նկարի ստեղծումը, այնպես էլ նրա վերլուծությունն ու գնահատումը իրականացվում է առաջարկվող չափանիշների որոշակի համակարգի հիման վրա, որոնք կապված են նրա պատկերման և պատկերավորման որակների հետ,

◆ չափանիշները, որոնք պետք է համապատասխանի աշակերտի ստեղծագործական գործունեության արդյունքը, կարգավորվող չեն: Նրանք ստեղծագործական փնտրտուքների, արվեստի լեզվի յուրացման ցանկալի ուղղություններ են և ծառայում են որպես ներգործության որոշակի միջոցներ՝ ընդհանուր կերպարային ձևավորման, նկարի ստեղծման գործընթացի տարբեր փուլերի և այդ գործընթացի վերջնարդյունքի համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Նեմենսկի Բ. Մ.**, Գեղեցկության իմացությունը, Եր., «Լոյս», 1987. – 252 էջ:
2. **Ներսիսյան Լ. Ս.**, Կրթություն և գեղագիտություն, Եր., «Զանգակ-97», 2002. –157 էջ:
3. **Кузин В. С.**, «Особенности изобразительной деятельности как познавательной деятельности», М., 1969. – 94 с.
4. **Пурик Э. Э.**, Новые технологии в системе художественного воспитания школьников, УФА, 2001.

ԿԵՐՊԱՐՎԵՏՍԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՐԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ղազարյան Վահագն
Ամփոփում

Հոդվածում քննարկվում են գեղարվեստական կրթության առանձնահատկությունները մասնակիորեն կերպարվեստային գործունեության տեսանկյունից: Վերլուծվում են այն մանկավարժական պայմանները, որոնք կարող են արդյունավետորեն նպաստել դպրոցականների գեղագիտական գրագիտությանը:

Բանալի բառեր. գեղարվեստական գրագիտություն, կերպարվեստային գործունեություն, գեղագիտության ուսուցում, ստեղծագործություն, գնահատում, մանկավարժական ներգործություն, պատկերավորում:

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Казарян Ваагн
Резюме

В статье обсуждаются частичные особенности художественного образования с точки зрения деятельности изобразительного искусства. Анализируются те педагогические условия, которые могут продуктивно повлиять на эстетическую грамотность школьников.

Ключевые слова: художественная грамотность, деятельность изобразительного искусства, преподавание эстетики, творение, оценка, педагогическое воздействие, визуализация.

PECULIARITIES OF FINE ARTS IN SECONDARY SCHOOL

Ghazaryan Vahagn
Summary

The article discusses the peculiarities of art education in part from the point of view of artistic activity. It analyzes those pedagogical conditions that can affect the artistic literacy of schoolchildren.

Keywords: Literacy, art, teaching aesthetics, creation, assessment, pedagogical impact, visualization.

ԼԻՑԵՆԶԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ՄԻ ՇԱՐՔ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՏՆՏԵՍԱՊԵՏ ԶԱՐԳԱՑԱԾ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ*

ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ ՎԱՐՈՒԺԱՆ

*Երևանի պետական համալսարանի դասախոս,
մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ*

Աշխարհի բազմաթիվ երկրներում կրթական ծառայություններ իրականացնող հաստատությունների գործունեությունը կարգավորող մեխանիզմների և գործիքների համակազմը պետությանը թույլ է տալիս ոչ միայն կիրառել կրթական համայնքի կողմից ձեռք բերված դրական փորձը, այլև ռազմավարական ուղենիշներ սահմանելով որոշել երկրի դիրքը միջազգային կրթական ծառայությունների շուկայում:

Միջազգային ասպարեզում կրթական ծառայությունների շուկայի արագ զարգացումը ուղեկցվում է ինչպես կրթության որակի ապահովման ոլորտում ծառայությունների իրականացմամբ, այնպես էլ այդ ծառայությունների որակի անկախ արտաքին գնահատման կայուն պահանջարկով: Տնտեսապես զարգացած երկրներում այս ոլորտի պետական կարգավորման համար կրթական մակարդակներում իրականացվող լիցենզավորման և հավատարմագրման մեխանիզմների կիրառման պրակտիկայի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանք ունեն նմանություններ Հայաստանի Հանրապետությունում կիրառվող մեխանիզմների հետ: Հայաստանում հիմնական կրթական ծրագրերով գործունեության իրականացման համար անհրաժեշտ է լիցենզավորում: Լիցենզիա ստանալու համար անհրաժեշտ է ապահովել մի շարք պահանջներ՝ մանկավարժական և պրոֆեսորադասախոսական կազմ, ուսումնամեթոդական փաստաթղթեր, լաբորատոր բազա և ուսումնական տարածք, գրադարանային-տեղեկատվական համակարգ [1]:

Տնտեսապես զարգացած երկրներում իրականացվում են լիցենզավորման մի քանի տեսակներ՝ կրթական գործունեության լիցենզավորում, կրթական ծրագրերի լիցենզավորում, կրթական ծառայություններ իրականացնող կազմակերպության լիցենզավորում:

* Նյութը ներկայացվել է 05.05.2020 թ., գրախոսվել է 08.05.2020 թ.:

Լիցենզավորման գործընթացը մեկ պարտադիր փաստաթղթի (լիցենզիայի վկայական) ստացման միջոցով գործունեության թույլտվություն ստանալը բնորոշ է Գերմանիային, Հունաստանին, Իսրայելին, Իսպանիային, Կանադային, Ֆինլանդիային, Ֆրանսիային և այլն: ՀՀ օրենսդրությամբ՝ լիցենզիան լիցենզավորման ենթակա գործունեության տեսակով զբաղվելու իրավունքը հաստատող պաշտոնական թույլտվություն, ինչպես նաև այդ իրավունքը հաստատող պաշտոնական փաստաթուղթ է [2, 5]:

Գերմանիայում, Հունաստանում, Իսրայելում, Կանադայում, Ֆրանսիայում և այլ երկրներում ընթացակարգը նախատեսում է կրթական գործունեությամբ զբաղվող կազմակերպություն ստեղծելու լիցենզիա [6]:

Կան երկրներ, որտեղ եթե կրթական գործունեության լիցենզավորումը պարտադիր է, ապա հիմնականում լիցենզավորման են ենթակա միայն մասնավոր կրթական կազմակերպությունները, քանի որ ենթադրվում է, որ պետական և համայնքային ուսումնական հաստատություններն առանց այն էլ բավարար չափով վերահսկվում են պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների կողմից:

Մասնավոր կրթական կազմակերպությունների կողմից կրթական գործունեության թույլտվություն ստանալը բնորոշ է Ավստրիային, Մեծ Բրիտանիային, Իսլանդիային, Իտալիային, Նորվեգիային, Ճապոնիային: Նշված երկրներում թույլտվություն ստանալը հնարավորություն է տալիս ստանալ պետական ֆինանսավորում [6]:

Հանրակրթական ծրագրերով (պարտադիր կրթություն) կրթական գործունեություն իրականացնող կազմակերպությունների լիցենզավորումը բնորոշ է Բելգիային, Մեծ Բրիտանիային, Գերմանիային, Դանիային, Իսրայելին, Իսպանիային, Իտալիային, Կանադային, ԱՄՆ-ին, Ֆրանսիային և այլն [5, 7]:

Գերմանիայում, Իսրայելում, Իսպանիայում, Մեքսիկայում, Հարավային Կորեայում կրթական գործունեության լիցենզավորումը բարդ գործընթաց է [6]:

Կրթական գործունեության իրականացումը արտոնագրային բնույթ է կրում Բելգիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Նիդեռլանդներում, Նոր Զելանդիայում, Շվեդիայում և Ճապոնիայում: Այս կարգը նախատեսում է ուսումնական գործունեությամբ զբաղվող կազմակերպությունների միասնական պետական ռեեստրի վարում: Այս երկրներում, բացառությամբ Մեծ Բրիտանիայի, թույլտվություն է տրվում կրթական գործունեությամբ

զբաղվող կազմակերպություն հիմնելու համար: Ավստրալիայում, Սլովակիայում և Սլովենիայում կրթական գործունեություն իրականացնելու թույլտվություն նախատեսված չէ [5]:

Տնտեսապես զարգացած երկրներում կրթական գործունեության իրականացման թույլտվության հիմնական չափանիշներն են՝ անվտանգ պայմաններ, մանկավարժական կազմին ներկայացվող պահանջներ և կրթական գործունեության համապատասխանություն հաստատված չափանիշներին: Բացի այդ՝ Ֆինլանդիայում, Նորվեգիայում, Գերմանիայում, Պորտուգալիայում և Իսպանիայում կարևորագույն չափանիշ է համարվում կրթական գործունեություն իրականացնող կազմակերպության ստեղծման նպատակահարմարության հիմնավորումը՝ հաշվի առնելով ժողովրդագրական իրավիճակը:

«Ուսումնական հաստատությունների անվտանգ պայմանների հետ կապված հարցերը կարևորվել են 2018 թվականին լույս տեսած մեր մի հոդվածում, որտեղ մատնանշվել է լիցենզավորման պարտադիր պայմաններում և պահանջներում հիգիենիկ և սանիտարահամաճարակային անվտանգության, հակահիդեհային նորմերի, դրանց պահանջների պահպանումը հավաստող փաստաթղթերը ներառելու անհրաժեշտությունը [4]: Քանի որ «Լիցենզավորման մասին» ՀՀ օրենքը նախատեսում է լիցենզիայի կասեցում լիցենզիայի պահանջների ու պայմանների այնպիսի խախտման դեպքում, որոնք անմիջական վտանգ կամ ռիսկ են պարունակում մարդկանց կյանքի կամ առողջության համար, հետևաբար նման կարգավորում կարող է տալ անվտանգ պայմանների երաշխիքների համակարգ ներդնելը [2,4]:

Դրա հետ մեկտեղ՝ մի շարք երկրներում, օրինակ՝ ԱՄՆ-ում, կան որոշակի առանձնահատկություններ, կրթական հաստատությունների լիցենզավորման համակարգի ուշադրությունն ուղղված է միայն կրթական ծրագրերի բովանդակության բարելավմանը, և դրանց համար սահմանված չափանիշները խիստ են: Լիցենզավորման խնդիրն այնտեղ առաջացել է ոչ թե որպես նշված տեսակի գործունեության պարտադիր պահանջ, այլ որպես գործատուների մտահոգության դրսևորում այն կադրերի որակավորմանը, որոնք աշխատանքի են անցնելու իրենց մոտ: Հունաստանում լիցենզավորման ենթակա է քոլեջների, կենտրոնների, որակավորման բարձրացման ինստիտուտների, կրկնուսուցման և տնային ուսուցման գործունեությունը: Մասնավոր արհեստանոցները լիցեն-

զավորվում են որպես կրթական կազմակերպություններ [6]:

Բելգիայում, Գերմանիայում, Իսպանիայում, Կանադայում, Նորվեգիայում, Ֆրանսիայում և այլ երկրներում կրթական գործունեության իրականացման թույլտվությունը տրվում է պրոֆեսիոնալ կազմակերպությունների հետ համատեղ [6]:

Բացի այդ՝ Նորվեգիայում և Ճապոնիայում կիրառվում է ուսուցչական կազմի լիցենզավորման մեխանիզմ, այսինքն՝ դասավանդման թույլտվություն (լիցենզիա, վկայական) կարող են ստանալ միայն հավաստագրված մասնագետները: Ընդ որում՝ դպրոցներն իրենք են ընտրում թեկնածուներին լիցենզավորում անցած անձանց ցուցակից [5]:

Հայաստանի Հանրապետությունում միայն համապատասխան պետական հավատարմագրում ստանալուց հետո միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատություններն իրականացնում են շրջանավարտների պետական ամփոփիչ ատեստավորում, որի արդյունքում տրվում է սահմանված նմուշի ավարտական փաստաթուղթ:

Կրթական չափորոշիչներին կրթական գործունեության մակարդակի համապատասխանությունը հաստատող համանման ընթացակարգ նախատեսված է մի շարք երկրներում. Իտալիայում, Նորվեգիայում, Ֆինլանդիայում, Ֆրանսիայում, Շվեդիայում, Հարավային Կորեայում, Ճապոնիայում և այլն՝ կրթության բոլոր մակարդակներում, Ավստրալիայում և Ավստրիայում՝ կրթության բոլոր մակարդակներում (բացառությամբ նախադպրոցական), Դանիայում, Լյուքսեմբուրգում, Նիդեռլանդներում, Էստոնիայում և այլն՝ դպրոցական և մասնագիտական կրթության համար, Մեքսիկայում՝ դպրոցական և մասնագիտական կրթության համար (ընթացակարգը նախատեսված է տեխնոլոգիական և մանկավարժական ինստիտուտների համար), Սլովակիայում՝ դպրոցական, Իսրայելում՝ նախադպրոցական և դպրոցական, ինչպես նաև միջնակարգ մասնագիտական կրթության, Իսպանիայում՝ նախադպրոցական և դպրոցական կրթության համար [5]:

Գործող հավատարմագրման մեխանիզմները կարելի է խմբավորել ըստ կառուցվածքի և հավատարմագրող սուբյեկտի:

Հավատարմագրման կառուցվածքում առանձնանում է ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը, որը բնորոշ է Մեծ Բրիտանիային, Իսրայելին, Կանադային, Էստոնիային, Հարավային Կորեային, Ճապոնիային և այլ երկրների, ծրագրային հավատարմագրումը բնորոշ է Գերմանիային, Իսպանիային, Իռլանդիային, Նիդեռլանդներին, Ֆինլանդիային [6]:

Պետական հավատարմագրումը բնորոշ է Մեծ Բրիտանիային, Իսրայելին, Իսպանիային, Իտալիային, Ֆինլանդիային, Ֆրանսիային, Շվեյցարիային, Շվեդիային, Էստոնիային, Հարավային Կորեային և այլն, իսկ հասարակական հավատարմագրումը՝ Գերմանիայի, Դանիայի, Իսրայելի, Կանադայի, Լեհաստանի, ԱՄՆ-ի, Ճապոնիայի համար [5]:

Շատ երկրներում հավատարմագրման կարգը նախատեսում է երեք փուլ՝ հայտի և համապատասխան փաստաթղթերի ներկայացում, փորձաքննություն և որոշման կայացում: Հավատարմագրումն առավելագույնը տրվում է հինգից վեց տարի ժամկետով (Ավստրիա, Հունգարիա, Նիդեռլանդներ, Պորտուգալիա, Սլովակիա, Մեքսիկա, Ֆրանսիա, Չեխիա), որին հաջորդում է վերահավատարմագրման գործընթացը [6]:

Միևնույն ժամանակ, մի շարք երկրներում կան որոշակի առանձնահատկություններ, օրինակ՝ Դանիայում, Լեհաստանում, Շվեդիայում տրվում է պայմանական հավատարմագրում մեկ տարի ժամկետով: Լյուքսեմբուրգում հավատարմագրումն անժամկետ է: Սլովենիայում, առանց նախնական ծանուցման, հնարավոր է հավատարմագրված կազմակերպության ստուգումը: Դանիայում, Իսրայելում, Իսպանիայում, Սլովենիայում, Լյուքսեմբուրգում, Շվեդիայում, Շվեյցարիայում, Ֆրանսիայում, Ֆինլանդիայում հավատարմագրումը որակի ապահովման ամենաարդյունավետ մոդելն է բարձրագույն կրթության ոլորտում: Որակի ապահովումը որոշում է բարձրագույն կրթության համապատասխան մակարդակի բովանդակությունը և հիմնված է բարձրագույն կրթության որակի եվրոպական չափանիշների վրա [5, 6]:

Այսպիսով, հավատարմագրման և լիցենզավորման համակարգը ինչպես Հայաստանում այնպես էլ արտասահմանում, ուղղված է կրթական ծառայություններից օգտվող քաղաքացիների շահերի պաշտպանությանը և միտված է կրթական ոլորտում այն ռիսկերի նվազեցման հետ կապված խնդիրների լուծմանը, որոնց մատուցած կրթական ծառայությունները ցածրորակ են:

Այնուամենայնիվ, նշված երկրների կրթության որակի համակարգում կան մի քանի առանձնահատկություններ, որոնք հայաստանյան կրթության ոլորտում կիրառելով կարող ենք բարելավել կրթության որակի կառավարման մեխանիզմները.

Մասնավորապես.

1. Քանի որ հիմնականում մարզային՝ այդ թվում սահմանամերձ որոշակի դպրոցներն ու մանկապարտեզները չեն բավարարում լիցեն-

զավորման պահանջներին, մասնավորապես լաբորատոր բազայի և նյութատեխնիկական հագեցվածության պատճառով, հանրակրթական ծրագրերով պետական ուսումնական հաստատությունների լիցենզավորման պահանջը գոնե ժամանակավորապես հանվել է: Նման նախադեպ եղել է, երբ ՀՀ կառավարության որոշմամբ 2013 թվականին նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների լիցենզավորումը հետաձգվել էր մինչև 2015 թվական՝ հաշվի առնելով այդ ուսումնական հաստատություններում նյութատեխնիկական հագեցվածության անբավարար մակարդակը: Միաժամանակ հանրապետությունում հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունները գտնվում են լիազոր մարմինների կողմից հսկողության ներքո [3]:

2. Նախատեսել լիցենզավորման գործընթացի իրականացում պրոֆեսիոնալ կազմակերպությունների հետ՝ հանձնաժողովներում ընդգրկելով փորձառու մասնագետներ տարբեր կրթական ծրագրերով և մասնագիտություններով: Շատ կարևոր է նաև, որ հանձնաժողովներում անկախ փորձագետներ ընդգրկելով՝ կապահովվի գործընթացի օբյեկտիվ ընթացքը:

3. Առավել մեծ ուշադրություն դարձնել մասնագետների որակավորման բարձրացմանը, սահմանել վարկանիշավորման կարգ (կամավորության սկզբունքով) այն ուսուցիչների համար, որոնք անհրաժեշտ փաստաթղթային և քննական գործընթացները հաղթահարելով կգրանցվեն համապատասխան ռեեստրում, որտեղից ուսումնական հաստատությունները կընտրեն անհրաժեշտ բարձր որակավորմամբ մասնագետներին:

4. Լրացուցիչ կրթության որոշ տեսակներ, այդ թվում կրկնուսուցումը դարձնել լիցենզավորման ենթակա՝ հնարավորություն տալով դիմորդներին իրենց ուսուցման համար ընտրել բարձրակարգ մասնագետներին: Որոշակի պայմաններ սահմանելով՝ միաժամանակ կարգավորել այդ ոլորտում առկա իրավիճակը:

5. Լիցենզիա տալու համար որպես չափանիշ սահմանել կազմակերպության ստեղծման նպատակահարմարության հիմնավորումը՝ հաշվի առնելով ժողովրդագրական իրավիճակը: Նման մոտեցումը հնարավորություն կտա կանխատեսելի կրթություն իրականացնել: Կրթական ծառայություն մատուցող կազմակերպություններն առավել արդյունավետ կօգտագործեն իրենց ռեսուրսները, իսկ շահառուները կստանան կրթության հնարավորություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, 1999թ.
2. «Լիցենզավորման մասին» ՀՀ օրենք, 2001թ.
3. Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2009 թվականի հուլիսի 9-ի N 808-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին, ՀՀ կառավարության 2013 թ. ապրիլի 4-ի N 320-Ն որոշումը.
4. **Խաչատրյան Վ. Ն.**, ՀՀ-ում ուսումնական հաստատությունների կրթական գործունեության լիցենզավորման գործընթացի մի շարք նկատառումներ լիցենզավորման միջազգային փորձի ուսումնասիրության համատեքստում: ՀՀ ԱԻՆ Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիա /Ճգնաժամային կառավարում և տեխնոլոգիաներ գիտական և գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու, համար 13, Եր., 2018:
5. **Каракчиева И. В., Южакова Т. А.**, Лицензирование и аккредитация – особенности государственного регулирования в странах Организации экономического сотрудничества и развития // Проблемы современной науки и образования/ Problems of modern science and education, 2015, N33.
6. Международные практики применения механизмов лицензирования и аккредитации, используемые для государственного регулирования в сфере образования. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации обязательна. <http://ac.gov.ru>.
7. Лицензирование частных школ. Административная юстиция в новых европейских демократиях / ред.: Д. Дж. Галлиган, Р. Х. Ланган:

ԼԻՑԵՆԶԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ՄԻ ՇԱՐՔ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
ՏՆՏԵՍԱՊԵՏ ԶԱՐԳԱՅԱԾ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Խաչատրյան Վարուժան

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում են կրթական գործունեության լիցենզավորման և հավատարմագրման գործընթացի մի շարք առանձնահատկություններ զարգացած երկրներում ու Հայաստանում, ինչպես նաև որոշ չափանիշների ներդրման հնարավորությունը ՀՀ կրթական համակարգում:

Բանալի բառեր. լիցենզիա, լիցենզավորման չափանիշներ, հավատարմագրում, հավատարմագրման չափանիշներ, կրթության որակ:

РЯД ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦЕНЗИРОВАНИЯ И АККРЕДИТАЦИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКИ
РАЗВИТЫХ СТРАНАХ И В АРМЕНИИ

Хачатрян Варужан

Резюме

В статье представлены особенности образовательной деятельности лицензирования и аккредитации в экономически развитых странах и в Армении, и возможность введения определенных критериев в образовательной системе РА.

Ключевые слова: лицензия, критерии лицензирования, аккредитация, критерии аккредитации, качество образования.

A NUMBER OF FEATURES OF THE PROCESS OF LICENSING AND ACCREDITATION
OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ECONOMICALLY DEVELOPED
COUNTRIES AND IN ARMENIA

Khachatryan Varuzhan

Summary

The article presents a number of features of the process of licensing and accreditation of educational activities in economically developed countries and in Armenia and the possibility of introducing certain criteria in the educational system of the Republic of Armenia.

Keywords: license, licensing standards, accreditation, accreditation criteria, quality of education.

**ԱՄԱԶԿՈՏՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ
ՏԱՐԻՔՈՒՄ***

ԱՎԱԳՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ
*Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ նախա-
դպրոցական մանկավարժության և
մեթոդիկաների ամբիոնի ասիստենտ,
մանկ. գիյ. թեկնածու*

ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԱՆՆԱ
*Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ
երաժշտության մանկավարժության
ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիյ.
թեկնածու*

Ամաչկոտությունը երեխաների մոտ հաճախ նկատվող խնդիրներից է: Մեր օրերում երեխաները զարգանում են շատ ավելի արագ և, որպես կանոն, ոչ կազմակերպված:

Գաղտնիք չէ, որ հենց ծնողներն են հանդիսանում երեխայի լիարժեք աճի և հասարակության անբաժանելի մաս դառնալու նպաստավոր միջավայրի հիմնական աղբյուրը, սակայն արդի ժամանակաշրջանում ծնողների գերզբաղվածությունը հանգեցնում է երեխաների հանդեպ անբավարար ուշադրության, ինչը նպաստում է երեխաների մոտ ամաչկոտության դրսևորմանը:

Ամաչկոտությունը բնածին երևույթ չէ. այն հիմնականում ձեռք է բերվում կյանքի ընթացքում՝ որոշ պայմանների ազդեցության հետևանքով: Այսինքն, երեխաներն ամաչկոտ չեն ծնվում, նրանք ամաչկոտ են դառնում ծնողների, միջավայրի ոչ ճիշտ մոտեցման արդյունքում: Ենթադրվում է, որ զգայուն նյարդային համակարգ ունեցող երեխաներն ավելի ամաչկոտ են, քանի որ ավելի հուզական են, խոցելի, տպավորվող: Շատ կարևոր են ընտանեկան մթնոլորտն ու դաստիարակությունը: Եթե ծնողները տագնապային են, մեծ է հավանականությունը, որ երեխաներն ամաչկոտ կլինեն, քանի որ ծնողն անընդհատ անհանգստանում է երեխայի փոխարեն, վերահսկում է այն բոլոր իրավիճակները, որտեղ երեխան հայտնվում է: Նրան զերծ են պահում հնարավոր վտանգներից՝ թույլ չտալով, որ նա ձեռք բերի վստահություն, ինքնուրույն վարք, սեփական փորձ՝ մարդկանց հետ հարաբերվելու միջոցով: Ծնողների՝ չափն անցնող խնամակալությունը նպաստում է, որ երեխան իրեն զգա անկարող

* Նյութը ներկայացվել է 04.05.2020 թ., գրախոսվել է 08.05.2020 թ.:

ու անվստահ: Երեխայի մոտ ձևավորելով ինքնուրույնություն՝ նրան օգնում ենք վստահել սեփական ուժերին և չվախենալ ուրիշներից: Երեխան պետք է զգա, որ իր ծնողների ամենասիրելի բախկն է, ինչն էլ ինքնավստահություն է ներշնչում: Երեխան պետք է համոզված լինի, որ ընդունակ է ինչ-որ գործ իրականացնելու, և ամեն ինչ կատարելի: Որպեսզի երեխան գիտակցի իր սեփական հնարավորությունները, նա պետք է ունենա դրանք կիրառելու հնարավորություն և ձեռք բերի հաջողություններ:

Երեխաների և մեծահասակների ամաչկոտության խնդիրներով զբաղվել են շատ գիտնականներ՝ Դ. Մ. Բոլդոփինը, Ե. Ի Գասպարովը, Ա. Ա. Զախարովը, Ֆ. Զիմբարդոն, Դ. Իզարդը, Յու. Մ. Օրլովը, Տ. Օ. Սմոլևան, Ռ. Կետելլը, Դ. Բ. Ուոտսոնը, Վ. Շտերնը, Տ. Շիշովան և շատերը:

Ե. Ի. Գասպարովան և Յու. Մ. Օրլովը ամաչկոտությունը ներկայացնում են որպես անձի բնավորություն, որը բնութագրվում է ազատ շփման պակասով, ներքին զսպման վարքագծի առկայությամբ՝ անհատին թույլ չտալով լիովին իրագործել իր ժառանգական և անձնական ներուժը [1, էջ 71-78]:

Ուեբստերի բառարանը ամաչկոտության իրավիճակը սահմանում է «անհանգստություն ուրիշ մարդկանց ներկայությամբ»:

Վ. Վ. Լոպատինի և Լ. Ե. Լոպատինայի «Ռուսական բացատրական բառարանը» ամաչկոտությունը սահմանում է որպես ամաչկոտ-շփոթված դիմելաձև վարքագծում:

«Մանկավարժության բառարանում» ամաչկոտությունը սահմանվում է որպես բնավորության գիծ՝ դրսևորված շփոթության, անհանգստության, անորոշության, շփման դժվարությունների մեջ՝ ոչ լիարժեք ինքնագնահատականի և զրուցակիցների բացասական տրամադրվածության մտքերից ելնելով [3, էջ 47]:

Ամերիկացի հոգեբան Ֆիլ Զիմբարդոն իր «Ամաչկոտություն. ի՞նչ է դա և ինչպե՞ս պայքարել դրա դեմ» գրքում խոսում է այն մասին, որ ամաչկոտությունը քայլում է շփոթմունքի հետ հավասար, որը նա համեմատում է «սուր, բայց ինքն իր հանդեպ կարճաժամկետ հարգանքի կորստով», որն անընդմեջ տեղի է ունենում շատ մարդկանց մոտ:

Ֆ. Զիմբարդոն բացահայտել է մեծահասակների միջանձնային հարաբերություններում ամաչկոտության հետ կապված մի շարք դժվարություններ: Դրանց թվում են, օրինակ, մարդկանց հետ ծանոթանալու դժվարությունները, շփման ընթացքում հայտնվող բացասական հուզա-

կան վիճակները, կարծիք արտահայտելու դժվարությունները, չափազանց մեծ զսպվածությունը և այլն [5, էջ 120-122]:

Ամաչկոտության հստակ սահմանում չկա, որովհետև այդ բառի տակ տարբեր մարդիկ տարբեր բաներ են հասկանում: Ամաչկոտությունը դժվար բարդություններով իրավիճակ է, որն արտահայտվում է տարբեր ձևերով: Դա կարող է լինել և՛ թեթև անհարմարություն, և՛ անբացատրելի վախ, և՛ անգամ խոր ներոգ:

Ամաչկոտության առաջին դրսևորումները դիտվում են նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ: Այն միջանձնային հարաբերությունների առավել տարածված և բարդ խնդիրներից մեկն է:

Սոցիոլոգներն ամաչկոտությունը կապում են անձնական անապահովության հետ՝ դրա արմատները փնտրելով սոցիալական ինքնագիտակցության էկոլոգիայում: Էկզիստենցիալ (կենսաբանական) հոգեբանության կողմնակիցները նույնպես ընդգծում են ամաչկոտության կապն անձնական անպաշտպանվածության հետ՝ այլ մարդկանց կողմից մերժվելու վախի պատճառով: Անհատականության բնագավառի հետազոտողներն այն համարում են որպես վտանգի բարձր զգացողություն: Մարդկային հույզերի և զգացմունքների զարգացման համատեքստում ամաչկոտությունը դիտվում է, մի դեպքում, վախի զգացողության հոմանիշ (Դ. Բոլդուին, Կ. Գրոսս), մյուս դեպքում՝ ամաչելու կամ մեղավորության զգացողություն (Վ. Շտերն, Վ. Ջենկովսկի, Դ. Իզարդ): Դրա հետ մեկտեղ հոգեբանները նշում են ամաչկոտության կապը երեխայի ինքնագիտակցության առանձնահատկությունների հետ և դրա հետ կապված հարաբերությունները մարդկանց հանդեպ՝ անվստահությունը, բացասական ինքնագնահատականը:

Հենվելով գրականության մեջ եղած տվյալների վրա՝ մենք առանձնացրել ենք ամաչկոտ երեխաներին բնութագրող մի շարք վարքագծային ախտանիշներ: Այն ներառում է հետևյալ ցուցանիշները.

1) շարժիչ ուժ, որն արտահայտում է երկու հակադիր միտումների պայքար՝ հեռացում, հաճախ օտարների հետ հանդիպման ժամանակ,

2) զգացմունքային անհանգստություն, որն արտահայտվում է ուրիշների հետ հանդիպման և շփման ընթացքում, և երբեմն՝ ծանոթ մեծահասակների հետ,

3) վախ ցանկացած հասարակական ելույթների և պարապմունքների ընթացքում,

4) ընտրողական վերաբերմունք. նախընտրում է շփվել ծանոթ մե-

ծահասակների հետ և հրաժարվում անձանոթների հետ շփումից

Ամաչկոտությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ երեխայի այնպիսի ներքին դիրքն է, երբ նա չափից շատ է ուշադրություն դարձնում ուրիշ մարդկանց կարծիքներին: Երեխան դառնում է էլ ավելի զգայուն իրեն շրջապատող մարդկանց կողմից դատապարտվելու հավանականությունից: Այստեղից էլ՝ ցանկություն է առաջանում պաշտպանվել մարդկանցից և իրավիճակներից: Որպես հետևանք, երեխան փորձում է մնալ ստվերում, փախչում է հարաբերություններից: Ամաչկոտության հետևանքով երեխաները նաև հաղորդակցման դժվարությունների են հանդիպում հասակակիցների հետ: Նախադպրոցականի դաստիարակության գործող համակարգում առավելապես օգտագործվում են դաստիարակի և երեխաների համագործակցության ձևերը, չեն կարող փոխարինել հասակակիցների հետ հաղորդակցման և համագործակցության անհրաժեշտությունը: Երեխայի՝ հասակակիցների հետ փոխգործունեության մեջ մտնելու, իր հետաքրքրությունները նրանց հետ իրականացնելու ցանկությունը ինքնադրսևորման, ինքնագնահատման միտում է, սոցիալական ինքնահաստատման ձգտում:

Նախադպրոցականի կյանքում կարևորագույն դեր է խաղում հասակակիցը: Հասակակցի հետ հաղորդակցման ընթացքում ստեղծվում են ինքնաճանաչման բազմաթիվ հնարավորություններ [2, էջ 23]:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների հաղորդակցման կարողությունների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հատուկ ուշադրության կարիք ունեն ամաչկոտ, գերակտիվ, իմպուլսիվ և ինքնամփոփ երեխաները, քանի որ այդ երեխաներն են հիմնականում ստեղծում կոնֆլիկտային իրադրություններ և խանգարում հաղորդակցմանը:

Լ. Ի. Բոժովիչի կարծիքով՝ նշված դեպքերում երեխան «հայտնվում է չբավարարված հաղորդակցման կարևորագույն պահանջմունքի պայմաններում», ինչի հետևանքով խաղի ընթացքում ի հայտ եկող հաղորդակցման պահանջմունքը չի դառնում առաջատար [4, էջ 158]:

Ներկայացնենք ամաչկոտության հաղթահարման որոշ ուղիներ, որոնց կիրառման արդյունքում հնարավոր է հաղթահարել հասակակիցների հետ հաղորդակցման դժվարությունները.

1. Օգնել երեխային ընդլայնել ծանոթների շրջանակը. հաճախ հրավիրել նրա մոտ ընկերներին, երեխայի հետ միասին հյուր գնալ ծանոթ մարդկանց, մեծացնել զրոսանքի ճանապարհը, սովորեցնել երեխային՝ հանգիստ մոտեցում ցուցաբերել անձանոթ տարածքների հանդեպ:

2. Անընդհատ չանհանգստանալ երեխայի համար, չձգտել ամբողջությամբ պաշտպանել նրան հնարավոր վտանգներից, չփորձել երեխայի փոխարեն անել ամեն ինչ, չզգուշացնել ցանկացած դժվարության մասին:

3. Միշտ ամրապնդեք երեխայի վստահությունը սեփական ուժերի և հնարավորությունների հանդեպ: Օգնել երեխային գտնել իր մեջ այն լավը, ինչի համար նրանք կկարողանան իրենց հարգել: Գովեք երեխային և սովորեցրեք նրան ընդունել զովասանքներն ուրիշների կողմից:

4. Սկսեք ներգրավել երեխային տարբեր գործառույթներ իրականացնելու մեջ, ստեղծեք իրավիճակներ, որտեղ ամաչկոտ երեխան պետք է շփվի «անծանոթ մեծահասակների» հետ:

5. Պետք չէ վստահել ուրիշի կարծիքին երեխայի վերաբերյալ, որովհետև ուրիշի գնահատականն արվել է այլ վայրում, այլ ժամանակահատվածում և անհայտ հանգամանքներում: Նախքան երեխայի վարքագիծը դատելը, անհրաժեշտ է հասկանալ դրա առաջացման պայմաններն ու պատճառները: Լսեք երեխայի կարծիքը, փորձեք հասկանալ և ընդունել նրա տեսակետը:

6. Լիարժեք դրական վերաբերմունքը դրսևորվում է երեխային իր բոլոր առավելություններով ու թերություններով ընդունելու մեջ՝ առանց անբավարարվածության զգացումին ազատություն տալու:

7. Ստեղծեք ձեր տանը վստահության մթնոլորտ, խթանեք երեխային, ինչ էլ որ նա ասի իր խնդիրների մասին՝ լսեք նրան:

Երեխաների ամաչկոտությունը հաղթահարելու շատ խնդիրներ ու վարժություններ կան, օրինակ՝

– խոսքի արտահայտիչ արտասանության վարժություններ («Լրացուցիչ ձայն», «Ով կարող է ավելին», «Մոնչա, առյուծ, մոնչա» և այլն):

– հասարակական երևույթների վախը հանող հավաքական խաղերը («Կենդանաբանական այգի», «Կախարդ» և այլն):

Նախադպրոցականի ամաչկոտության հաղթահարման ամենաարդյունավետ ձևերից է խաղը: Կարելի է գլխավոր դերեր տալ նրանց, որպեսզի ավելի նախաձեռնող դառնան: Կարելի է ընտրել այնպիսի խաղեր, որոնց ընթացքում պետք է օգնել ընկերոջը, ինչի շնորհիվ երեխանները ինքնըստինքյան կսկսեն հաղորդակցվել խմբի մյուս երեխաների հետ, կարող են մտերմանալ ու դառնալ նրանց ընկերը: Օրինակ՝

Մրցարշավ գնդակով

Հրապարակում կամ դահլիճում երեխաները կանգնում են շրջանածն, միմյանցից մեկ քայլ հեռավորության վրա, դեմքով դեպի շրջանը:

Դաստիարակի հրահանգով բաժանվում են երկու խմբի: Յուրաքանչյուր խմբում երեխաներն ընտրում են առաջատարներ: Նրանք պետք է կանգնեն շրջանի հակադիր կողմերում և խաղավարի ազդանշանով փոխանցեն գնդակը միայն իրենց խմբի երեխաներին: Հաղթում է այն խումբը, որի գնդակն ավելի շուտ է հասել առաջատարին: Յուրաքանչյուր երեխայի պետք է սովորեցնել լինել ակտիվ և խաղի մեջ առաջատար: Խաղը զարգացնում է արագ կողմնորոշում, համագործակցություն խմբի մյուս անդամների հետ:

Ամաչկուտ երեխաների հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը նպաստում են նաև կերպարվեստի պարապմունքները, քանի որ կերպարվեստային գործունեության ընթացքում երեխաները կարող են հեշտությամբ և ակտիվորեն շփվել, հաղորդակցվել, ներգրավվել գործունեության մեջ, հրապուրվել հորինած կերպարներով, տեսնել կենցաղում, բնության մեջ հանդիպող, արվեստում վերարտադրված առարկաների գեղարվեստական արտահայտչականությունը, դրանց բնորոշ հատկությունները, առանձին մասերը, ձևը, ուրվագիծը, գույները, նախշերը:

Անհրաժեշտ է օգնել երեխաներին ընտրելու թեմաներ խմբային աշխատանքների համար: Երեխաների համար ստեղծել ազատ, անկաշկանդ միջավայր ստեղծագործելու, գեղարվեստական գործունեությամբ զբաղվելու համար: Կազմակերպել խմբային և ենթախմբային աշխատանք: Երեխաները սովորում են համագործակցային աշխատանքներում համաձայնեցնել իրենց գործողությունները հասակակիցների հետ:

Անհրաժեշտ է ոգևորել և խրախուսել երեխաներին արտահայտելու իրենց հույզերը, վերաբերմունքը, ապրումները ինչպես գեղարվեստական ստեղծագործության վերաբերյալ, այնպես էլ հասակակիցների հանդեպ:

Դեկորատիվ ապիկացիայի և նկարչության պարապմունք

Թեմա – Գարնանային ծաղիկներ

Նպատակը – Հարստացնել երեխայի գիտելիքները գարնան, գարնանային ծաղիկների մասին: Զարգացնել ապիկացիա կատարելու, նկարելու հմտությունները, ստեղծագործելու կարողությունները: Երեխաների մեջ ձևավորել հաղորդակցման կարողություններ, խմբային աշխատանքի, նախօրոք աշխատանքի ընթացքը պլանավորելու կարողություններ, ընկերասիրություն, փոխօգնություն:

Անհրաժեշտ պարագաներ – Գունավոր թղթեր, մկրատ, ջրաներկ:

Հանձնարարության բովանդակությունը – Կտրատել գունավոր թղթերով ծաղիկներ և ամրացնել թղթին, ապա ջրաներկով գունազար-

դել պատկերը: Երեխաներից պահանջվում է նաև ինքնուրույն որոշումներ կայացնել, համագործակցել միմյանց հետ, խորհրդակցել, թե ինչպես ընտրել զարդանախշերը, առարկաների գույները: Պատկերի ամրացման գործընթացը կատարվում է հետևյալ կերպ. երեխաներից մեկը սոսնձում է պատկերը, մյուսը դնում թղթին և ամրացնում այն: Երեխաներն անհրաժեշտաբար համագործակցում են միմյանց հետ:

Այսպիսով, ամաչկոտ երեխաների հետ աշխատանքը պետք է լինի համակարգված և բազմակողմ: Հիմնական նպատակը նրանց այդ հատկությունը հաղթահարելն է: Դաստիարակը կարող է օգտագործել ինչպես խմբային, այնպես էլ անհատական ձևի աշխատանք: Հիմնականում կարելի է կիրառել խաղային թերապիան, արտթերապիան, հեքիաթաթերապիան, հոգեբանական վարժությունները, գեղարվեստական խաղերը և վարժությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գասպարովա Ե. Ի.**, Երեխայի ամաչկոտությունը // «Նախադպրոցական դաստիարակություն», 1989, N3, էջ 71-78:
2. **Հակոբյան Ն., Գևորգյան Ս. Հովհաննիսյան Ա., Դավթյան Ա.**, Մանկավարժական հաղորդակցում, Եր., 2010, – 204 էջ:
3. **Կողթասպիրովա Գ. Մ., Կողթասպիրու Ա. Յու.**, Մանկավարժական բառարան. 2014:
4. **Божович Л. И.**, Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. – 464 с.
5. **Зимбардо Ф.**, Застенчивость: Что это такое и как с ней справиться: Исследования проведены в сотрудничестве с П. А. Пилконисом. СПб.: Питер: Питер-пресс, 1995.

ԱՄԱԶԿՈՏՈՒԹՅԱՆ ԴԻՍԵՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՆԱԽԱԴԴՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

Ավագյան Մարիաննա
Սիմոնյան Աննա

Ամփոփում

Սույն հոդվածում քննարկվում են նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ հաճախ նկատվող ամաչկոտության դրսևորման առանձնահատկությունները. թեման արդիական է: Մեր կողմից առաջարկվում են նախադպրոցականի դաստիարակության գործող համակարգում ներառել համագործակցության այնպիսի ձևեր, որոնք իրենց նշանակությունը կունենան երեխաների մոտ նման դրսևորումների հաղթա-

հարման գործում:

Բանալի բառեր. ամաչկոտություն, հաղորդակցում, զգայուն նյարդային համակարգ, խաղային թերապիա, հոգեբանամանկավարժական աշխատանք:

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Авагян Марианна
Симонян Анна

Резюме

В этой статье рассматриваются особенности застенчивости, которые часто наблюдаются у дошкольников, что в настоящее время считается актуальным. Мы предлагаем включить такие формы сотрудничества в систему дошкольного образования, которые будут иметь мощное педагогическое значение в преодолении таких проявлений у детей.

Ключевые слова: застенчивость, общение, чувствительная нервная система, игровая терапия, психолого-педагогическая работа.

THE FEATURES OF MANIFESTATION OF SHYNESS IN PRESCHOOL AGE

Avagyan Marianna
Simonyan Anna

Summary

This article discusses the characteristics of shyness that are often observed in preschoolers, which is currently considered highly relevant. We propose the inclusion of such forms of cooperation in the preschool education system, which will have a powerful pedagogical value in overcoming such manifestations in children.

Keywords: shyness, communication, sensitive nervous system, game therapy, psychological and pedagogical work.



**ՏԱՐԲԵՐ
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ***

ՄԱՋՄԱՆՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ

*ՎՊՀ հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ամբիոնի
ասիստենտ, հոգ. գիտ. թեկնածու*

Ժամանակակից մարդուն, որն ապրում է անընդհատ փոխակերպվող աշխարհում, գոյատևման և մասնագիտական ոլորտում մրցունակ լինելու համար բավական չէ միայն գիտելիքների լայն շրջանակը: Տեխնոլոգիական դարաշրջանը, հիմնովին փոխելով մարդկության կենսածնը, ժամանակակից մարդուց պահանջում է աննախադեպ, ազատ և անհամակարգ տեղեկատվական հոսքերի պայմաններում արագ կողմնորոշվելու, կենսական տարբեր իրավիճակներին համարժեք գնահատականներ տալու, սեփական դիրքորոշումը ձևավորելու և ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողություններ և հմտություններ: Դրանք հատկապես իրագործելի են դառնում քննադատական մտածողության շնորհիվ՝ որպես ընդհանրական կարողություն, որով բնորոշվում է ինքնուրույն, անկախ, համակարգային և նորարարական մտածողությունը: Վերջինս դարձել է արդի բուհական համակարգի գերակայությունը և առաջնահերթ նպատակը, որովհետև ժամանակին համընթաց զարգացող հասարակության շարժիչ ուժը արդյունավետ մտածողություն ունեցող անհատն է:

«Ը բարձրագույն կրթության Որակավորումների ազգային շրջանակի (ՈԱՇ) մակարդակների (որակավորումների) նկարագրիչներում քննադատական մտածողությունը ներկայացված է որպես ընդհանրական հիմնական կարողություն, որը պետք է ձևավորվի ուսանողի մոտ որակյալ կրթություն ստանալուն զուգընթաց [2, էջ 42]: ՈԱՇ-ի «101 եզրույթների բացատրական բառարանում» այն սահմանվում է որպես մտածողության եղանակ, որը ենթադրում է իրավիճակներ, խնդիրներ, երևույթ-

* Նյութը ներկայացվել է 04.05.2020 թ., գրախոսվել է 07.05.2020 թ.:

ներ վերլուծելիս արտահայտված տեսակետների վերաբերյալ սեփական կարծիքի դրսևորում՝ դրանք հիմնավորապես հաստատելու կամ հերքելու (մասամբ կամ ամբողջապես), ինչպես նաև հիմնավորված գաղափարներ առաջ քաշելու և լուծումներ առաջարկելու նպատակով [3, էջ 34]:

Բ. Էնիսը քննադատական մտածողությունը սահմանում է որպես ողջամիտ և ռեֆլեկտիվ մտածողություն, որը միտված է որոշելու՝ ինչին հավատալ կամ ինչ անել, և դրա նպատակն է գտնել ճշմարտությունը կամ ճշմարտությանն ամենամոտ պատասխանը: Քննադատական մտածողությունը դիտարկումների, փորձառության, դատողությունների, փոխազդեցությունների միջոցով ստացված տեղեկատվության հմուտ վերլուծության, համադրության, կիրառության և գնահատման, հայեցակարգավորման համակարգված մտավոր գործընթաց է, որն ուղղորդում է անհատին համոզումներին ձևավորման և գործողությունների մեջ [7, էջ 22]:

Դ. Հալպերնը քննադատական մտածողությունը դիտարկում է որպես կոնկրետ իմացական առաջադրանքի կատարմանը և ակնկալվող վերջնարդյունքի ստացմանն ուղղված մտավոր գործունեություն, որի ընթացքում կիրառվող ճանաչողական մեթոդներին հատուկ են նպատակաուղղվածությունը, հիմնավորվածությունը և վերահսկողականությունը: Քննադատական մտածողությունը ենթադրում է տրամաբանական մտահանգումների կառուցում, տրամաբանորեն փոխկապակցված և համաձայնեցված մոդելների ստեղծում, հիմնավորված որոշումների ընդունում այս կամ այն դատողությունն ընդունելու կամ հերքելու ուղղությամբ [6, էջ 12]:

Քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ են զարգացած դիտողականություն, վերլուծելու, մեկնաբանելու, գնահատելու, տրամաբանական մտահանգումներ կատարելու կարողություններ և հմտություններ, որոնց հատուկ են հստակությունը, ճշմարտացիությունը, արդարությունը և բովանդակայնությունը:

Վ. Բոյուչինսկինը քննադատական մտածողությունը հակադրում է դոգմատիկ մտածողությանը, քանի որ քննադատական մտածողությունը իմացական գործողությունների հաջորդականություն է, որն ուղղված է դատողությունների ստուգմանը, ընդունված փաստերի, նորմերի, արժեքների ներսում անհամապատասխանությունների և հակասությունների բացահայտմանը՝ ի տարբերություն դոգմատիկ մտածողությանը հատուկ տարբեր նորմերի, արժեքների, փաստերի և տեսական դրույթների անվերապահ ընդունմանը: Սակայն, դիրքորոշված լինելով ընդունված

նորմերի և համոզմունքների վերանայմանը՝ ցանկացած քննադատական մտածողություն ներառում է նաև դրանց պահպանողականությունը, որովհետև այն իրագործվում է հիմնավորված փաստարկներով [5, էջ 12]:

Ա. Շումանը քննադատական մտածողությունը համարում է կրեատիվ մտածողության հիմքը՝ չնայած այն հանգամանքին, որ այն չի ընթանում ստանդարտ սխեմաների օգտագործման կանոններով, այն անհնար է առանց քննադատության, որովհետև նորի ստեղծման սկզբը հին քննադատումն է: Այս հեղինակի կողմից ձևակերպվել են նաև քննադատական մտածողության երկու սկզբունքներ.

1. մինիմալիզմի սկզբունքը, համաձայն որի՝ քննադատական մտածողությունը միջոցների նվազագույն օգտագործմամբ նպատակ է հետապնդում հասնել առավելագույն արդյունքի:

2. Ունիվերսալիզմի սկզբունքը, համաձայն որի՝ քննադատական մտածողությունն առաջարկում է ստեղծելու ընդհանրացված սխեմաներ, որոնք կիրառելի կլինեն տարբեր կենսական իրադրություններում [5, էջ 12]:

Քննադատական մտածողության զարգացման գործընթացի նկարագիրը լավագույնս արտացոլված է Բ. Բլումի տաքսոնոմիայում: Բ. Բլումը դեռևս 1956 թ. իմացության դրսևորումները դասակարգել է հիերարխիկ ձևով՝ առանձնացնելով վեց մակարդակներ: Ըստ այս դասավորության՝ իմացության ստորին մակարդակում գտնվում է գիտելիքը (որոշակի փաստերի և տվյալների հիշողությունը և վերարտադրությունը), դրան հաջորդում են իմացությունը (փաստերը և տվյալները հասկանալու և մեկնաբանելու ունակությունը) և կիրառությունը (առաջադրանքի կատարման համատեքստում գիտելիքի և իմացության կիրարկումը):

Ըստ Բ. Բլումի՝ քննադատական մտածողության համար անհրաժեշտ հմտությունների հիմնական մասը ձեռք է բերվում տաքսոնոմիայի վերջին երեք՝ վերլուծության, համադրության և արժևորման մակարդակներում: Վերլուծությունը տեղեկատվության, փաստերի կամ նյութի համեմատումն ու բաղկացուցիչ մասերի տրոհումն է՝ դրանց նշանակությունը, իմաստը և կառուցվածքային կապերն ու փոխհարաբերությունները վերհանելու և հասկանալու նպատակով: Սինթեզը տեղեկատվության, փաստերի, նյութերի առանձին տարրերի նորովի համակցումն է՝ ցանկալի հատկանիշներով նոր ամբողջություն ստանալու կամ նորը ստեղծելու նպատակով: Գնահատումը (արժևորումը) առկա տեղեկատվության կամ փաստերի հիման վրա դատողություններ և եզրահանգումներ անե-

լը և արդյունքները արժևորելն է:

Այս հիերարխիայում նախորդ մակարդակի արդյունքները հիմք են հանդիսանում իմացության ավելի բարդ մակարդակներ զարգացնելու համար [2, էջ 52-56]:

Ակնհայտ է, որ քննադատական մտածողությունը զարգանում է տեղեկացվածության և լայն մտահորիզոնի հիմքի վրա: Դ. Հալպերնը քննադատական մտածողության հմտությունների ձևավորումը առաջարկում է սկսել արդյունավետ մտապահման ռազմավարությունների ուսուցումից:

Ելնելով վերը կատարված դիտարկումներից՝ կարող ենք ասել, որ քննադատական մտածողության հարցը ժամանակակից բուհական կրթական համակարգի առաջնահերթ նպատակներից է, քանի որ այն, հանդես գալով որպես մտածողության զարգացման բարձրագույն աստիճան, ընձեռում է անհատին տարբեր բնույթի և բովանդակության խնդիրների սահուն լուծման ընդհանրական կարողություն: Այն ճշմարիտ համոզմունքների ձևավորմանը միտված մտավոր գործընթաց է, որը զարգանում է բարձր տեղեկացվածության մակարդակի հենքի վրա և պահանջում դիտողականության, վերլուծելու, համադրելու, մեկնաբանելու, գնահատելու, տրամաբանական մտահանգումներ կատարելու կարողություններ: Ի հակադրություն դոգմատիկ մտածողության՝ քննադատական մտածողությունը բացահայտում է տեղեկատվության ներսում առկա հակասությունները և անհամապատասխանությունները և նպաստում նոր և ճշգրտված գիտելիքի ստացմանը: Քննադատական մտածողության կարևոր տարրերից հանդիսացող ռեֆլեքսիան սեփական մտքերի ընթացքը և արդյունքը գնահատելով նպաստում է սեփական մտածողության ինքնակատարելագործմանը:

Քննադատական մտածողության ալգորիթմը բնութագրող գործընթացային քայլերն են.

1. Տեղեկատվության աղբյուրների հուսալիության գնահատումը,
2. Անհրաժեշտ տեղեկատվության առանձնացումը, համակարգումը, հետագա մշակումը,
3. Տեղեկատվության մեջ ներկայացված առանցքային միավորների՝ գաղափարների, դրույթների, դատողությունների վերլուծությունը և գնահատումը,
4. Տեղեկատվության հստակեցման և ստուգման նպատակով կատարվող հարցադրումները,
5. Քննարկվող հիմնախնդիրների վերաբերյալ տարբեր տեսան-

կյունների և մոտեցումների համեմատումը,

6. Սեփական կարծիքների և դիրքորոշումների հստակ ձևակերպումը և ընտրության կատարումը,

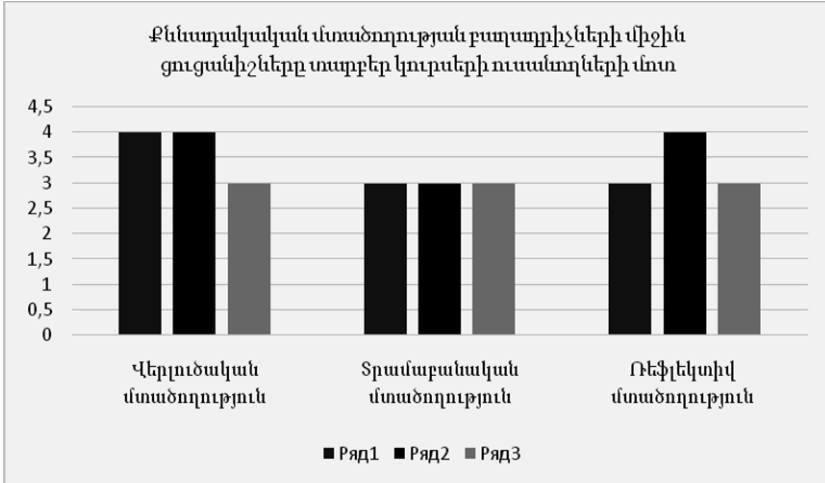
7. Ընդունված որոշման հիմնավորումը:

Ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացման աստիճանը որոշելու նպատակով ՎՊՀ տարբեր մասնագիտությունների ավարտական կուրսերում անցկացվեց հետազոտություն, որի նպատակն էր գնահատել, թե որքանով է բուհի ուսումնական գործընթացը նպաստում ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացմանը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ քննադատական մտածողության ձևավորումը պայմանավորված է ն' դասավանդման մեթոդներով, ն' դասավանդվող առարկաներով, ն' դասախոսների ուղղորդումներով, նպատակահարմար համարեցինք հետազոտության ընտրանքում ընդգրկել տարբեր մասնագիտությունների ուսանողների: Հետազոտությանը մասնակցեցին «Կենսաբանություն», «Ինֆորմատիկա և կիրառական մաթեմատիկա», «Կառավարում» մասնագիտությունների ավարտական կուրսերի 60 ուսանողներ: Քննադատական մտածողության զարգացման աստիճանը որոշվեց նրա հետևյալ կառուցվածքային բաղադրիչների՝ ռեֆլեկտիվ, վերլուծական և տրամաբանական մտածողության տեսակների գնահատման միջոցով: Կիրառվեցին «Մտածողության ռեֆլեքսիվության ուսումնասիրում», «Վերլուծական մտածողության ուսումնասիրում», «Մտահանգումների տրամաբանականություն» մեթոդները [4, էջ 66-69], [4, էջ 79]:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը ներկայացվում է ստորև բերված տրամագրում: Գնահատումը կատարվել է 0-5 միավորանոց սանդղակով: «Կենսաբանություն» մասնագիտության ուսանողների մոտ բացահայտվեց վերլուծական մտածողության լավ, տրամաբանական և ռեֆլեկտիվ մտածողության զարգացման միջին մակարդակ: «Ինֆորմատիկա և կիրառական մաթեմատիկա» մասնագիտության ուսանողների մոտ լավ էին զարգացած վերլուծական և ռեֆլեկտիվ մտածողության տեսակները, սակայն տրամաբանականը՝ միջին մակարդակի էր: «Կառավարում» մասնագիտության ուսանողների մոտ քննադատական մտածողության երեք բաղադրիչներն էլ զարգացման միջին մակարդակում էին:

Ինչպես տեսնում ենք, քննադատական մտածողության զարգացման բարձր ցուցանիշներ չեն գրանցվել, ինչը վկայում է, որ ՎՊՀ-ի ուսումնա-

կան ծրագրերը կարիք ունեն վերամշակման՝ հիմքում դնելով քննադատական մտածողություն ձևավորելու տեսլականը:



ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Անափիոսյան Ա.**, Քննադատական մտածողություն ձևավորող կրթությունը որպես կանխակալ մտածողության արդյունքում ծագած հակասությունների կարգավորման գրավական. Եր. 2012 <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/10/>
2. **Ա. Բուդաղյան, Ա. Գրիգորյան**, Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում. Դասախոսի ձեռնարկ. Եր., 2017. – 284 էջ:
3. ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան: ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի մակարդակների (որակավորումների) նկարագրիչները: ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ոլորտային հինգ շրջանակների մակարդակների (որակավորումների) նկարագրիչները. Եր., 2017. – 112 էջ:
4. **Դ. Շայրապետյան**, Իմացական գործընթացների պրակտիկում: Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2009. – 190 էջ:
5. **Ивучина Е. Е.**, О различных подходах к понятию «критическое мышление» //Молодой ученый. 2009. №11. С. 170-174.
URL <https://moluch.ru/archive/11/816/> (датаобращения: 12.11.2019).
6. **Халперн Д.**, Психология критического мышления /Д.Халперн. СПб., 2000.
7. **Ennis R. H.**, Critical Thinking Assessment /FaskoD. Critical Thinking and Reasoning: Current Research,Theory, and Practice. Hampton Press, 2003.

ՏԱՐԲԵՐ ՄԱՄՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՌԻԱՆՈՂՆԵՐԻ ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մազմանյան Մարիաննա

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված է քննադատական մտածողության տեսական վերլուծությունը՝ ըստ բաղադրիչների նկարագրության և կրթության համակարգում զարգացման անհրաժեշտության: Փորձաքննությունը քննադատական մտածողությունը բացահայտող հիմնահարցերի միջոցով կատարված է տարբեր մասնագիտությունների ավարտական կուրսերի ուսանողների շրջանում:

Բանալի բառեր. վերլուծական մտածողություն, տրամաբանական մտածողություն, ռեֆլեքսիվ մտածողություն, ընդհանրական կարողություն, բուհական համակարգ:

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Мазманын Марианна

Резюме

В статье представлен теоретический анализ критического мышления, его структурных составляющих. Дается обоснование необходимости его развития в системе вузовского образования. Приводятся результаты исследования уровня развития составляющих критического мышления у студентов выпускных курсов по разным направлениям.

Ключевые слова: критическое мышление, аналитическое мышление, логическое мышление, рефлексивное мышление, общие компетенции, вузовская система.

THE PECULIARITIES OF CRITICAL THINKING OF THE STUDENTS OF
DIFFERENT SPECIALIZATIONS

Mazmanyany Marianna

Summary

The article presents a theoretical analysis of critical thinking, according to its essential components and in view of its application in the field of education. The analysis has been conducted through surveys among graduating students in the last terms of their studies, to investigate the properties of critical thinking within these groups.

Keywords: critical thinking, logical thinking, reflexive thinking, institutions of higher education, generic skills.



**ԽՆԱՄԱՋՈՒՐԿ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ
ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ՀԱՐՄԱՐՎՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ
ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ***

ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ ՎԱԼՅԱ
*ՎՊՀ հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ամբիոն,
հոգ. գիտ. թեկնածու*

Ժամանակակից հասարակության կարևոր խնդիրներից մեկը սոցիալական որբության հիմնախնդիրն է, որով պայմանավորված է սոցիալական հարմարվողականության ուղղությամբ համակարգված աշխատանքի անհրաժեշտությունը: Ծնողազուրկ երեխաների խնամքն իրականացնող գիշերօթիկ հաստատությունները, որոնք իրականացնում են նրանց իրավունքների և օրինական շահերի պաշտպանությունը, այդ թվում՝ խորհրդատվական, հոգեբանական, մանկավարժական, իրավական, սոցիալական կրթական համակարգերում և աջակցում են զբաղվածություն ունենալու հարցում, հանդիսանում է երեխայի ներկայացուցիչը կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմիններում, կազմակերպություններում:

«Սոցիալական հարմարվողականություն» հասկացությունն այսօր օգտագործվում է ոչ միայն մանկավարժական գիտության համատեքստում, այլև կենսաբանության, փիլիսոփայության, կիրքեռնետիկայի և այլնի մեջ, այսինքն՝ այս հայեցակարգի շրջանակը չի սահմանափակվում որևէ հատուկ գիտությամբ, այլ նաև միջառարկայական հասկացություն է: Ժամանակակից մանկավարժության մեջ ընդհանուր առմամբ ընդունված է, որ սոցիալական ադապտացիան անհատի ակտիվ հարմարվելու գործընթացն է սոցիալական միջավայրի պայմաններին, սոցիալական միջավայրի հետ անհատի փոխազդեցության ձևը: Կարելի է սոցիալական հարմարվողականության գործընթացը մեկնաբանել որպես սուբյեկտի և սոցիալական միջավայրի միջև փոխգործակցության գործընթաց, որի ընթացքում համաձայնեցված են նրա մասնակիցների

* Նյութը ներկայացվել է 04.05.2020 թ., գրախոսվել է 07.05.2020 թ.:

պահանջներն ու ակնկալիքները: Սոցիալական հարմարվողականության ձևավորման աստիճանն ապահովում է տարբեր կենսասոցիալական գործառույթների իրականացում:

1. Շրջապատող իրականության և սեփական օրգանիզմի համարժեք ընկալում,

2. Շրջապատողների հետ կապի և հարաբերությունների արդյունավետ համակարգի կառուցում,

3. Գործունեության կազմակերպում և ուրիշների ակնկալիքներին համապատասխան վարքագծի ձևավորում:

Ընդունված է հարմարվողականությունը քննարկել երեք մակարդակների հիման վրա՝ ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական և սոցիալական: Ֆիզիոլոգիական մակարդակում հարմարվողականությունը արտաքին պայմանները փոխելիս (հոմեոստազ) նորմալ կյանքի համար մարդու օրգանիզմի չափորոշիչները անհրաժեշտ սահմաններում պահպանելն է: Հոգեբանական մակարդակում հարմարվողականությունն ապահովում է բոլոր հոգեկան կառուցվածքների բնականոն գործունեությունը արտաքին հոգեբանական գործոնների ազդեցության տակ (տեղեկացված որոշումներ կայացնելը, իրադարձությունների զարգացումը կանխատեսելը և այլն): Սոցիալական մակարդակով հարմարվողականությունն ապահովում է գոյություն ունեցող սոցիալական միջավայրում երեխայի՝ ստեղծված սոցիալական իրավիճակները վերլուծելու ունակությունը, ստեղծված սոցիալական միջավայրում իրենց վարքային դրսևորումների զսպումը՝ ըստ իրավիճակի և նպատակների:

Սոցիալական հարմարվողականությունն ապահովում է ինտեգրում հասարակության մեջ, հարմարվողականությունը և զարգացումը՝ ներառյալ մասնագիտական, գոծարարական, միջանձնային, սոցիալական և այլ հարաբերությունների լայն համակարգ:

Կարելի է տարբերակել սոցիալական հարմարվողականության հետևյալ համակարգը՝ արտադրական, մասնագիտական, կենցաղային, ժամանցային, քաղաքական և տնտեսական ինչպես նաև հասարակական գիտակցության տարբեր ձևեր (գիտություն, կրոն, արվեստ, բարոյականություն և այլն):

Սոցիալական հարմարվողականության հաջողությունը մի կողմի, կախված է մարդու անհատական առանձնահատկություններից (հետևաբար, անձի հարմարվելու կամ չհարմարվելու աստիճանը մեծապես կախված է հիմնականում կենսաբանական, ֆիզիոլոգիական, հոգեկան հատ-

կություններից և նրա սոցիալական զարգացումից), մյուս կողմից՝ սոցիալական ծառայությունների լավ կազմակերպված աշխատանքից և միտված է առանձին անհատների, խմբերի, սոցիալական խմբերի աջակցմանը նրանց զարգացման տարբեր փուլերում:

Մանկավարժական և հոգեբանական հետազոտություններում աջակցումը դիտարկվում է որպես ուսումնասիրող կողմի մշտադիտարկման, ինչպես նաև խորհրդատվական, անհատական մասնակցության գործընթաց:

Մանկավարժության ոլորտի մասնագետները աջակցումը սահմանում են որպես մանկավարժական գործունեության ձև, որի նպատակն է պայմաններ ստեղծել անհատական զարգացման համար, գիտնականներն առանձնացնում են փոխազդեցության տարբեր տեսակներ՝ աջակցություն, համագործակցություն, ապրումակցում, համահեղինակություն, որոնք միասին համարվում են հոգեբանամանկավարժական աջակցության բաղադրիչ մասեր:

Աջակցության տեսակներից մեկը որոշվում է լոգոպեդի աջակցությամբ, ինչը ենթադրում է բոլոր մասնակիցների փոխգործակցություն առողջության պահպանման գործում:

Ն. Վ. Սավիցկայան, Ե. Վ. Գուտմանը առանձնացնում են սոցիալական մանկավարժական աջակցությունը որպես մանկավարժական փոխգործակցության համակարգ, ներառյալ ուսումնական հաստատությունների սոցիալական ինտիտուտները [8, էջ 35]:

Կրթական կազմակերպությունների գործունեության համատեքստում առանց ծնողական խնամքի մնացած, ծնողազուրկ երեխաների ուղղորդումը ներառում է մեթոդների և տեխնոլոգիայի մի համակարգ, որն օգնում է երեխային հաղթահարել տարբեր տեսակի խոչընդոտներ մանկավարժական կազմի կողմից իրականացվող կրթական, ճանաչողական, հաղորդակցական գործունեության մեջ, նպաստում է երեխաների անհատականության զարգացմանը և սոցիալական ինտեգրմանը, գիշերօթիկներում երեխաների սոցիալական դեպրիվացիայի հետևանքով առաջացած խնդիրների լուծմանը, երեխայի մտավոր կամ սոմատիկ յուրահատկությունների, ինչպես նաև նրա «սոցիալական առողջության» ձևավորմանը՝ կյանքում դրական հույզերի, սեփական ուժի նկատմամբ հավատի, համակրանքի, արտրոլիզմի, պատասխանատվության արմատավորման համար:

Ուղղորդում կազմակերպելիս առանձնացվում է երկու հիմնական

հայեցակարգ.

1) Կրթական միջավայրի ձևավորման ապահովում՝ հիմնվելով մարդասիրական ընդհանուր մոտեցման և երեխայի հնարավորությունների ու անձնական ներուժի առավելագույն բացահայտման անհրաժեշտության վրա՝ պայմաններ ստեղծելով երեխայի առավել լավ կրթության համար՝ ըստ տիպաբանական, տարիքային և անհատական զարգացման, համապատասխանեցնելով նրա կարիքների, նպատակների և արժեքների հետ՝ հաշվի առնելով ընթացիկ և մերձակա զարգացման ոլորտները:

2) Ուղղորդումը ենթադրում է ընթացքի ընկալում, թե երբ օպտիմալ պայմաններ կբացահայտվեն երեխայի անձնական ներուժի և կրթական ազդեցությունների հաջողության համար:

Աջակցությունը, որպես սոցիալ-մանկավարժական կատեգորիա, նկարագրված է մանկավարժության ժամանակակից հետազոտողների աշխատանքներում (Լ. Վ. Բայբորդով, Ն. Գ. Բիտյանով, Օ. Ս. Գազման, Ի. Վ. Դեմենտև, Ս. Վ. Դուդչիկ, և այլք) և ունի որոշակի կառուցվածքային փուլեր:

Հիմնական սկզբունքները ներառում են [1, էջ 34-35], [4, էջ 69-72].

1) Խորհրդատուի ներկայացրած բնութագիրը փորձարկվողի մասին, որը գնահատում է ուղղորդման գաղափարի կարևորությունը, քանի որ երեխայի ինքնուրույնությունը անհրաժեշտ է նրա զարգացմանը վերաբերող խնդիրներ լուծելիս, և այդ պատճառով ուղեկցման տրամաբանությունը թելադրում է «օրենսդրական» որոշումներից անհրաժեշտության դեպքում հրաժարվելու, բոլոր որոշումները միայն խորհրդատվական բնույթով ներկայացնելու մասին.

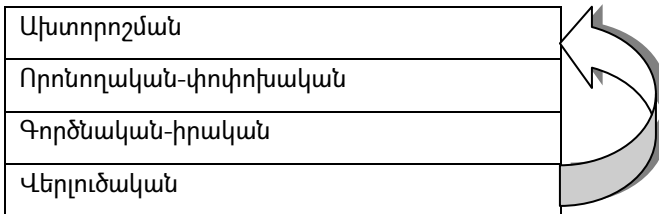
2) Ուղղորդող անձի շահերի գերակայությունը («երեխայի կողմից») հուշում է, որ յուրաքանչյուր խնդրահարույց իրավիճակի լուծումը պետք է առավելագույն օգուտ ապահովի երեխայի համար. ակնհայտ է, որ երեխայի զարգացման ցանկացած խնդրահարույց իրավիճակի «մեղավորը» ոչ միայն սոցիալական միջավայրն է կամ երեխայի բնական գենոտիպը, այլև նրա հոգեկանի անհատականությունը:

3) Ուղեկցման շարունակականությունը պայմանավորված է խնդրի լուծման հարցում աջակցության շարունակականությամբ՝ ուղղորդվող անձի ձևավորման և զարգացման գործում:

4) Աջակցության բազմակողմանիությունը (ինտեգրված մոտեցումը) պահանջում է բոլոր մասնագետների համակարգված աշխատանք, որոնք ներգրավված են մեկ կազմակերպչական մոդելի մեջ:

Ուղղորդման աշխատանքները ներառում են հետևյալ փուլերը (հաճախ՝ Լ.Ն. Խառավիհի ուսումնասիրությունների), որոնք սահմանվում են հետևյալ հաջորդականությամբ (նկար 1) [9, էջ 214].

Հոգեբանական և մանկավարժական աջակցության փուլեր



Առաջինը ախտորոշման փուլն է, որը ենթադրում է բոլոր բաղադրիչների ուղղորդում դեպի փորձարկում, պայմանների և ուղղորդվողների անհատական առանձնահատկությունների վերլուծություն:

Երկրորդ՝ որոնողական-փոփոխական փուլում, ներկայացված աջակցությունը որոշվում է անհատական կրթական մշակված ծրագրով: Տվյալ անձի կրթական բոլոր կարիքները մանրակրկիտ քննելուց հետո մասնագետը մշակում և ներկայացնում է երեխային ուղղորդելու անհատական բաղադրիչները: Ամեն մի մասնագետ, իր մասնագիտական իրավասությունների սահմաններում հաշվի առնելով երեխայի անձնական առանձնահատկությունները, առաջարկում է իր տարբերակները ծրագիրը իրականացնելու համար, որը պետք է ապահովի երեխայի հաջող սոցիալականացումը և սոցիալական հարմարվողականությունը, ինչպես նաև անձի կյանքի խնդիրների լուծումը հարմարեցնելով այլ խորհրդատուների առաջարկների հետ՝ գիտակցելով աջակցության ամբողջականությունը և ներգրավվածությունը գործունեության մեջ:

Ըստ այս փուլի արդյունքների՝ կարելի է կազմել տարբեր մասնագետների համակողմանի աջակցության ծրագիրը, կրթական կազմակերպության խորհրդի մասնագետների աջակցությամբ՝ նշելով պայմաններ, որոնց համար այն իրականացվելու է:

Երրորդ՝ գործնական փուլում աջակցության ծրագիրը ուղղակիորեն իրականացվում է օժանդակ մասնագետների գործունեության, մեթոդների և աշխատանքի ձևերի համաձայն: Այս փուլում անհրաժեշտ է մշտադիտարկել փոփոխությունների դինամիկան՝ ինչպես երեխայի վիճակը,

այնպես էլ կրթական ազդեցության ինտերիորիզացիայի աստիճանը:

Չորրորդ փուլը՝ վերլուծականը, ներառում է բոլոր ուսումնասիրող մասնագետների վերլուծության և երեխայի արդյունավետ զարգացման գնահատումը՝ բոլոր տեսանկյուններից: Ձեռք բերված արդյունքների հիման վրա ճշգրտվում են ծրագրի բոլոր բաղադրիչները, ինչպես նաև մասնագետների հետագա գործունեությունը:

Այսպիսով, առաջին՝ ծնողազուրկ երեխաների սոցիալական հարմարվողականությունը մշակելիս և իրականացնելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել երեխայի անհատական անամները, նրա ներկայիս և մերձակա գոտիների զարգացման ոլորտները, զարգացման շեղումները և հասարակության մեջ հարմարվողականության և սոցիալականացման դժվարությունների պատճառները:

Երկրորդ՝ ծնողական խնամքից դուրս մնացած, ծնողազուրկ երեխաների համար ստեղծել երաշխավորականների ֆոնդ՝ հաշվի առնելով նրանց տիպաբանական բնութագրերը:

Երրորդ՝ մշակել օժանդակության ռազմավարություն և իրականացման մեխանիզմ, որոնք ցույց կտան ծնողազուրկ երեխաների սոցիալականացման աշխատանքի հիմնական ուղղությունները, աջակցության համակարգի ներդրման գործընթացում ներգրավված մասնագետներին:

Հինգերորդ՝ քննության ենթարկել ծնողական խնամքից դուրս մնացած երեխաների հետ աշխատող մասնագետների, նրանց խմբերի մեթոդական աշխատանքները և կայացնել որոշում:

Աջակցության համակարգ մշակելու համար կարող է ստեղծվել աշխատանքային խումբ, որը ներառում է ուսուցիչ-հոգեբան, սոցիալական ուսուցիչ, սոցիալական հոգեբան, ուսուցիչ, խոսքի թերապևտ, դեֆեկտոլոգ, բժիշկ մասնագետ և այլն: Կամ տվյալ աշխատանքները կարող են իրականացվել կրթական կազմակերպության հոգեբանական-մանկավարժական խմբի կողմից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Газман О. С.**, Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. 1998. № 6. С. 34-35.
2. Деятельность службы постинтернатного сопровождения Государственного казенного образовательного учреждения для детей - сироты детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом (смешанный) №24» Новоалександровского района Ставропольского края [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://detdom24-1526.ucoz.ru/>

3. **Еремина Г. Н.**, Технология социальной адаптации детей - сирот/ Г.Н. Еремина // Ученые записки. Научно-теоретический журнал. 2002. № 2. С. 121-123 .
4. **Дементьева И.**, Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке / И. Дементьева // Социальная педагогика. 2003. №3. С. 69-72.
5. **Мардахаев Л. В.**, Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. 2010. №6. С.4 -11.
6. Организация процесса воспитания детей: современные подходы, формы и методы [Текст] / под ред. Е. Н. Степановой, Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой. М.: Центр «Педагогический поиск», 2013. – 320 с.
7. **Олиференко Л. Я.**, Модели социальной адаптации и реабилитации детей - сироты детей, оставшихся без попечения родителей / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга // Социальная педагогика. 2010. № 4. С. 17-27 .
8. **Савицкая Н. В.**, Социально-педагогическое сопровождение развития безопасности и жизнедеятельности обучающихся учреждений среднего-профессионального образования. Автореф...канд. пед. наук, М., 2013. – 35 с.
9. **Харавина, Л. Н.**, Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития [Текст] / Л. Н. Харавина // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. С. 214-219.

ԽՆԱՄԱՁՈՒՐԿ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՎՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ
ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Եղիազարյան Վալյա

Ամփոփում

Սոցիալականացումը և սոցիալական հարմարվողականությունը հասարակության մեջ անձի կարևորագույն հիմնախնդիրներից է նրա կայացման, այնուհետև իրացման գործընթացում:

Սոցիալականացման գործընթացի անխաթար իրականացումը պայմանավորում է անձի ողջ կենսագործունեությունը, զբաղվածությունը, սուբյեկտի և սոցիալական միջավայրի միջև գործակցությունը:

Հաշվի առնելով, որ որոշ գործոններ կարող են խոչընդոտել սոցիալականացման գործընթացին (ձախողված մանկություն, բարձիթողիություն, ծնողական անվերահսկողություն) մեր կողմից առաջ են քաշվել սոցիալականացումը սահուն դարձնելու ուղիներ (աջակցություն, ուղղորդում, ապրումակցում և այլն):

Բանալի բառեր. սոցիալականացում, հարմարվողականություն, աջակցություն, ուղղորդում, մերձակա գոտիներ, օժանդակության ռազմավարություն, անամենեզ:

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЕТЕЙ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ

Егиазарян Валя

Резюме

Социализация и социальная адаптация являются одним из важнейших проблем для индивидуума в обществе в процессе его формирования, затем реализации.

Плавная реализация процесса социализации определяет всю жизнедеятельность, занятость, кооперацию субъекта и социальной среды.

Учитывая, что некоторые факторы могут препятствовать процессу социализации (неудачное детство, безнадзорность, родительская неконтролируемость), нами предложены способы сделать социализацию более гладкой (поддержка, сопровождение, сопереживание и т. д.).

Ключевые слова. социализация, адаптация, поддержка, сопровождение, ближайшие зоны, стратегия поддержки, анамнез.

SOCIAL ADAPTATION AND SOCIAL STRATEGY OF CHILDREN WITHOUT CARE

Eghiazaryan Valya

Summary

Socialization and social adaptation are one of the most important issues for the individuals in society in the process of its formation, then implementation.

Smooth implementation of the socialization process determines the entire life activity, employment, the cooperation of the subject and the social environment.

Taking into account the fact that some factors can impede the process of socialization (bad childhood, neglect, parental uncontrollability), we have proposed ways to make socialization smoother (support, accompaniment, empathy, etc.).

Keywords. socialization, adaptation, support, accompaniment, nearby zones, support strategy, anamnesis.



ՍԱՀՄԱՆԱՄԵՐՁ ԳՈՏՈՒ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ՀԱԿԱՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԱՐՔԻ
ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ*

ՉՈՒՐԱՐՅԱՆ ԱԼՔԵՐՏ

Ժամանակակից պայմաններում դեռահասների մոտ հակասոցիալական վարքի դրսևորումները լայն տարածում են գտել: Հոգեբանության տեսանկյունից մեծ կարևորություն է ներկայացնում հատկապես դեռահասների մոտ հակասոցիալական վարքի դրսևորման հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրումը: Խնդիրն առավել կարևորվում է սահմանամերձ գոտու դպրոցականների համար, քանի որ այստեղ նման վարքի դրսևորման համար յուրահատուկ պայմաններ են ստեղծված: Հաշվի առնելով այս ուսումնասիրության կարևորությունը, ինչպես նաև վերջին շրջանում սահմանամերձ գոտում ստեղծված իրավիճակն ու լարվածության ուժգնացումը, մենք սույն հոդվածում նպատակ ենք ունեցել ուսումնասիրել հակասոցիալական վարքի դրսևորման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները սահմանամերձ գոտու դպրոցականների մոտ:

Նախ անդրադառնանք հոգեբանության մեջ տվյալ հոդվածի հանգուցային հասկացությունների վերաբերյալ մոտեցումների վերլուծությանը: Հոգեբանության մեջ **վարք** եզրույթը լայնորեն օգտագործվում է մարդու ակտիվության ձևի ու աստիճանի, գործունեության, զննման, ուսուցման, շփման նախանշման համար: **Վարք** ասելով հասկանում էին անհատի արտաքին տեսանելի բոլոր հակազդումները (ռեակցիաները)՝ շարժողական, վեգետատիվ, խոսքային, որոնք գործում էին «խթան-հակազդեցություն» սխեմայով [17]: Թորնդայկը վարքը սահմանում էր որպես ակտիվության շարունակական հոսք, որն առաջանում է ձվաբջջի բեղմնավորման պահից և օրգանիզմի զարգացման ընթացքում դառնում է ավելի բարդ [16, էջ 35]: Վարքի ժամանակակից ըմբռնումը դուրս է

* Նյութը ներկայացվել է 15.04.2020 թ., գրախոսվել է 20.04.2020 թ.:

գալիս արտաքին ազդակի հակազդեցությունների համախմբի սահմանից: Հոգեբանական բառարանում վարքը բնորոշվում է որպես արտաքին միջավայրի հետ կենդանի էականերին բնորոշ փոխգործունեություն, որը միջնորդավորված է նրանց արտաքին և ներքին ակտիվությամբ: Արտաքին ակտիվությունը ցանկացած արտաքին դրսևորում է՝ շարժում, գործողություն, արարք և այլն: Վարքի ներքին բաղադրիչ են մոտիվացիան, նպատակադրումը, կոգնիտիվ վերամշակումը, հուզական հակազդեցությունը, ինքնակարգավորման գործընթացները [12, էջ 2-4]:

Վարքի ուսումնասիրության հիմնախնդիրն առավել դժվարանում է, երբ արդեն գործ ենք ունենում նորմայից շեղումների հետ: Հոգեբանության ոլորտում իհարկե բազմաթիվ են փորձարարական և տեսական հետազոտությունները, սակայն այնուամենայնիվ դեռևս չկա ընդհանրական մոտեցում վարքի ոչ նորմատիվային դրսևորումների վերաբերյալ: Ուստի այս հարցի շուրջ հետազոտությունները ձևավոլվել են հիմնական վարքի շեղման պատճառներից ելնելով, որտեղ գերակշռող մոտեցում է սոցիալ-հոգեբանականը: Սույն հոդվածում հարկ ենք համարել փոքր-ինչ անդրադառնալ գոյություն ունեցող հասկացությային խառնաշփոթին:

Եթե մենք չկարողանանք բացատրել, թե ո՞ր վարքն է նորմա, չենք կարողանա բացատրել նաև, թե ո՞ր վարքն է շեղվող կամ դեհանտ տվյալ հասարակության մեջ: Դիտարկենք նորմայի և դեհանտայի վերաբերյալ տարբեր մոտեցումներ: Եթե բնական գիտություններում կողմնորոշվում են «Նորմա-կետի» վրա, ապա սոցիալական գիտություններում նորման ինտերվալ է, որի սահմաններում յուրաքանչյուր համակարգ չի անցնում պաթոլոգիական մակարդակի: Ի. Յա. Գիլինսկին նորման սահմանում է որպես «կոնկրետ հասարակության մեջ թույլատրվող վարքի պատմականորեն ստեղծված սահման, չափ» [5, էջ 72]:

Բժշկության մեջ նորման բոլորովին առողջ մարդն է, մանկավարժության մեջ՝ բոլոր առարկաներից առաջադիմող աշակերտը, սոցիալական կյանքում՝ հանցագործությունների բացակայությունը:

Անդրադառնալով այս հարցերին՝ Ռ. և Հ. Ավագիմյանները իրենց ուսումնասիրության մեջ նշում են բազմաթիվ հեղինակների դիտարկումներ: Դրանցից հետաքրքրական է Լ. Պոժարի տեսակետը, ով առաջարկում է դիտել նորման երեք նշանակությամբ՝ վիճակագրական, ֆունկցիոնալ, իդեալական: Այստեղ իդեալական նորման անձի գոյության օպտիմալ միջոց է օպտիմալ սոցիալական պայմաններում: Ֆունկցիոնալ նորման հաշվի է առնում անձի եզակիությունը, սակայն չի արտացոլում

որոշակի հատկություններ, որոնք հատուկ են մարդկանց մեծամասնությանը: Վիճակագրական նորման համապատասխանում է այն ընդհանուր ենթադրությանը, որ մարդկանց մեծամասնությունը նորմալ մարդիկ են [1, էջ 419]:

Իդեալական վարքային նորմայի մեջ ներդաշնակ նորման պետք է զուգորդի անձի ստեղծարարությանը: Վ. Դ. Մենդելիչի կարծիքով՝ երեխայի, մեծահասակի և տարեց մարդու նորմատիվության չափանիշներ պետք է համարել՝

1. Սուբյեկտիվ բավարարվածությունը:
2. Նույնականությունը:
3. Ամբողջականությունը:
4. Ինքնուրույնությունը:
5. Իրականության ըմբռնման ադեկվատությունը:
6. Ֆրուստրացիայի նկատմամբ տոլերանտության դրսևորումը:
7. Սթրեսի նկատմամբ ռեզիստենտությունը:
8. Սոցիալական ադապտացիան [10, էջ 203]:

Տարիքային վարքային նորմայի սահմանման գործընթացում Վ. Դ. Մենդելիչը առաջարկում է վերլուծել գոյության տարբեր ոճերը, որոնց պետք է համապատասխանեն որոշակի տարիքի մարդկանց, կոմունիկատիվ ոճը, կամային բնութագիրը, գրավոր խոսքի ոճը:

Սոցիալական մոտեցման շրջանակներում շեղվող վարք պետք է համարել հասարակության և միջավայրի մարդկանց համար վտանգավոր վարքը. հոգեբանական մոտեցումը այն դիտում է որպես ներանձնային կոնֆլիկտի, անձի դիսպոզիցիայի և ինքնաքայքայման, անհատի դեգրադացիայի դրսևորումներում:

Յա. Շչեպանսկին առաջարկում է նորմալ համարել՝

1. Միջին անձին, որն հարմարված է և իր վարքը կարգավորում է սահմանված սոցիալական չափանիշների շրջանակում:

2. Ամբողջական անձին, որի բոլոր հիմնական տարրերը գործում են մյուսների հետ փոխհամաձայնեցված [15]:

«Շեղվող» վարքագիծ տերմինը նշանակում է հասարակության մեջ ընդունված նորմերին և դերային սահմաններին չհամապատասխանող վարքագիծ: «Շեղվող» վարքագիծը վերջին ժամանակներս անվանում են դևիանտային (լատ. deviant – շեղում) կամ դելինկվենտային (լատ. delinquens – օրինախախտ): Դևիանտային վարքագիծ ասելով՝ հասկանում են արարքների համակարգ կամ առանձին արարքներ, գործողություններ,

որոնք հասարակության մեջ ընդունված նորմերից շեղվում են: Ամենից հաճախ դեհանտային վարքագիծ հասկացությունը մարդու վարքագծի բացասական շեղումն է, որը հակասում է հասարակության մեջ ընդունված իրավական և բարոյական նորմերին [13, էջ 133]:

Պայմանականորեն կարելի է առանձնացնել վարքային շեղումների դասակարգման 3 մոտեցում՝ սոցիալ-իրավական, կլինիկական, հոգեբանական [8, էջ 29]:

Սոցիալ-իրավական մոտեցման դեպքում առանձնացվում են սոցիոլոգիական և իրավական ուղղությունները:

Սոցիոլոգիան վարքային շեղումները համարում է սոցիալական երևույթներ, որոնք միավորվում են մի քանի հիմքերով.

1. Կախված ծավալից՝ առանձնացվում են մասսայական և անհատական շեղումներ:

2. Հետևանքների նշանակալիությամբ՝ բացասական և դրական:

3. Կախված սուբյեկտից՝ կոնկրետ անձանց, ոչ պայմանական խմբերի, պաշտոնական կառույցների, պայմանական հասարակական խմբերի շեղում:

4. Կախված օբյեկտից՝ տնտեսական, կենցաղային, գույքային խախտումներ և այլն:

5. Կախված տևողությունից՝ միանվագ և տևական:

6. Կախված խախտված նորմայից՝ հանցավորություն, արբեցողություն, թմրամոլություն, խուլիգանություն, կոռուպցիա, ռասիզմ, ցեղասպանություն և այլն [14, էջ 22]:

Անհրաժեշտ է առանձին ուշադրություն դարձնել նաև «սոցիալ-բացասական» վարքագիծ հասկացությանը: Այս հասկացության հիմքը կազմում են մարդու սոցիալական դաստիարակության և սոցիալական աններդաշնակ փորձի յուրացման արդյունքները [4, էջ 23]: Դա դրսևորվում է անձի բացասական ուղղվածության մեջ, որը հանդիպում է հետաքրքրություններում, պահանջմունքներում, նպատակներում և այլն:

Այսպիսի վարքագծով անձանց աշխատանքի խնդիրներն արդյունավետորեն լուծելու համար անհրաժեշտ է ի հայտ բերել այն հիմնական գործոնները, որորնք պայմանավորում են դրանց ձևավորումը: Նշենք դրանցից մի քանիսը.

1. Շեղումներ հոգեկան և ֆիզիոլոգիական զարգացման մեջ, ինչպիսիք են՝ մտավոր զարգացման մակարդակը՝ ի ծնե կամ որպես գանգուղեղային վնասվածքի հետևանք, ակտիվ-կամային ոլորտի հուզակա-

նությանը պայմանավորված շեղումներ, որոնք առաջացնում են բարձր գրգռվածություն, աֆեկտներ, թափառաշրջիկություն և այլն [6, էջ 48]։

2. Դաստիարակության պայմանների և մեթոդների անհամապատասխանությունն երեխայի անհատական առանձնահատկություններին։ Երեխայի զարգացման մեջ զանազան շեղումներից «բխում են» առանձնահատուկ դաստիարակության մեթոդներ։ Դրանք պետք է կողմնորոշեն երեխայի այս կամ այն հնարավորությունների զգալի և խթանման զգացումը [9, էջ 44]։

3. Անձնավորության ձևավորման միջավայրի բացասական գործոններ, ինչպիսիք են՝ ընտանիքի պրոբլեմները՝ ոչ լրիվ ընտանիքներ, բազմերեխա ընտանիքներ, անբարոյական իրավիճակ ընտանիքում. հարբեցողություն, վեճեր, կոիվներ, կոպտություն, ընտանիքի, ընտանեկան իրադրության բացասական գործոններ, որոնք հանգեցնում են տան, ընտանիքի հանդեպ բացասական վերաբերմունքի ձևավորման [9, էջ 48]։

Այս ամենի հիման վրա կարելի է առանձնացնել շեղվող վարքի 3 տիպ։

Հակասոցիալական (դելինկվենտ) վարք։ Սա իրավական նորմերին հակառակվող, սոցիալական կարգերին և շրջապատող մարդկանց բարեկեցությանը սպառնացող վարքն է։ Հասուն մարդկանց (սկսած 18 տ. -ից) մոտ դա արտահայտվում է իրավական պատասխանատվության բերող օրինախախտումներով։ Դեռահասների (13-ից - 18տ.) մոտ արտահայտվում է խուլիգանության, գողության, վանդալիզմի և այլ ձևերով։ Մանուկների (5-ից - 12տ.) մոտ արտահայտվում է իրենցից փոքր երեխաների հանդեպ բռնությամբ, կոպիտ վերաբերմունքով կենդանիների հանդեպ և այլն [8, էջ 27]։

Ասոցիալ վարք։ Սա բարոյա-նորմատիվ նորմերի կատարումից խուսափելն է, որ դիտվում է որպես ագրեսիվ վարք, սեռական դևիացիա, դրամախաղերի մեջ ներգրավվածություն և այլն։ Դեռահասության և մանկության ժամանակ այն արտահայտվում է տնից հեռանալու, դպրոց չհաճախելու, դասերից բացակայելու, ստելու և այլ ձևերով [8, էջ 29]։

Աուտոդեստրուկտիվ (ինքնառնչացնող) վարք։ Սա հոգեկան և բժշկական նորմերից շեղվող, անձի հավասարակշռությանը վնասող վարք է։ Դեռահասության տարիքում աուտոդեստրուկտիվ վարքը արտահայտվում է խմբային արժեքներով։ Օրինակ՝ թմրամոլային վարք, ինքնակտրվածքներ, համակարգչային կախվածություն և այլն։ Մանկական տարիքում այն արտահայտվում է ծխելու միջոցով, բայց ընդհանրա-

պես այս տարիքային աուտոդեստրուկտիվ վարքը քիչ է բնորոշ [8, էջ 29]:

Մեկ այլ շեղում է սոցիալական շեղումը: Սա կախված է հասարակությունից և ժամանակից, որոշ դեպքերում այն կարելի է կառավարել: Այս դեպքի տիպը բացատրելու համար Է. Դյուրկհեյմը առաջարկել է անոմիայի հայեցակարգը: Այս տերմինը ֆրանսերենից թարգմանաբար նշանակում է օրենքի բացակայություն: Սա այն դեպքն է, երբ հին օրենքները չեն համապատասխանում իրական հարաբերություններին, իսկ նորը դեռ չի հիմնավորվել: Օրինակ՝ ինքնասպանությունների քանակը կախված է ոչ միայն անհատի ներքին հատկանիշներից, այլև արտաքին պատճառներից: Այսպիսով՝ Է. Դյուրկհեյմը դիտարկում էր սոցիալական շեղումները որպես հասարակության նորմատիվ-արժեքային հակաինտեգրացիա [7]:

Մարդկանց կյանքի բազմաբովանդակ սոցիալ-տնտեսական պայմանները, նախկին աշխարհայացքի կործանումը և նորի չձևավորվածությունը, անհրաժեշտ հմտությունների և կարողությունների բացակայությունը բերում են լուրջ դժվարությունների և ներքին կոնֆլիկտների առաջացման: Մարդիկ հանդիպում են բազմաթիվ երևույթների, որոնք իրենց հետքն են թողնում մարդու հոգեկանի վրա, տեղի է ունենում շատ պատկերացումների, դիրքորոշումների խախտում, զգացումների մի տեսակի փոխարինում է մեկ ուրիշով: Նման մարդիկ ագրեսիվ վարքը կիրառելի են համարում, քանի որ չեն գտնում այլընտրանքային վարքային ձևեր: **Ագրեսիան** մարդկային հոգեկան աշխարհի ուսումնասիրման կենտրոնական խնդիրներից մեկն է: «Ագրեսիա» բառն առաջացել է *aggredi* բառից, որի արմատը՝ *adgradi*, կազմված է երկու մասերից՝ «շարժվել...վրա» [11, էջ 5]: Մարդկային ագրեսիայի բնությունը բարդ է՝ ըստ իր դրսևորման, և պայմանավորված է ինչպես կենսաբանական, այնպես էլ հոգեբանական և սոցիալական խնդիրներով: Մարդկային ագրեսիվության ուսումնասիրման ընդհանուր և կարևոր հարցերից մեկն էլ այս հասկացության նշանակության և իմաստի հստակեցումն է: **Ագրեսիա** ասելով՝ հասկանում ենք թշնամանքի, հարձակման, քայքայման, ջախջախման գործողություններ, այսինքն՝ այնպիսի գործողություններ, որոնք վնաս են հասցնում այլ մարդու կամ օբյեկտի [3]: Տարբեր գիտնականների կողմից առաջարկված են ագրեսիայի բազում սահմանումներ, սակայն դրանցից ոչ մեկը համընդհանուր չէ: Լ. Ստեփանյանը վերլուծել է հնարավոր մոտեցումները և առանձնացրել է դրանցից, օրինակ, Լ. Բենդերինը, ով նկարագրում է ագրեսիան որպես օբյեկտին մոտենա-

լու կամ նորից հեռանալու միտում, իսկ Ֆ. Ալանը դիտարկում է այն որպես ներքին ուժ, որը տալիս է մարդուն հնարավորություն հակազդելու արտաքին ազդեցություններին: Այսպիսով՝ ներկայումս հոգեբանների մեծամասնության կողմից ընդունված է հետևյալ սահմանումը. «Ազրեսիան վարքի ցանկացած ձև է, որն ուղղված է վնաս պատճառելուն կամ վիրավորելուն այլ կենդանի էակի, որը չի ցանկանում նման վերաբերմունք» [2, էջ 9-13]:

Հետազոտություն

Հետազոտությունն անցկացվել է դպրոցականների շրջանում, 13-15 և 15-17 տարիքային խմբերին պատկանող 40 հոգու հետ, որոնցից կեսը (20 հոգի) պատկանում էին իգական սեռին, իսկ մյուս կեսը՝ (20 հոգի) արական սեռին: Հետազոտության նպատակով մենք կիրառել ենք Բասս-Պերրիի ազրեսիվության ախտորոշման և Այզենկի՝ հոգեկան վիճակի ինքնագնահատման մեթոդիկաները: Հետազոտության նպատակն է դիտարկել հակասոցիալական վարքի դրսևորման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները սահմանամերձ գոտու դպրոցականների մոտ: Իրականացված հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ 13-15 տարիքային խմբում և՛ արական, և՛ իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ֆիզիկական ազրեսիայի և տազնապայնության միջև կորելացիոն կապ չկա, սակայն նույն տարիքային խմբում իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ վերբալ ազրեսիայի և կարկամվածության միջև դրական **կորելացիոն** կապը առկա է: Արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ այս կապն արտահայտվում է բացասական կորելացիայով: Զայրույթի և ֆրուստրացիայի միջև իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ առկա է դրական փոխկապվածություն:

Արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ տազնապայնության և թշնամանքի, տազնապայնության և վերբալ ազրեսիայի, կարկամվածության և զայրույթի, թշնամանքի միջև առկա է դրական կորելացիոն կապ: Իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ տազնապայնության և թշնամանքի, վերբալ ազրեսիայի ու զայրույթի, կարկամվածության և զայրույթի միջև կորելացիան առկա է, իսկ կարկամվածության և թշնամանքի միջև բացակայում է:

Այս ամենից հետևում է, որ 13-15 տարիքային խմբի անդամներից արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ազրեսիվությունն արտահայտվում է թույլ՝ միջինի միտումով, իսկ իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ազրեսիվությունն արտահայտվում է միջին մակարդակով, բայց

բարձրի միտումով:

15-17 տարիքային խմբի և իգական և արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ տազնապայնություն առաջացնող գործոնները վերբալ ագրեսիայի ցուցաբերման նախապայման են հանդիսանում, իսկ միևնույն տարիքային խմբի իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ կարկամություն ցուցաբերումը հանդիսանում է զայրույթի հաղթահարման միջոց:

Վերոնշյալը ընդհանրացնելով հարկ է նշել, որ 15-17 տարիքային խմբի մեջ մտնող արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ տազնապայնություն առաջացնող գործոնները ֆիզիկական ագրեսիայի ցուցաբերման նախապայման չեն հանդիսանում, իսկ իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ֆիզիկական ագրեսիայի ցուցաբերումը հանդիսանում է տազնապայնության մակարդակի հաղթահարման միջոց: Անդրադառնալով զայրույթին և ֆրուստրացիային, հարկ է նշել, որ արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ֆրուստրացիայի մակարդակի աճը հստակ պայմանավորված է զայրույթի մակարդակի աճով, իսկ իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ զայրույթի մակարդակի աճը կորելացվում է ֆրուստրացիայի հետ բացասական կապով: Իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ կապը վերբալ ագրեսիայի և կարկամվածության միջև բացակայում է: Այն բացակայում է նաև վերբալ ագրեսիայի, կարկամվածության, ֆիզիկական ագրեսիայի և ֆրուստրացիայի արտահայտման ինտենսիվության միջև: Մեր հետազոտությունը ցույց է տվել նաև, որ արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ տազնապայնության մակարդակի աճի հետ մեկտեղ աճում է նաև զայրույթի, թշնամանքի վերբալ ագրեսիայի մակարդակը:

Վերը նշվածից հետևում է, որ 15-17 տարիքային խմբի արական և իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ ագրեսիվության մակարդակը բարձր է:

Այսպիսով՝ սահմանամերձ գոտու դպրոցականների վարքային դրսևորումների հոգեբանական հիմքը ուսումնասիրելով՝ կարելի է փաստել, որ սահմանամերձ գոտում առկա իրավիճակը և դպրոցական միջավայրի ազդեցությունը խթանում են աշակերտների մոտ ագրեսիվության մակարդակի բարձրացումը, որի արդյունքը հակասոցիալական վարքի դրսևորումներն են:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավագիմյան Ռ. Ա., Ավագիմյան Հ. Ռ., Դեխանտ և նորմալ վարքի համեմատական վերլուծություն. Գիտական նյութերի ժողովածու, Վանաձոր, 2005:
2. Ստեփանյան Լ., Ազդեցիվ վարքի հոգեբանություն, Եր., 2013:
3. Банщикова Татьяна Николаевна, Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды // Концепт. 2013. №8 (24).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-kak-ponyatiynyy-konstruk-t-obyasnitelnye-harakteristiki-i-vidy> (дата обращения: 18.04.2020).
4. Герасимов В. Н., Основы превентивной педагогики. М., 1995.
5. Гилинский Я. И., Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория // Социс. 1991, №4.
6. Девиантное поведение детей и подростков: Проблемы и пути их решения. / под ред. В.А. Никитина / М., 1996.
7. Дюркгейм Э., Метод социологии. О разделении общественного труда. М., 1991.
8. Змановская Е. В., Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М., 2003.
9. Ковалчук Я. И., Индивидуальный подход в воспитании ребенка. М., 1981.
10. Менделевич В. Д., Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. М., Мед. Пресс, 1988.
11. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П., Большой психологический словарь, СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с., ISBN 5-93878-086-1.
12. Нельсон–Джоунс Р., Теория и практика консультирования. СПб., 2000.
13. Никитин В. А., Социальная педагогика. М., “ВЛАДОС”, 2002.
14. Социальные отклонения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. М., 1989.
15. Сурвилайте Диана Витаутовна, Процессы социализации в среде молодежной субкультуры // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. №3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-sotsializatsii-v-srede-molodezhnoy-subkultury> (дата обращения: 18.04.2020).: 18.04.2020).
16. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1988.
17. <http://www.psychologies.ru/glossary/15/povedenie/>

ՍԱՀՄԱՆԱՄԵՐՁ ԳՈՏՈՒ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ՀԱԿԱՍՈՅԻԱԼԱԿԱՆ ՎԱՐՔԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ջուրաբյան Ալբերտ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են սահմանամերձ գոտու դպրոցականների հակասոցիալական վարքի դրսևորման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները: Հոդվածի թեման ընտրվել է՝ հաշվի առնելով այն, որ վերջին տասնամյակում գրանց-

վել է կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցականների հակասոցիալական վարքի դրսևորման աճ: Հետազոտությունը ցույց է տվել, որ սահմանամերձ գոտու դպրոցականների հոգեկան վիճակների և հակասոցիալական վարքի աճի միջև կան փոխհարաբերակցական կապեր:

Բանալի բառեր. շեղվող վարք, հակասոցիալական վարք, սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններ, անձի հոգեկան վիճակ, ագրեսիվություն:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
АНТИСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРИГРАНИЧНОЙ ЗОНЕ

Зурабян Альберт

Резюме

В статье представлены социально-психологические особенности проявления анти-социального поведения у школьников в приграничной зоне. Тема статьи выбрана с учетом того что в последнем десятилетии у младших, средних и старших школьников отмечен рост антисоциального поведения. Исследование показало, что есть связь между приграничной зоной и ростом антисоциального поведения у школьников.

Ключевые слова: девиантное поведение, антисоциальное поведение, психологические особенности, психическое состояние личности, агрессивность.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE DETECTION OF THE ANTI-SOCIAL
BEHAVIOUR OF THE FRONTIER ZONE PUPILS

Zurabyan Albert

Summary

In the article socio-psychological peculiarities of the detection of the anti-social behaviour of the frontier zone pupils are presented. The theme of the article was chosen according to the fact that during the last decade a progress was signed up in the detection of anti-social behaviour of minor, secondary and high schools' pupils. The study has shown that there are correlative connections in the anti-social behaviour's progress of frontier zone pupils.

Keywords: deviant behavior, antisocial behavior, psychological characteristics, mental state of the individual, aggressiveness.



ԲՈՒԼԼԻՆԳԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴԵՌԱՀԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ*

ՆԱԴԴԱԼՅԱՆ ՄՀԵՐ

*ԵՊՀ Սոցիալական հոգեբանության ամբիոնի
մագիստրատուրայի 2-րդ կուրսի ուսանող*

Դեռահասության տարիքում բուլլինգի խնդիրը չի կորցնում իր արդիականությունը մինչ օրս, քանի որ, ըստ մի շարք հետազոտությունների, այսօր կրթական հաստատություններում հասակակիցների կողմից պարբերաբար կամ երբեմն բռնության է ենթարկվում յուրաքանչյուր երրորդ աշակերտը: Բռնությունը հիմնականում իրականացվում է վերբալ ձևով, ինչը ներառում է գոռոցներ, վիրավորանքներ, նվաստացնող արտահայտություններ, «չար» կատակներ, որոնք դիպչում են պատվին և արժանապատվությանը: Բացի այս, ժամանակակից երեխաների մեկ քառորդը ենթարկվում է ֆիզիկական բռնության կամ առնչվում է դրա սպառնալիքին [10]:

«Բուլլինգ» եզրույթը գիտական գրականության մեջ հայտնվել է դեռևս 20-րդ դարի 90-ական թվականներին, սակայն ի սկզբանե մարդկանց խմբի կողմից մեկ մարդու պարբերական հալածանքի համար օգտագործվում էր «մոբբինգ» եզրույթը, որն առաջին անգամ կիրառվել է շվեդ բժիշկ Պ.-Պ. Հայնեմաննի կողմից, ով ուսումնասիրում էր կրթական միջավայրում երեխաների խմբային վարքի կոպիտ և դաժան դրսևորումները [4]:

Սակայն այս թեմայի նկատմամբ գիտական հանրության մեջ զգալի հետաքրքրություն առաջացավ այն բանից հետո, երբ լույս տեսավ նորվեգացի հետազոտող Դ. Օլվեուսի աշխատությունը, որը բուլլինգի երևույթը դարձրեց հոգեբանական գիտության ոլորտ [12]: Բուլլինգը արագորեն դարձավ համաշխարհային հոգեբանության և մանկավարժության գլխավոր թեմաներից մեկը, կտրուկ կերպով շատացան բուլլինգի կանխարգելման և դրա դեմ պայքարի տեխնոլոգիաների ուսումնասիրությունները:

* Նյութը ներկայացվել է 20.04.2020 թ., գրախոսվել է 28.04.2020 թ.:

Բուլլինգի երևույթը մանրամասնորեն ուսումնասիրվել է բրիտանացի հետազոտող Դ. Լեյնի կողմից: Նա շեշտը դրել է այս գործընթացի կառուցվածքի և այն գործոնների վրա, որոնք պայմանավորում են այն: Դ. Լեյնը տվել է բուլլինգի թերևս լավագույն սահմանումը. բուլլինգը բարդ գործընթաց է, որում կան զոհեր, հետապնդողներ, նրանց միջև փոխազդեցություններ, ինչպես նաև տեղի ունեցողի նկատմամբ մեծահասակների և դպրոցի դիրքորոշումներ [7]:

Այսօր հոգեբանության և մանկավարժության մեջ գոյություն ունեն բուլլինգի նկարագրման, ախտորոշման և կանխարգելման տարբեր մոտեցումներ, որոնք հաշվի են առնում մասնակիցների գեղեցրային դերերի, տարիքային, սոցիալական և այլ առանձնահատկություններ [8]:

Ս. Կրիվցովան նշում է, որ «բուլլինգ» եզրույթի տակ պետք է հասկանալ «երեխաների ագրեսիան այլ երեխաների նկատմամբ՝ պայմանով, որ գոյություն ունի ագրեսորի գերակայություն զոհի նկատմամբ և բռնության գործողությունների կրկնության միտում, ընդ որում զոհի պատասխանը ցույց է տալիս, թե որքան ուժեղ է նա ազդվում տեղի ունեցողից» [5, էջ 3]:

Բուլլինգի դրդապատճառներ կարող են հանդիսանալ վրեժը, մրցակցությունը կամ պարզապես հալածանքի օբյեկտի նկատմամբ անբարյալացականությունը: Հալածանքի պատճառ կարող են լինել իշխելու պահանջումները, պատճառվող վնասից և տանջանքներից ստացված հաճույքը: Դ. Կուտուզովայի կարծիքով՝ հալածանքի պատճառներից մեկը «երեխայի ոչ սովորականությունն է» կամ տարբերությունը «խմբում ընդունված ստանդարտներից»: Ըստ նրա՝ դպրոցում ուրիշների հաշվին ինքնահաստատվել ցանկացող մեկ աշակերտի առկայությունն արդեն իսկ բավարար է բուլլինգի իրավիճակի առաջացման համար [6]:

Գիտական աշխատությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել բուլլինգի երկու տեսակ՝ անիմիջական-ֆիզիկական և անուղղակի, որը այլ կերպ անվանում են սոցիալական ագրեսիա: Ընդ որում, ուղիղ ֆիզիկական բուլլինգը ավելի բնորոշ է տղաներին, իսկ անուղղակին և սոցիալական դեպրիվացիան ավելի շատ բնորոշ են աղջիկներին: Ընդհանրապես տղաները ավելի հաճախ են մասնակցում բուլլինգին, քան աղջիկները [2], [3]:

Տղաների համար հալածանքը ավելի հաճախ հանդիսանում է սոցիալական փոխազդեցության մաս, որը կապված է իշխելու պայքարի հետ, մինչդեռ աղջիկների համար որպես ագրեսիվ գործողությունների

աղբյուր հանդես են գալիս կապվածության հարաբերությունները: Հետաքրքրական է այն, որ աղջիկները իրենց ինքնաընկալման մեջ չեն համարում իրենց բուլլեր, այսինքն՝ հալածող, և գրեթե անհնար է սահմանել աղջիկ բուլլերների իսկական թիվը, քանի որ գոյություն ունեցող հարցարանները թույլ չեն տալիս բացահայտել «թաքնված» բուլլերներին [4]:

Լ. Բրայզենդայնը նշում է, որ դեռահասների մոտ մի կողմից դիտվում է հորմոնալ փոփոխությունների բուռն ընթացք, իսկ մյուս կողմից էլ՝ հասուն կյանքի անցման հետ կապված սոցիալական հարմարման խնդիրներ: Սա բուլլինգի առաջացման պատճառներից մեկն է [11]:

Ա. Բոչավերը և Կ. Խլոմովը, վերլուծելով մի շարք տվյալներ, գալիս են եզրակացության, որ ուղղակի հալածանքի ենթարկվում են հիմնականում կրտսեր դպրոցի սովորողները, այն դեպքում, երբ միջին և ավագ դպրոցում ավելի շատ դիտվում է անուղղակի հալածանք: Նաև պարզվում է, որ տղաները աղջիկներից ավելի շատ են հակված մասնակցել հալածանքներին տարբեր դերերով (զոհ, հալածող, վկա), և միևնույն ժամանակ տղաները ավելի հաճախ են դառնում ֆիզիկական հալածանքի զոհ. նրանցից գումար են խլում և փչացնում են իրերը, նրանց սպառնում են և ստիպում ինչ-որ բան անել: Աղջիկները ավելի հաճախ դառնում են բուլլերների կողմից բամբասանքի, անբարո արտահայտությունների և ժեստերի զոհ [1]:

Վերլուծելով բուլլինգի զոհերի մասին վիճակագրական տվյալները՝ Ս. Կրավցովան գալիս է եզրակացության, որ բուլլինգի զոհերի ակնհայտ գենդերային տարբերություն չկա. և՛ աղջիկները, և՛ տղաները հավասար չափով են ենթարկվում հալածանքների [5]: Իսկ Վ. Սոբկինի և Մ. Սմիլովայի անցկացրած հետազոտության տվյալները փաստում են, որ տղաները աղջիկներից ավելի հազվադեպ են նշում, որ առերեսվել են ֆիզիկական կամ հոգեբանական բռնության: Ընդ որում, տղաները աղջիկներից հաճախ են նշում ֆիզիկական կամ հոգեբանական դրվագային բռնության մասին [10]:

Բուլլինգի մասնակիցների անձնային-հոգեբանական առանձնահատկությունները կարող են տարբերվել՝ կախված հալածանքի իրավիճակում նրանց դերից և դիրքից: Շատ հեղինակներ կարծում են, որ գոյություն ունեն ներքին նախադրյալներ, որոնք նպաստում են այն բանին, որ երեխան ավելի ակտիվ է յուրացնում այդ դերերից որևէ մեկը: Այսպես, բուլլինգի զոհերը բնորոշվում են ինքնահարգանքի, աուտոսիպմատիայի, ինքնաընկալման նվազմամբ և ինքնամեղադրման աստիճանի

բարձրացմամբ, սեփական անձի, դպրոցի, հասակակիցների, ծնողական տան, ապագայի հետ կապված արտահայտված խնդրային ապրումների առկայությամբ: Ինչպես նաև նրանց բնորոշ է սեփական անձի և ուրիշների չընդունումը, հուզական անհարմարության վիճակը, ներամփոփվածությունը ու արտաքին վերահսկման սպասումը, թշնամական վերաբերմունքի, հուզականության բարձր մակարդակը և նյարդահոգեկան կայունության նվազումը, որն ուղեկցվում է բարձր լարվածությամբ [9]:

Որպես կանոն՝ զոհերը զգայուն են, տագնապային, լալկան, ֆիզիկապես թույլ: Նրանք տարբերվում են արտահայտված ցածր ինքնագնահատականով, իսկ հալածանքի կամ բռնության փաստից հետո հակված են զգալու ամոթ և անինքնավստահություն, գտնում են, որ արժանի են այդ տանջանքների: Ակամա վկաները կամ կատարվածի «դիտորդները» զգում են սեփական անզորությունը, նրանց ինքնագնահատականը, ինչպես և զոհերինը, զգալիորեն իջնում է [7]:

Հալածանքի վկաները զգում են միջավայրի անապահովությունը, ապրում են վախ, անօգնականություն, ամոթ սեփական անզորության պատճառով և միևնույն ժամանակ զգում են ագրեսորին միանալու ցանկություն, իսկ երբեմն էլ՝ բավարարում այն մտքից, որ «լավ է՝ դա ինձ հետ չի տեղի ունենում»: Եթե հալածանքը չի դադարում, վկաների մոտ թուլանում է ապրումակցման ընդունակությունը [1]:

Բուլլերների մոտ առաջանում են այլ մարդկանց նկատմամբ ապրումակցման խնդիրներ, նրանք հաճույք են ստանում զոհի նկատմամբ իշխանության և ավելի բարձր կարգավիճակի զգացողությունից: Ագրեսորների մոտ մեծ է նաև քրեական ապագա ունենալու հավանականությունը: Այս առանձնահատկությունները կարող են լինել ինչպես հալածանքի արդյունք, այնպես էլ նրա նախանշան [2]:

Դպրոցական հալածանքի ֆենոմենի ուսումնասիրությունների այս տեսական վերլուծության հիման վրա կարող ենք առանձնացնել դեռահասության տարիքում բուլլինգի հետևյալ առանձնահատկությունները՝ կան տղաների և աղջիկների մոտ դրսևորման տարբերություններ. դեռահաս տղաների մոտ բուլլինգը ավելի շատ կապված է իշխելու պայքարի հետ, դեռահաս աղջիկների մոտ այն ավելի հոգեկանացված է, և բուլլինգը հուզականորեն քայքայիչ է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Бочавер А. А., Хломов К. Д.**, Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149-159.
2. **Глазман О. Л.**, Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159-165.
3. **Жуйкова И. В.**, Гендерные особенности агрессивного поведения подростков и их родителей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 12 (118). С. 257-261.
4. **Кривцова С. В.**, Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М.: Норма, 2011. 95 с.
5. **Кривцова С. В., Шапкина А.,Н., Белевич А.,А.**, Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия. Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 97-119.
6. **Кутузова Д. А.**, Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Психология и школа. 2006. № 4. С. 54-72.
7. **Лэйн Д.**, Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240-274.
8. **Макарова Ю. Л.**, Теоретические подходы к определению буллинга // Научный форум: Педагогика и психология. М., 2017. URL: <https://nauchforum.ru/conf/psy/x>
9. **Петросянец В. А.**, Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде [Электронный ресурс] // Эмиссия. Электронный научный журнал. 2010. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1479.htm> (дата обращения: 11.03.2020).
10. Собкин В.С., Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 2. С. 71-86.
11. **Brizendine L.** (2006) The Female Brain. Morgan Road. 279 p.
12. **Olweus D.**, Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington: Publ. Hemisphere Publishing Corporation, 1978.

ԲՈՒԼԼԻՆԳԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴԵՌՎԱՍՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ

Նաղդայան Մհեր

Ամփոփում

Դեռահասության տարիքում բուլլինգի խնդիրը չի կորցնում իր արդիականությունը մինչ օրս, քանի որ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ այսօր կրթական հաստատություններում հասակակիցների կողմից բռնության է ենթարկվում յուրաքանչյուր երրորդ աշակերտը:

Բուլլինգի կանխարգելման համար անհրաժեշտ է հասկանալ այն պայմանավորող պայմանները և պատճառները, ինչպես նաև գործընթացի առանձնահատկությունները: Տղաների և աղջիկների մոտ առկա են բուլլինգի դրսևորման տարբերություններ. դեռահաս տղաների մոտ բուլլինգը ավելի շատ կապված է իշխելու ձգտման հետ, իսկ դեռահաս աղջիկների մոտ այն ավելի հոգեկանացված է, և բուլլինգը հուզականորեն քայքայիչ է:

Բանալի բառեր. բուլլինգ, հալածանք, դեռահասության տարիք, ագրեսոր, զոհ, բուլլինգի առանձնահատկություններ, բուլլինգի կանխարգելում:

ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Нагдалян Мгер

Резюме

Проблема буллинга в подростковом возрасте не потеряла своей актуальности и по сей день, так как исследования показывают, что в настоящее время сверстниками в учебных заведениях подвергается насилию каждый третий ученик.

Для того чтобы предотвратить буллинг, необходимо понимать условия и причины его возникновения, а также специфику процесса. Для мальчиков и девочек существуют различия в буллинге, для подростков-мальчиков буллинг больше связан с борьбой за власть, а для девочек-подростков он более психологический, и ещё буллинг является эмоционально разрушительным.

Ключевые слова. буллинг, травля, подростковый возраст, агрессор, жертва, характеристики буллинга, профилактика буллинга.

FEATURES OF BULLYING IN ADOLESCENCE

Naghalyan Mher

Summary

The problem of bullying in adolescence has not lost its relevance to this day, as studies show that currently every third student is being abused by peers in educational institutions.

In order to prevent bullying, it is necessary to understand the conditions and causes of its occurrence, as well as the specifics of the process. There are differences in bullying between two genders, bullying is more connected with the struggle for power in case of teenage boys, and it is more psychological in case of teenage girls, yet bullying is emotionally destructive in both cases.

Keywords. bullying, adolescence, aggressor, victim, bullying characteristics, bullying prevention.

ՏԱԳՆԱԿԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՀՈԳԵՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԵՎ ՆԵՈՀՈԳԵՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐԸ*

ՆԱԴԴԱԼՅԱՆ ՄՀԵՐ

*ԵՊՀ Սոցիալական հոգեբանության ամբիոնի
մագիստրատուրայի 2-րդ կուրսի ուսանող*

Տազնապը այն հասկացություններից է, որոնք հոգեբանության ուսումնասիրման դաշտ են բերվել Զ. Ֆրոյդի կողմից: Նրա ժամանակների ակադեմիական հոգեբանությունը դեռևս ի վիճակի չէր բացատրել տագնապի ֆենոմենը, քանի որ այն առաջնորդվում էր ռացիոնալիզմի սկզբունքներով, իսկ ֆրոյդյան մոտեցման յուրահատկությունը հենց մարդու հոգեկանում իռացիոնալի՝ անգիտակցականի նկատմամբ առավել մեծ ուշադրությունն էր:

Առաջին հերթին Ֆրոյդը առանձնացնում էր վախը տագնապից. ըստ նրա՝ վախի դեպքում ուշադրությունը ուղղված է դեպի օբյեկտը, իսկ տագնապը մարդու այն վիճակն է, երբ «օբյեկտը արհամարհվում է» [1, էջ 395]: Սակայն Ֆրոյդի համար ավելի մեծ հետաքրքրություն էր ներկայացնում օբյեկտիվ տագնապի տարբերությունը ներոտիկ տագնապից: Առաջին տեսակը, որը կարելի է անվանել նաև սովորական տագնապ, հանդիսանում է արտաքին վտանգի նկատմամբ արձագանք: Ըստ Ֆրոյդի՝ այս տագնապը բնական է և իրականացնում է կարևոր գործառույթ: Տազնապային պատրաստականությունը իրականացնում է կարևոր գործառույթ, քանի որ պաշտպանում է մարդուն անսպասելի վտանգի հետ հանդիպումից, որին նա պատրաստված չէ: Այսինքն՝ ինքնին օբյեկտիվ տագնապը չի հանդիսանում կլինիկական խնդիր:

Երբ տագնապը դուրս է գալիս նախնական նպատակային շրջանակից, որը ստիպում է նրան հետազոտել վտանգը, այն դառնում է անարդյունավետ և արգելակում է վտանգին արձագանք հանդիսացող գործողությունը: Գոյություն ունեցող վտանգի համեմատ ոչ համամասնորեն բարձր կամ ընդհանրապես գոյություն չունեցող վտանգի նկատմամբ տագնապի առաջացումը ներոտիկ տագնապի նշան է:

Ֆրոյդի կողմից տագնապի ուսումնասիրությունները պայմանականորեն կարելի է բաժանել երկու՝ վաղ և ուշ փուլերի, որոնք միասին տա-

* Նյութը ներկայացվել է 20.04.2020 թ., գրախոսվել է 28.04.2020 թ.:

լիս են ամբողջական պատկերացում նրա կողմից այս ֆենոմենի հասկացման մասին:

Ֆրոյդը նկատում է, որ այցելուն, ով կատարում է կաչուն գործողություններ, չունի տազնապի զգացողություն, երբ նրան չեն խանգարում իրականացնել այդ գործողությունները, սակայն որևէ խոչընդոտի հանդիպելուն պես նրա մոտ սկսվում է ուժեղ տազնապ: Սրանից եզրակացություն է կատարվում, որ տեղի է ունենում փոխատեղում, այսինքն՝ ախտանիշը ինչ-որ կերպ փոխատեղում է տազնապը:

Միևնույն ժամանակ Ֆրոյդը նկատում է, որ այցելուները, որոնք մշտապես զգում են սեռական գրգռվածություն, որը չի գտնում բավարարում (օրինակ՝ ընդհատված սեռական ակտը), նույնպես զգում են ուժեղ տազնապ: Այդ դեպքում նույնպես տեղի է ունենում փոխատեղում. տազնապը կամ նրան համարժեք ախտանիշը փոխատեղում է չարտահայտված լիբիդոն:

Ֆրոյդը նշում է. «Ես ուշադրություն դարձրի այն փաստին, որ սեռական վարքի որոշ ձևեր (օրինակ՝ ընդհատված սեռական ակտը, զսպված գրգռվածությունը, պարտադրված ինքնազսպումը) հանգեցնում են տազնապի նոպաների և ստեղծում են տազնապի ընդհանուր տրամադրվածություն: Այս տազնապը հայտնվում է այն ժամանակ, երբ սեռական գրգռվածությունը զսպվում է, ենթարկվում է ֆրուստրացիայի կամ չի գտնում ուղիղ բավարարում: Քանի որ սեռական գրգռվածությունը արտահայտում է լիբիդոզային բնազդային ազդակները, տրամաբանական է կարծել, որ լիբիդոն, որի ճանապարհին կանգնած են խոչընդոտներ, ձևափոխվում և վերածվում է տազնապի» [6, էջ 51-52]:

Ստացվում է, որ տազնապը հանդիսանում է ունիվերսալ տարադրամ, որի հետ կարելի է փոխանակել ցանկացած աֆֆեկտիվ ազդակ, երբ նրա բովանդակությունը ենթարկվում է փոխատեղման:

Աշխատելով այցելուների հետ, ովքեր ունեին ֆոբիաներ և տազնապի այլ ախտանիշներ՝ Ֆրոյդը հայտնաբերում է որոշակի գործընթացներ, որոնք հակասում էին տազնապի մասին իր առաջին տեսությանը: Այս երկրորդ տեսության ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն է թողնում նրա կողմից հոգեկանը «Ես, Գեր-Ես և Այն»-ի բաժանելը:

Հոգեբանական գրականության մեջ հայտնի «Փոքրիկ Հանսի» անալիտիկ դեպքի հիման վրա Ֆրոյդի կողմից ձևակերպվում է հետևյալ միտքը. «Փոխատեղման ձևավորումը բերում է երկու ակնհայտ օգուտ. նախ՝ թույլ է տալիս խուսափել ամբիվալենտության կոնֆլիկտից, քանի

որ Հանսի համար հայրը հանդիսանում է ինչպես խանդի, այնպես էլ սիրո օբյեկտ, և երկրորդ՝ այդ կերպ Ես-ը կասեցնում է տազնապի հետագա ուժեղացումը» [6, էջ 80]:

Ֆրոյդի այս մտքի գլխավոր կետը այն փաստն է, որ Ես-ը ընկալում է վտանգը, և այդ ընկալումը ծնում է տազնապ: Ձգտելով խուսափել վտանգից՝ Ես-ը արտամղում է այն ազդակները և ցանկությունները, որոնք իրենց մեջ վտանգ են պարունակում: Հերքելով տազնապի մասին իր նախկին տեսությունը՝ Ֆրոյդը նշում է, որ արտամղումը չի ծնել տազնապը, այլ տազնապը հայտնվել է ավելի վաղ, և հենց նա է ծնել արտամղումը: Ես-ը ընկալում է վտանգի ազդակը, իսկ հետո հայտնվում են փխտանիշները կամ ազդակի ճնշումը, քանի որ Ես-ը ձգտում է խուսափել տազնապից: Ֆրոյդը գրում է. «Մեր նոր պատկերացումների համաձայն՝ տազնապի միջնակետը հենց Ես-ն է, այնպես որ արժե մի կողմ նետել նախորդ հիպոթեզը, ըստ որի՝ արտամղված ազդակի էներգիան ավտոմատ կերպով փոխակերպվում է տազնապի» [6, էջ 22]:

Ֆրոյդը ճշգրտում է նաև իր կողմից նախկինում արված պնդումը, ըստ որի՝ նկրտիկ տազնապի ժամանակ մարդուն սպառնացող վտանգը ծագում է ներքին բնազդային ազդակներից: «Փոքրիկ Հանսի» դեպքը դիտարկելով՝ նա նշում է, որ տղայի մոտ տազնապը օբյեկտիվ է, այսինքն՝ այն արդյունք է արտաքին վտանգի: Ճիշտ է, երեխան վախենում է իր լիբիդոյի պահանջներից, որը տվյալ դեպքում սերն է դեպի մայրը, և սա նկրտիկ տազնապի իսկական օրինակ է: Սակայն մոր նկատմամբ սերը նրան ներկայանում է որպես ներքին վտանգ, որից նպատակահարմար է խուսափել՝ մերժելով սիրո օբյեկտը, քանի որ դա իր հետ բերում է արտաքին վտանգ (պատիժ, կաստրացիա):

Ավստրիացի հոգեբան Օտտո Ռանկի պատկերացումները տազնապի մասին համաձայնեցվում են իր կարծիքի հետ այն մասին, որ մարդու զարգացման կենտրոնական խնդիրը ինդիվիդուացիան է: Ըստ նրա՝ մարդու ողջ կյանքը մորից անջատվելը հիշեցնող անջատումների անընդհատ շղթա է, որոնցից յուրաքանչյուրը մարդուն հնարավորություն է տալիս դառնալ ավելի ինքնուրույն: Անջատումների այս շարքում ծնունդը առաջին և առավել դրամատիկ իրադարձությունն է, սակայն նման ապրումներ այս կամ այն չափով մարդը զգում է կրծքից կտրվելու ժամանակ, երբ նա առաջին անգամ դպրոց է գնում, երբ մեծահասակը առանձնանում է իր ամուրի կարգավիճակից և ամուսնանում, և նույնը տեղի է ունենում անձի զարգացման յուրաքանչյուր փուլում մինչև վերջին

անջատումը, որը մահն է: Տազնապը, ըստ Ռանկի, մտավախությունն է, որով ուղեկցվում են անջատման նման փուլերը: Տազնապը զգում են, երբ փոխվում է նախորդող իրավիճակը, որտեղ գոյություն ունեն շրջապատող միջավայրի հետ հարաբերական ամբողջականություն, և որից մարդը կախված էր: Սա տազնապ է, որն առաջանում է ինքնուրույն դառնալու անհրաժեշտությանը զուգահեռ [5]:

Նեոֆրոյդիստական ուղղության հայտնի հոգեբաններից Քարեն Հորնիի պատկերացումները տազնապի վերաբերյալ որոշ դեպքերում տարբերվում են ֆրոյդյան մոտեցումից: Նրա կարծիքով՝ տազնապը նախորդում է բնագլային ցանկություններին, այնինչ Ֆրոյդը պնդում էր հակառակը: Հորնին գրում է. «Կաչուն հակումները բնորոշ են ներտոսիկներին. դրանք ծնվում են միայնության, անօգնականության, վախի կամ ատելության զգացումից և իրենցից ներկայացնում են շրջապատող աշխարհում ապրելու փորձ՝ հակառակ այս զգացմունքներին: Նրանց հիմնական նպատակը ոչ թե բավարարումն է, այլ անվտանգությունը, և նրանք կրում են կաչուն բնույթ այն պատճառով, որ նրանց ետևում թաքնված է տազնապ» [3, էջ 12-13]:

Հորնին առանձնացնում է «բազային տազնապ» հասկացությունը, որով նա արտահայտում է ներտոսիկ պաշտպանություններ ձևավորող տազնապը: Տազնապի նման ձևը, որը հանդիսանում է ներոզի դրսևորում, «բազային» է երկու իմաստներով. առաջին հերթին այն իրենից ներկայացնում է ներոզի հիմքը, և երկրորդ՝ այն «բազային» է, քանի որ հայտնվում է մարդու կյանքի ամենասկզբում երեխայի և նշանակալից մարդկանց (որպես կանոն՝ ծնողների) միջև փոխհարաբերությունների խախտման պատճառով: Երեխայի մոտ տազնապ առաջացնող տիպային կոնֆլիկտը արդյունք է ծնողներից կախվածության (որը հատկապես ուժեղ է այն պատճառով, որ երեխան վախեցած է և իրեն միայնակ է զգում) և միևնույն ժամանակ նրանց նկատմամբ թշնամական վերաբերմունքի:

Այս կոնֆլիկտում երեխան ստիպված է արտամղել ծնողների նկատմամբ թշնամական վերաբերմունքը, քանի որ կախված է նրանցից: Այս մղումների արտամղումը զրկում է երեխային իրական վտանգը զգալու և այդ խնդրի հաղթահարման համար պայքարելու հնարավորություններից: Բացի այս՝ ինքնին արտամղման գործողությունը ստեղծում է ներքին անգիտակցական կոնֆլիկտ և այդ պատճառով երեխայի մոտ ուժեղացնում է անպաշտպանության և անօգնականության զգացումը: Բազային տազնապը անքակտելիորեն կապված է բազային ատելության

հետ [4, էջ 89]:

Յուրաքանչյուր մարդու մոտ ներդրող տազնապ ծնում է իր համար որոշակի սպառնալիքը: Այստեղ որոշիչ դեր է խաղում մարդու բնավորության այն ներդրող գիծը, որը պահպանում է նրա անվտանգությունը: Մարդու մոտ, ում բնորոշ է մազոխիստական կախվածությունը, այսինքն՝ նա «կախվում է» ուրիշներից, որպեսզի նվազեցնի իր բազային տազնապը, տազնապի նույն սկսվում է այն ժամանակ, երբ նրան կարող են լքել: Նարցիսային անձի մոտ, ում մոտ մանկության ընթացքում բազային տազնապը թուլացել է ծնողների բացարձակ հիացմունքի միջոցով, տազնապը առաջանում է ի պատասխան վտանգի, որ նա չի ստանա ընդունում և հիացմունք: Իսկ եթե մարդու անվտանգությունը կախված է նրա համեստությունից և աննկատելիությունից, տազնապ է առաջացնում իրավիճակը, երբ նրան անհրաժեշտ է լինում «դուրս գալ բեմ»:

Հարրի Սալլիվանը, ում տեսությունը հիմնվում է մարդկանց միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրման վրա, գտնում է, որ տազնապը առաջանում է նորածին երեխայի միջանձնային աշխարհում նշանակալից մեկի կողմից հավանություն չստանալու վախի պատճառով: Երեխան սկսում է ապրել տազնապ ապրումակցման շնորհիվ՝ զգալով մոր կողմից հավանության բացակայությունը շատ ավելի վաղ, քան նրա մոտ հայտնվում է գիտակցելու ընդունակությունը: Այն վտանգի տակ է դնում մարդկանց աշխարհի հետ երեխայի փոխհարաբերությունները: Այս փոխհարաբերությունները երեխայի համար ծայրահեղ կարևոր են, քանի որ նրանցից է կախված ոչ միայն ֆիզիկական պահանջմունքների բավարարումը, այլ նաև անվտանգության զգացումը: Այդ պատճառով էլ Սալլիվանի կողմից տազնապը հասկացվում է որպես տոտալ զգացողություն [2]:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Зигмунд Фрейд**, Введение в психоанализ. Перевод. Барышникова Г. В. Азбука, М., 2009, – 416 с.
2. Harry Stack Sullivan, Conceptions of modern psychiatry (Washington, D.C., 1947).
3. **Karen Horney**. Our inner conflicts (New York, 1945).
4. **Karen Horney**. The neurotic personality of our time (New York, 1937).
5. **Pearce Bailey**, Theory and therapy: an introduction to the psychology of Dr. Otto Rank (Paris, 1935).
6. **Sigmund Freud**. The Problem of Anxiety. Browne Press. 2014. – 142 p.

ՏԱԳՆԱԳԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՀՈԳԵՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԵՎ ՆԵՈՀՈԳԵՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ
ՀԱՅԱՅՔՆԵՐԸ

Նաղդալյան Մհեր

Ամփոփում

Տազնապը հոգեբանական հետազոտությունների ոլորտում է հայտնվել հոգեվերլուծության շնորհիվ և կարճ ժամանակում դարձել է հոգեկանի ամենահետազոտվող ֆենոմեններից մեկը: Տազնապը կարող է սահմանվել որպես մարդու զարգացման անհրաժեշտ պայման, սակայն երբ այն գտնվում է նորմայի սահմաններում:

Բանալի բառեր. ներոտիկ տազնապ, վախ, բազային տազնապ, անվտանգության զգացում, օբյեկտիվ տազնապ:

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ И НЕО-ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ТРЕВОГУ

Нагдалян Мгер

Резюме

Тревога появилась в сфере психологических исследований благодаря психоанализу, и за короткое время она стала одним из наиболее исследуемых явлений психики. Тревогу можно определить как необходимое условие развития человека, но только тогда, когда она находится в пределах нормы.

Ключевые слова: невротическая тревога, страх, базовая тревога, чувство безопасности, объективная тревога.

PSYCHOANALYTIC AND NEO-PSYCHOANALYTIC VIEWS ON ANXIETY

Naghdalyan Mher

Summary

Due to psychoanalysis, anxiety appeared in the field of psychological research and in a short time it has become one of the most studied phenomena of the psyche. Anxiety can be defined as a necessary condition for human development, but only when it is within the limits of the range.

Keywords: neurotic anxiety, fear, basic anxiety, a sense of security, objective anxiety.

ԱՅՍ ՀԱՄԱՐՈՒՄ

Մանկավարժություն

Բրուտյան Վաչիկ, Պետրոսյան Հայկ, Մաթևոսյան Համլետ, Ղարիբյան Ռուզաննա. Անձի անվտանգության մշակույթի ձևավորումը որպես արդի մանկավարժության հիմնախնդիր.....	4
Բաբաջանյան Լևոն. Փիլիսոփայության դասավանդման մեթոդների դերը քննադատական մտածողության զարգացման գործում.....	15
Աբրահամյան Անի. Հայաստանի Հանրապետության և Ռուսաստանի Դաշնության բարձրագույն կրթության համակարգերի բարեփոխումները բոլոնյան գործընթացի համատեքստում.....	27
Աբրահամյան Անի. Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումը.....	35
Միքայելյան Լուսինե. Սոցիալական մանկավարժի բարոյահոգեբանական որակների ձևավորումը «Մանկավարժական էթիկա» դասընթացի շրջանակում.....	45
Նիկողոսյան Գագիկ, Մանուկյան Վարդան. Մաթեմատիկայի գործնական աշխատանքների մասին.....	54
Ստեփանյան Անահիտ. Սոցիալ-մանկավարժական գործունեության տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները անբարենպաստ ընտանիքների հետ աշխատանքում.....	64
Սիմոնյան Աննա. Նախադպրոցականի ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորումը համալիր և ինտեգրված պարապմունքների միջոցով.....	74
Ջաղինյան Ալեքսանդր. «Նյութերի և էներգիայի փոխանակություն» թեմայի դասավանդումը հեռավար ուսուցման շրջանակներում .	83
Էդիլյան Գայանե. Մանկավարժի անձնային որակները և ազդեցության հնարներն արդյունավետ մանկավարժական գործընթացում	93
Խալաթյան Գայանե, Մարդանյան Մանե. Ներառական կրթության իրականացման առանձնահատկություններն արդի կրթական համակարգում.....	106
Աթաբեկյան Գայանե. «Բջջաբանություն» թեմայի դասավանդման	

առանձնահատկություններն ավագ դպրոցում	117
Ղազումյան Մերի. Օտար լեզվի դասի ընթացքում ծավալուն տեքստի հեշտ յուրացումն ուսուցման տարբեր մեթոդների կիրառման միջոցով	125
Աբազյան Արփինե. «Դերբայական դարձված» թեմայի ուսուցումն ավագ դպրոցում	132
Костанян Марине. Сравнительный анализ русских и армянских пословиц, как отражение ментальности нации	142
Փահլանյան Սարգիս, Հալիվորյան Հեղինե. Շնչառական մարմնամարզության դրական ազդեցությունը հիվանդությունների հաղթահարման գործում	153
Պետրոսյան Ամայա. Լեզվական նոր նյութին ծանոթանալու տեխնոլոգիաները մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում ...	160
Բաղդասարյան Լենա. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնահարցն արդի ժամանակաշրջանում	171
Բիչախչյան Նինա. Տարրական կրթությունը կրթության արդի հարացույցների համատեքստում	180
Ավագյան Ինգա. Ստորջրյա հնագիտության դասավանդման անհրաժեշտությունը բուհական դասընթացներում	186
Հարությունյան Գայանե. Հայ երաժշտամանկավարժական մտքի պատմությունից	195
Բաղդասարյան Մերի. Երաժշտությունը որպես դեռահասների հուզագագացմունքային հաղորդակցման միջավայր ստեղծելու արդյունավետ գործոն	208
Դանիելյան Լիլիթ. Կրտսեր դպրոցականի գեղագիտական դաստիարակության առանձնահատկությունները տարրական դպրոցում	216
Մանուկյան Դիանա. Ընտանեկան դաստիարակության ոճը և ազդեցությունը երեխայի ագրեսիվության մակարդակի վրա ...	225
Էմինյան Գագիկ, Գալստյան Էվելինա. Հանրակրթական ուսումնական	

հաստատություններում հեռավար ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ պայմանները.....	232
Քոչարյան Անահիտ. Ժամանակակից մեթոդների կիրառումը մեջբերվող ուղղակի խոսքի կետադրության ուսուցման գործընթացում.....	239
Դալլաքյան Գայանե. Ընթերցանության մեթոդաբանության հարցի շուրջ	246
Макичян Карине. Проблема успешного обучения русскому языку в начальных классах основной школы	253
Խաչատրյան Լուսինե. Ընթերցանության միջոցով դատողական և գնահատող խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում	260
Սարգսյան Ռուզաննա. Համակարգչային մոդելների կիրառումը ֆիզիկայի դասերին	267
Խառատյան Տաթևիկ. Գրական կերպարի ուսուցումը հայ գրականության դպրոցական դասընթացում (<i>Հրանտր Մաթևոսյանի «Աշնան արև» վիպակի կերպարների օրինակով</i>).....	274
Մոսինյան Աննա. Հայ գրականության դասընթացում քաղաքացիական որակներ ձևավորելու մեթոդական խնդիրների մասին	282
Մոսինյան Սերինե. Մակդիրի ուսուցումը միջին դպրոցի գրականության դասընթացում	290
Հարությունյան Աննա. Անգլերեն լեզվի ուսուցման հարցի շուրջ.....	296
Костандян Клавдия. Повышение эффективности преподавания русского языка в старших классах	303
Աթանեսյան Եղսան. Պատմագրության ուսուցման մեթոդիկան	310
Բաղդասարյան Քնրուշ. «Տեխնոլոգիա» դասընթացի ինտեգրումը նախաալբերենական ուսուցման գործընթացում	319
Հովսեփյան Սյուզաննա. Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմության» աղբյուրագիտական արժեքը.....	328
Հովհաննիսյան Տաթևիկ. Հոգևոր և աշխարհիկ մանկավարժական շնորհների համագործակցումը Եղիշե Դուրյանի «Դրուագներ մանուկ Յիսուսի կեանքին» ժողովածուում	337

Հովհաննիսյան Մարինե. Հայրենիքի կարոտը ամերիկահայ արձակագիրների՝ Համաստեղի, Արամ Հայկազի, Վահե Հայկի ստեղծագործություններում	344
Danielyan Hayk. Neuro-linguistic programming as a supplementary method in language teaching.....	350
Danielyan Hayk. Technology and the future of education	360
Harutyunyan Rafayel. The role of lexical and syntactic stylistic devices in cartoons and their influence on efl learners.....	369
Վարշամյան Էդգար. Հայոց պատմության դասավանդման ուսումնամեթոդական սկզբունքները և առանձնահատկությունները.....	379
Ղազարյան Վահագն. Կերպարվեստային գործունեության առանձնահատկությունները հանրակրթական դպրոցում.....	386
Խաչատրյան Վարուժան. Լիցենզավորման և հավատարմագրման մի շարք առանձնահատկություններ տնտեսապես զարգացած երկրներում և Հայաստանում	393

Հոգեբանություն

Ավագյան Մարիաննա, Սիմոնյան Աննա. Ամաչկոտության դրսևորման առանձնահատկությունները նախադպրոցական տարիքում.....	401
Մազմանյան Մարիաննա. Տարբեր մասնագիտությունների ուսանողների քննադատական մտածողության առանձնահատկությունները.....	409
Եղիազարյան Վալյա. Խնամազուրկ երեխաների սոցիալական հարմարվողականությունը և սոցիալական ռազմավարությունը.....	416
Ջուրաբյան Ալբերտ. Սահմանամերձ գոտու դպրոցականների հակասոցիալական վարքի դրսևորման հոգեբանական առանձնահատկությունները.....	424
Նաղդալյան Միեր. Բուլլինգի առանձնահատկությունները դեռահասության տարիքում	434
Նաղդալյան Միեր. Տագնապի վերաբերյալ հոգեվերլուծական և նեոհոգեվերլուծական հայացքները.....	440

ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱԳՎՈՂ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Հողվածները կարող են ներկայացվել հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն լեզուներով՝ ընդհանուր ծավալը մինչև 12 էջ (ցանկալի է վերջին էջն օգտագործել ամբողջությամբ):

Հողվածը պատրաստել MS Word 2003 տեքստային խմբագրիչով: Տեքստը շարել Armenian Phonetic Unicod՝ GHEA Grapalat տառատեսակով (բոլոր լեզուներով), տառաչափը՝ 12, միջտողային հեռավորությունը՝ 1.5, էջի ֆորմատը՝ A4, լուսանցքները՝ բոլոր կողմերից 2 սմ:

Խմբագրություն ներկայացնել հեղինակ(ներ)ի 300 dpi խտությամբ էլեկտրոնային կամ 5x6 չափսի լուսանկարներ:

Առաջին էջի վերին տողում հողվածի տեքստի լեզվով *փոքրատպ* նշել հողվածի վերնագիրը, մեկ տող ներքև՝ հեղինակ(ներ)ի անուն-ազգանուն(ներ)ը: Հաջորդ տողում տալ հեղինակ(ներ)ի գիտական աստիճանը, կոչումը, եթե ունի(ունեն), աշխատանքի վայրը, պաշտոնը:

Նոր տողից շարադրել հողվածի հիմնական տեքստը: Նկարները, գծանկարները և աղյուսակները պետք է ունենան վերնագրային բացատրություններ և համարակալում, որոնք տեղակայվում են նկարների տակ և աղյուսակների վրա՝ նույն կամ հաջորդ էջում դրանց հղում կատարելով: Հողվածում չընդգրկել գունավոր նկարներ, գծանկարներ: Բանաձևերը և մաթեմատիկական արտահայտությունները տալ Microsoft Equation, 10 տառաչափով: Բանաձևերը ներկայացնել առանձին տողով և մեջտեղում, իսկ հիմնականները նաև համարակալել նույն տողի աջ անկյունում (փակագծերի մեջ):

Հողվածում օգտագործվող գրական աղբյուրները պետք է ունենան օգտագործման հերթականությանը կամ այբբենական դասավորությանը (ըստ լեզուների) համապատասխան համարակալում, տեքստում նշել [1], [2],]...տեսքով: Հողվածի վերջնամասից մեկ տող ներքև գրվում է **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ** և ըստ ընդունված ստանդարտի տրվում է գրականության ցանկը: Ցանկալի է գրականության ցանկում ընդգրկել մինչև 10 հրատարակություն:

Գրականությունից հետո՝ մեկ տող ներքև տրվում են ամփոփումներ հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն լեզուներով, որը պարունակում է հողվածի վերնագիրը, հաջորդ տողում հեղինակի(ների) անուն-ազգանունը(ները), այնուհետ համառոտ ամփոփումը, հաջորդ տողում 7-8 բանալի բառ:

Վերոնշյալ պահանջները բավարարելուց հետո A4 ֆորմատի վրա տպված մեկ օրինակով և էլեկտրոնային տարբերակով հողվածը ներկայացնել խմբագրություն:

Չի թույլատրվում ներկայացնել նախկինում հրատարակված կամ տպագրության համար այլ հանդեսներ ուղարկած հողվածներ: Հողվածը ներկայացնելիս հեղինակը վերջին էջում գրում է՝ «*Հողվածը ներկայացվում է հրատարակման առաջին անգամ*» և ստորագրում է:

Մեկ տող ներքև տրվում է հողվածագրի էլեկտրոնային հասցեն, հեռախոսահամարը, հողվածի ներկայացման ամսաթիվը:

Նորիորդի կողմից հրատարակման չերաշխավորելու դեպքում հողվածը մնում է խմբագրությունում:

Արտատպելիս հղումը «ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»-ին պարտադիր է:
При перепечатывании отсылка на “МХИТАР ГОШ” обязательна.

Սրբագրիչ՝ Գ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝ Ա. ՄՈՍԻՆՅԱՆԻ

Հանձնվել է տպագրության 20.05.2020 թ.
Տպագրվել է «ՍԻՄ տպագրատուն» ՍՊԸ-ում, Վանաձոր:
Ծավալը՝ 28.1 տպագրական մամուլ, տպաքանակը՝ 110
Объем – 28.1 печатных листов, тираж - 110

Խմբագրության հասցեն՝ 2001, ՀՀ, ք. Վանաձոր, Տիգրան Մեծի 30ա
Հեռ.՝ (0322) 4-07-11 (գլխ. խմբ.), 4-04-11 (խմբագրություն)
Էլ. փոստ՝ mghandes@mail.ru, lsg57@mail.ru,
Կայքէջ՝ www.mkhitargosh.am