ՏԱԹԵՎ ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼԻՐ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
PEDAGOGICAL THOUGHT

2019

3 – 4 (72–73)

ԼՈՒՅՍ Է ՏԵՍՆՈՒՄ 2000 Թ. ՆՈՅԵՄԲԵՐԻՑ

ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ ԹԻՎ 1097

ՀԱՆԴԵՍԻ ՀԻՄՆԱԴԻՐՆ Է
«ՏԱԹԵՎ ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼԻՐԸ»

ՄԿՐՏՉՅԱՆ ՍՈԿՐԱՏ «Մանկավարժական միտք» հանդեսի տնօրեն
ՄԱՐՋԱՆՅԱՆ ՄԱՐԻԱ «Մանկավարժական միտք» հանդեսի համակարգող

«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ» ԱՄՍԱԳՐԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱ

ԱՅՎԱԶՅԱՆ ԷԴՎԱՐԴ ԵՊՀ դասախոս, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, հանդեսի գլխավոր խմբագիր
ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ ԼԵՄՍ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ ԶՈՒԼԻԵՏԱ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԻԳՈՐ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր
ԼՈԴԱՏԿՈ ԵՎԳԵՆԻ Բոգդան Խմելնիցկու անվան Չերկասիի ազգային համալսարանի մանկավարժական գիտությունների, կրթական և սոցիոլոգիական կառավարման ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր (մասնագիտական կրթության տեսություն և մեթոդաբանություն, մաթեմատիկայի դասավանդման տեսություն և մեթոդաբանություն, Ուկրաինա)
ՆԻԿՈԼԱԵՍԿՈՒ ԻՆՆԱ Բոգդան Խմելնիցկու անվան Չերկասիի ազգային համալսարանի նախադպրոցական կրթության ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. դոկտոր, Ուկրաինա)
ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՀԱՅԿ Երևանի Վալերի Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՎԱԶԳԵՆ ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոնի դոցենտ, հոգեբ. գիտ. թեկնածու
ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ ՅՈՒՐԻ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր, ՀՀ վաստակավոր մանկավարժ
ՀԱԿՈԲՅԱՆ ՍԱՐԻԲԵԿ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ մաթեմատիկայի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, ֆիզ. գիտ. թեկնածու
ՄԵԼԻՔՅԱՆ ԳԱԳԻԿ Երևանի Վալերի Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի դոցենտ, ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու

ԳՐԱԽՈՍՆԵՐ

ՉԱՔԱՐՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ	«Տաթև» ԳԿՀ լեզվաբանության բաժանմունքի ղեկավար, բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ	«Մայքրոսոֆթ» ընկերության սերտիֆիկացված կրթության նորարար փորձագետ
ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ԻՐԻՆԱ	ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու
ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ ՋՈՒԼԻԵՏԱ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ ԼԵՄՍ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԻԳՈՐ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր
ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՅՈՒՐԻ	ԵՊՀ հայ բանասիրության ֆակուլտետի հայոց լեզվի ամբիոնի վարիչ, բան. գիտ. դոկտոր
ՋԻՎԱՆՅԱՆ ԱԼՎԱՐԴ	ԵՊՀ անգլիական բանասիրության ամբիոնի պրոֆեսոր, բան. գիտ. դոկտոր

THE FOUNDER OF THE JOURNAL “PEDAGOGICAL HOUGHT” IS “TATEV SCIENTIFIC EDUCATIONAL COMPLEX”

MKRTCHYAN SOKRAT	Director of the journal "Pedagogical Thought"
MARJANYAN MARIA	Coordinator of the journal "Pedagogical Thought"

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL “PEDAGOGICAL THOUGHT”

AYVAZYAN EDWARD	Doctor of Pedagogy, lecturer at YSU, editor-in-chief
NERSISYAN LEMS	Doctor Professor, Armenian State Pedagogical University
GYULAMIRYAN JULIETA	Professor, Armenian State Pedagogical University
KARAPETYAN IGOR	Doctor Professor, Department of methodology of teaching foreign languages, Armenian State Pedagogical University
LODATKO EVGENI	Doctor of Pedagogy (theory and methodology of professional education; theory and methodology of teaching mathematics), professor, department of pedagogical sciences, educational and sociocultural management, Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky (Cherkasy, Ukraine)
NIKOLEASKU INNA	Doctor of Pedagogy, Associate professor, Department of Preschool Education Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine
PETROSYAN HAYK	Doctor Professor, State University after V. Brusov
POGHOSYAN VAZGEN	PhD in Psychological Sciences, Associate Professor the International Scientific and Educational Center of NAS RA
YUZBASHIAN YURI	Doctor Professor, Armenian State Pedagogical University, RA Honorary Pedagogue
HAKOBYAN SARIBEK	Associate Professor, PhD, Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Armenian State Pedagogical University
MELIKYAN GAGIK	PhD, lecturer, Yerevan State University after V. Brusov,

REVIEWERS

ZAKARYAN HOVHANNES	Associate Professor, PhD, Head of Linguistic Department of "Tatev" Center of Research and Education
STEPANYAN RUZANNA	Microsoft Innovative Educator Expert
VARDANYAN IRINA	Associate Professor, PhD, Faculty of European Languages and Communication - Chair of English Philology, Yerevan State University
GYULAMIRYAN JULIETA	Professor, Armenian State Pedagogical University
NERSISYAN LEMS	Doctor Professor, Armenian State Pedagogical University
KARAPETYAN IGOR	Doctor Professor, Department of methodology of teaching foreign languages, Armenian State Pedagogical University
AVETISYAN YURI	Doctor Professor of Philology, Chair of Armenian Philology Department, Yerevan State University
JIVANYAN ALVARD	Doctor Professor, Faculty of European Languages and Communication - Chair of English Philology, Yerevan State University

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА
“НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ТАТЕВ”

МКРТЧЯН СОКРАТ Директор журнала "Педагогическая мысль"
МАРДЖАНЯН МАРИЯ Координатор журнала "Педагогическая мысль"

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АЙВАЗЯН ЭДВАРД Доктор пед. наук, профессор, лектор ЕГУ, главный редактор журнала

ГЮЛАМИРЯН ДЖУЛЬЕТТА Доктор, профессор Армянского государственного педагогического университета

НЕРСИСЯН ЛЕМС Доктор пед. наук, профессор Армянского государственного педагогического университета

КАРАПЕТЯН ИГОРЬ Профессор кафедры методики преподавания иностранных языков АГПУ

ЛОДАТКО ЕВГЕНИЙ Доктор педагогических наук (теория и методика профессионального образования; теория и методика обучения математике), профессор кафедры педагогических наук, образовательного и социокультурного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого (г. Черкассы, Украина)

НИКОЛАЕСКУ ИННА Доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, Украина

ПЕТРОСЯН ГАЙК Государственный университет имени В. Брюсова, доктор пед. наук, профессор

ПОГОСЯН ВАЗГЕН Кандидат психологических наук, доцент Международного научно-образовательного центра НАН РА

ЮЗБАШЯН ЮРИЙ Доктор, профессор Армянского государственного педагогического университета, заслуженный педагог РА

АКОБЯН САРИБЕК Доцент кафедры математики и методики ее преподавания в АГПУ, кандидат философских наук

МЕЛИКЯН ГАГИК Кандидат физмат наук, доцент Ереванский государственный университет имени В. Я. Брюсова, преподаватель

РЕЦЕНЗЕНТЫ

ЗАКАРЯН ОГАНЕС	к. ф. н., доцент, руководитель лингвистического отдела Научно–образовательного комплекса "Татев".
СТЕПАНЯН РУЗАННА	Майкрософт инновационный педагог–эксперт
ВАРДАНЯН ИРИНА	ЕГУ, Кафедра английской филологии, кандидат наук, доцент
ГЮЛАМИРЯН ДЖУЛЬЕТТА	Доктор,профессор Армянского государственного педагогического университета
НЕРСИСЯН ЛЕМС	Профессор Армянского государственного педагогического университета
КАРАПЕТЯН ИГОРЬ	Профессор кафедры методики преподования иностранных языков АГПУ
АВЕТИСЯН ЮРИЙ	Заведующий кафедрой армянского языка факультета армянской филологии ЕГУ, доктор, профессор филологических наук
ДЖИВАНЯН АЛВАРД	Доктор филологических наук, профессор, ЕГУ кафедра английской филологии

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ЭДВАРД АЙВАЗЯН

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗ-АХ

Постановка проблемы. Начиная с 1990-ых годов в рамках договора, заключенного между Всемирным банком и Правительством РА, осуществляются программы широкомасштабной переподготовки учителей общеобразовательных школ РА по интерактивным методам и технологии сотрудничества в процессе обучения. В настоящее время многие учителя общеобразовательных школ РА часто на практике применяют современные методы обучения: интерактивные и сотрудничества.

Анализ последних исследований и публикаций. Об этом свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы, посвященной применению современных технологий обучения в общеобразовательной школы. Так, например, в работе [1] среди общих форм, используемых в общеобразовательных учреждениях, выделяются *индивидуальные, парные, групповые и фронтальные [1; 137]*. Причем, «*групповые формы* работы предусматривают деление состава класса на типологические группы, бригады, звенья. Групповые формы предполагают функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и специфическими задачами. В процессе работы предусматривается сотрудничество узкого круга учеников в группах, причем каждая группа работает своим темпом» [1; 138].

В работе [2] Б. П. Мартиросян, перечисляя инновационные подходы в практике российского школьного образования за последние 10-12 лет, отмечает также систему психического развития младших школьников на основе реализации принципа сотрудничества Ш. А. Амонашвили. «Педагогическая система Ш. А. Амонашвили, в основу которой заложена идея сотрудничества, разработана также для начальных классов. В рамках этой системы общение учителя с ребенком строится на принципе уважения личности ребенка, обеспечивающем ему переживание чувства свободного выбора, чувства взросления, чувства своей полноправности в педагогическом процессе. Для такого общения необходимо, чтобы учитель верил в ребенка, чувствовал в нем растущую личность, созидал ее» [2; 20-21]. Однако, как справедливо отмечает Б. Мартиросян, непонимание специфики личностно-ориентированного образования при недостаточном методическом (точнее-методологическом-Э. А.) обеспечении вводимых программ и учебников и здесь приводит к технологическим нарушениям, к ошибкам в выборе педагогических средств [2; 21],

точнее тех педагогических средств, которые свойственны сотруднической педагогике. В итоге учителя, формально работая по системе Ш. Амонашвили, не могут расстаться с традиционными стереотипами профессионального мышления.

В системе высшего образования, однако, картина почти не меняется, там все еще господствует метод лекции. Даже во время практических и семинарских занятий лекторы в основном избегают применения новых технологий обучения.

Причина этого прежде всего частично кроется в неосведомленности профессорско-преподавательского состава в теории современных технологий обучения и методике применения их на практике.Именно с целью устранения этого недостатка на курсах переподготовки преподавательских кадров ЕГУ в рамках психолого-педагогической подготовки в программе в части современных методов обучения также предусмотрен список следующих курсов:

- Современные методы преподавания, изучения и оценки.
- Методы и способы современного обучения.
- Интерактивные методы обучения в вузе.
- Методы групповых работ в образовательном процессе.

Вторая причина более глубинная и связана с особенностями осуществления собственно высшего образования. Любое высшее учебное заведение имеет свою сверхзадачу: в строго ограниченный короткий промежуток времени передать студентам как можно больше информации, материала по каждому преподаваемому предмету. Для решения этой основной задачи самым удобным методом, естественно, является лекция.

Метод, который несмотря на то, что прекрасно служит вышеупомянутым целям и за установленный учебным планом и программой короткий промежуток времени опытным лекторам позволяет запланированный программный материал передать студентам, однако, с другой стороны, всем нам хорошо известно, что это не очень активный и малоэффективный метод обучения, эффективность которого по пирамиде Дейла у рядовых учителей и лекторов составляет примерно 0-20%, а у лекторов и учителей мастер-класса, какими были, например, Л. Ландау, С. Мергелян, В. Шаталов, М. Захарченко, Р. Григорян, может достигнуть 50%. Можно сказать, что 50-100% материала лекции бесследно исчезает.Применение каждого из остальных методов обучения предполагает расходование большего времени, и именно по этой причине они не могут заменить метод “лекции”.

В этих условиях в вузе возможной областью применения эффективных и активных методов остаются часы практических и семинарских занятий.

Цель статьи – выявить и проанализировать психолого-педагогические проблемы, применения в процессе преподавания современные активные методы обучения.

Изложение основного материала. Ниже приведем пример из нашего опыта применения метода группового

исследования во время практического занятия к лекции “Научно–познавательные методы в математике и в процессе его обучения ” по предмету “Методика преподавания математики” на 4–ом курсе факультета математики и механики Ереванского государственного университета.Во время практического занятия 18 студентов разделяются на три гетерогенные группы по шесть в каждой.

Первой группе предлагается следующий пакет заданий:

Карточка 1. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{2}-1)^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 2. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{2}+1)^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 3. Найти первые четыре члена последовательности $(2+\sqrt{3})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 4. Найти первые четыре члена последовательности $(2-\sqrt{3})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 5. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{3}+\sqrt{2})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 6. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{3}-\sqrt{2})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Второй группе был предложен следующий пакет заданий:

Карточка 1. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{3}-1)^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 2. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{3}+1)^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 3. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{5}+\sqrt{3})^n$ $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 4. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{5}-\sqrt{3})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 5. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{7}+\sqrt{5})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 6. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{7}-\sqrt{5})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Третьей группе был предложен следующий пакет заданий:

Карточка 1. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{5}+\sqrt{2})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 2. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{5}-\sqrt{2})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 3. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{7}+\sqrt{2})^n$ $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 4. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{7}-\sqrt{2})^n$ $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 5. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{8}+\sqrt{5})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Карточка 6. Найти первые четыре члена последовательности $(\sqrt{8}-\sqrt{5})^n$, $n\in N$, сравнить их и, найдя закономерность, обобщить.

Для выполнения этих индивидуальных занятий отводится 15 минут времени. После выполнения индивидуальных работ дается еще 10 минут времени и предлагается обсудить полученные результаты парами, а далее “по принципу круглого стола” также группой и предложить общую гипотезу.Ниже представим индивидуальную работу одного из членов группы.Попробуем посчитать первые четыре степени выражения $\sqrt{2}-1$:

$(\sqrt{2}-1)^1=\sqrt{2}-1=\sqrt{2}-\sqrt{1}$, $\quad 2-1=1$:

$(\sqrt{2}-1)^2=3-2\sqrt{2}=\sqrt{9}-\sqrt{8}$, $\quad 9-8=1$:

$(\sqrt{2}-1)^3=5\sqrt{2}-7=\sqrt{50}-\sqrt{49}$, $\quad 50-49=1$:

$(\sqrt{2}-1)^4=(3-2\sqrt{2})^2=17-12\sqrt{2}=\sqrt{289}-\sqrt{288}$, $\quad 289-288=1$:

Следовательно: $\forall n\in N\exists m\in N((\sqrt{2}-1)^n=\sqrt{m+1}-\sqrt{m})$:

Таким же образом рассматривая + 1)n,)n,)n, (2 -)n, (2 +)n и другие примеры, остальные члены группы пришли к следующим общим теоремам:

$\forall n\in N\exists m\in N((2-1=1\Longrightarrow(\sqrt{2}+1)^n=\sqrt{m+1}-\sqrt{m}),$

$\forall n\in N\exists m\in N((4-3=1\Longrightarrow(2+\sqrt{3})^n=\sqrt{m+1}+\sqrt{m}),$

$\forall n\in N\exists m\in N((4-3=1\Longrightarrow(2-\sqrt{3})^n=\sqrt{m+1}+\sqrt{m}),$

$\forall n\in N\exists m\in N((3-2=1\Longrightarrow(\sqrt{3}+\sqrt{2})^n=\sqrt{m+1}+\sqrt{m}),$

$\forall n\in N\exists m\in N((3-2=1\Longrightarrow(\sqrt{3}-\sqrt{2})^n=\sqrt{m+1}+\sqrt{m})$:

В результате группового обсуждения группа пришла к следующей общей гипотезе:

$$\forall a,b,n\in N\exists m\in N((a-b=1\Longrightarrow(\sqrt{a}\pm\sqrt{b})^n=\sqrt{m+1}\pm\sqrt{m}): \qquad (1)$$

Таким же образом другие группы получили следующие гипотезы:

$$\forall a,b,n\in N\exists m\in N((a-b=2\Longrightarrow(\sqrt{a}\pm\sqrt{b})^n=\sqrt{m+2^n}\pm\sqrt{m}), \qquad (2)$$

$$\forall a,b,n\in N\exists m\in N((a-b=3\Longrightarrow(\sqrt{a}\pm\sqrt{b})^n=\sqrt{m+3^n}\pm\sqrt{m}): \qquad (3)$$

На следующем этапе в каждой группе было предложено посчитать от одного до шести и были созданы шесть экспертных групп по три члена в каждой. Так, например, если члены первой группы 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, второй - 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, третьей - 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, то экспертные группы будут: э. группа 1 - 1.1, 2.1, 3.1, э. группа 2 - 1.2, 2.2, 3.2, э. группа 3 - 1.3, 2.3, 3.3, э. группа 4 - 1.4, 2.4, 3.4, э. группа 5 - 1.5, 2.5, 3.5, э. группа 6 - 1.6, 2.6, 3.6.

Группам было дано 5 минут для обсуждения и обобщения полученных результатов в основных группах.

Затем представители всех экспертных групп объявили полученный результат:

$$\forall a, b, n \in N \exists m \in N((a - b = p \Longrightarrow (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = \sqrt{m+p}^n \pm \sqrt{m}): \qquad (4)$$

В процессе этого занятия были синтезированы методы научного исследования, сравнения, наблюдения и опыта, а также метод группового исследования педагогики сотрудничества. Следующие 45 минут занятия было отведено доказательству гипотезы (4). Во-первых, была доказана следующая лемма.

Лемма. Для любых натуральных чисел *a, b* и *n*- всегда можно найти натуральные числа *A, B, A'* и *B'*, что

$$(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = \begin{cases} A_k\sqrt{a} \pm B_k\sqrt{b}, \text{ если } n = 2k-1, k\epsilon N, \\ A'_k \pm B'_k\sqrt{ab}, \text{ если } n = 2k, k\epsilon N: \end{cases}$$

Доказательство производится с помощью математической индукции, по k. Во-первых, покажем, что для нечетных *n* наблюдается первое равенство. Действительно, если k=1 неизвестен, то $(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^1 = \sqrt{a} \pm \sqrt{b}$, где $A_1 = B_1 = 1$. Предположим, что есть такие числа A_k և B_k, что

$$(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^{2k-1} = A_k\sqrt{a} \pm B_k\sqrt{b}:$$

Таким образом:

$$(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^{2(k+1)-1} = (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^{(2k-1)+2} = (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^{2k-1} \cdot (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^2 = (A_k\sqrt{a} \pm B_k\sqrt{b}) \cdot$$

$$\cdot ((a+b) \pm 2\sqrt{ab}) = (A_k(a+b) + 2B_k b)\sqrt{a} \pm (B_k(a+b) + 2A_k a)\sqrt{b} =$$

$$= A_{k+1}\sqrt{a} \pm B_{k+1}\sqrt{b},$$

где $A_{k+1} = A_k(a+b) + 2B_k b$, а $B_{k+1} = B_k(a+b) + 2A_k a$:

Следовательно

$$\forall a, b, n \in N \exists A, B \in N(n = 2k-1, k\epsilon N \Longrightarrow (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = A\sqrt{a} \pm B\sqrt{b}):$$

Точно так же доказывается лемма для четных n.

Теперь перейдем к доказательству следующей теоремы.

Теорема. $\forall a, b, n \in N \exists m \in N((a - b = p \Longrightarrow (\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = \sqrt{m + p^n} \pm \sqrt{m}$).

Доказательство: Очевидно, что $a - b = p \Leftrightarrow (\sqrt{a} + \sqrt{b})(\sqrt{a} - \sqrt{b}) = p$.

Следовательно $(A\sqrt{a} + B\sqrt{b})(A\sqrt{a} - B\sqrt{b}) = A^2 a - B^2 b$:

С другой стороны $n = 2k - 1$, $k \epsilon N$ имеем

$$(A\sqrt{a} + B\sqrt{b})(A\sqrt{a} - B\sqrt{b}) = (\sqrt{a} + \sqrt{b})^n(\sqrt{a} - \sqrt{b})^n = (a - b)^n = p^n:$$

Отсюда $A^2 a - B^2 b = p^n$, откуда и $A^2 a = B^2 b + p^n$:

А когда $n = 2k$, $k \epsilon N$, то получим $A'^2 - B'^2 ab = p^n$, отсюда $A'^2 = B'^2 ab + p^n$ Следовательно, если обозначим $B^2 b = m$ или $B'^2 ab = m$ и воспользуемся леммой, когда n- нечетное, получим:

$$(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = A\sqrt{a} \pm B\sqrt{b} = \sqrt{A^2 a} - \sqrt{B^2 b} = \sqrt{B^2 b + 1} \pm \sqrt{B^2 b} = \sqrt{m + p^n} \pm \sqrt{m},$$

а когда n- четное, то

$$(\sqrt{a} \pm \sqrt{b})^n = A' \pm B'\sqrt{ab} = \sqrt{A'^2} \pm \sqrt{B'^2 ab} = \sqrt{B'^2 ab + 1} \pm \sqrt{B'^2 ab} = \sqrt{m + p^n} \pm \sqrt{m}:$$

Теорема доказана. Из доказанных теоремы и леммы сдедует следующий неоспоримый факт для четных n.

Следствие. Для любых натуральных чисел a, b, n выражение

$$(\sqrt{a} + \sqrt{b})^{2n} + (\sqrt{a} - \sqrt{b})^{2n}$$

является рациональным числом.

Самостоятельно решить следующие задачи:

1. Доказать, что имеются взаимные простые натуральные числа такие, что

   а) $(\sqrt{2} + 1)^n = A + B\sqrt{2}$, б) $(\sqrt{2} - 1)^n = A - B\sqrt{2}$.

2. Доказать, что следующие выражения рациональные:

   а) $(5 + 2\sqrt{6})^6 + (5 - 2\sqrt{6})^6$,

   б) $(\sqrt{2018} + \sqrt{2017})^{2018} + (\sqrt{2018} - \sqrt{2017})^{2018}$,

   г) $(\sqrt{7} + \sqrt{3})^8 + (\sqrt{7} - \sqrt{3})^8$,

   д) $(9 + 4\sqrt{5})^{10} + (9 - 4\sqrt{5})^{10}$.

Выводы. Таким образом в процессе одного занятия

- были синтезированы методы научного исследования- сравнения, наблюдения и опыта,
- а также метод группового исследования педагогики сотрудничества.
- Следующие 45 минут занятия было отведено доказательству гипотезы (4).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

2. Д. Пойа, «Математическое открытие», –М., «Наука», 1970, 452 стр.
3. Айвазян Э. И., «Методика преподавания математики» /Общая методика/.–Е., изд. ЕГУ, 2016, 200 стр.
4. Список курсов психолого–педагогической подготовки преподавателей ЕГУ на 2017–2018 учебный год.
5. George Pólya, «Mathematical Discovery», –M., «Science», 1970, 452 page.
6. Ayvazyan E. I., «Methods of Teaching» /General methods/. –E., publ. YSU, 2016, 200 page.
7. The list of courses for psycho–pedagogical training of YSU lecturers during the 2017–2018 academic years.

ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԱՀԱՐՄԱՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

ԷԴ. ԱՅՎԱԶՅԱՆ

Հայտնի է, որ բուհական ուսուցման հիմնական մեթոդը դասախոսությունն է, որն ուսուցման քիչ արդյունավետ մեթոդ է: Սույն հոդվածը հենց նվիրված է բուհական պրակտիկայում ուսուցման ժամանակակից /ակտիվ/ մեթոդների կիրառության նպատակահարմարության հետ կապված հարցերի քննարկմանը. մասնավորաբար, աշխատանքում ապացուցվում է համագործակցային ուսուցման մեթոդների, օրինակ, խմբային հետազոտու¬թյան մեթոդի կիրառության նպատակահարմարությունը «Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա» բուհական դասընթացի գործնական պարապմունքների ընթացքում:

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗ–АХ

ЭД. АЙВАЗЯН

Статья посвящена обсуждению вопросов целесообразности применения активных современных методов обучения в вузовской педагогической практике. В частности, эффективность методов сотруднического обучения доказана, например, применением метода группового исследования на практических занятиях по предмету «Методика преподавания математики».

ABOUT THE EXPEDIENCY OF THE USE OF MODERN TEACHING METHODS IN IHE

ED. AYVAZYAN

ABSTRACT: This work is dedicated to the discussion of the expediency of the usage of the modern teaching methods in the teaching process at the Universities. Particularly, in the frameworks of the agreement between the centre actualizing educational projects of the World Bank and the Government of the Republic of Armenia signed in 90s, 20th century, there were implemented large–scale trainings of modern educational technology instructions for all the general educational school teachers, among them the teachers of mathematics. These were meant for methodological management of interactive and cooperative training, with the view of their productive practical employment.

But to this point the whole higher educational system yet misses out. Considering, that the main training method of the higher educational system was and stays the less productive and not active method of lecturing, the brought up problem becomes more modern. In this work, particularly, substantiates the expediency and possibility of the implementation of the interactive and cooperative educational methods during the practical trainings of the subject 'Training methodology of mathematics' taught in the Yerevan State University, in the 4th year of the faculty of the Mathematics and Mechanics. At the same time, the implementation of the method resulted by the teamwork, that of 'Team research', one of the leading and productive methods of cooperative training was shown in the higher educational institutions, in the result of which the students, communicating and cooperating with the members of the team, independently found and proved an interesting mathematical regularity– theorem; that is;

Theorem: If for arbitrary natural numbers a, b, n a–b=p, then there exists such m natural number, which

$$(\sqrt{a}\pm\sqrt{b})^n=\sqrt{m+p^n}\pm\sqrt{m}.$$

Purpose. To reveal and analyze the psycho–pedagogical issues used in the process of teaching in the modern active methods of studying.

Methods. Methods of scientific–comparative research, observation and experience, method of group research for pedagogical cooperation.

Conclusions. Thus, in the process of one course:

- Methods of scientific–comparative research, observation and experience have been synthesized.
- As well as method of group research for pedagogical cooperation.
- The next 45 minutes of the course have been passed to prove the hypothesis. (4)

Բանալի բառեր. բուհ, ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ և հնարներ, փոխներգործուն ուսուցում, համագործակցային ուսուցում, խմբային աշխատանք, խմբային հետազոտության մեթոդ, հիմնական և փորձագիտական խմբեր, համեմատում, գիտափորձ, ընդհանրացում, վարկած:

Ключевые слова: вуз, современные методы и приемы обучения, интерактивное обучение, сотрудническое обучение, групповая работа, метод группового исследования, основные группы, экспертные группы, сравнение, эксперимент, обобщение, гипотеза.

Key words: University, modern teaching methods, interactive teaching, collaborative teaching, group work, methods of group teaching, primary groups, expert groups, comparison, observation, experiment, generalization, version.

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԶԱՔԱՐՅԱՆ

ԵՆԹԱԿԱՅԻ ԵՎ ՍՏՈՐՈԳՅԱԼԻ ԹՎԱՅԻՆ ՀԱՄԱՁԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԶՈՒԳԱՁԵՎԵՐԸ ԱՐԴԻ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Տեղեկագիտությունից հայտնի է, որ ինչքան ավելի կանխատեսելի է միավորը, այնքան պակաս նշանակություն է կրում: Իսկ լեզվական ցանկացած մակարդակի միավոր տվյալ խոսքաշարում զուրկ է նշանակությունից (ոչ իմաստից), եթե այդ խոսքաշարում լիովին կանխատեսելի է: Բացի այդ՝ տվյալ խոսքաշարում նշանակությունից զուրկ է միաժամանակ առկա երկու այնպիսի միավորներից մեկն ու մեկը, որոնք այդ խոսքաշարում առանձին–առանձին ունեն միևնույն նշանակությունը և ազատ կարող են փոխարինել մեկը մյուսին, այսինքն՝ միանգամայն համարժեք միավորներ՝ ազատ տարբերակներ են: Նշանակությունից զուրկ է նաև տվյալ խոսքաշարում հանդիպող այն միավորը, որի առկայությունն այդ խոսքաշարում չի արդարացվում տրամաբանորեն ու գործաբանորեն, և որը տվյալ իրազեկման (տեղեկույթի) հաղորդման տեսակետից կողմնակի է ու պատահական:

Այս չափանիշերով գնահատելով կենդանի խոսքը՝ այնտեղ կարելի է հայտնաբերել բազմաթիվ իրակություններ ու միավորներ, որոնք նշանակությունից զուրկ են, այսինքն՝ հավելուրդային են: Ճիշտ է, հավելուրդայնությունը կենդանի լեզվի անհրաժեշտ բնութագրերից է, քանի որ փոխհատուցում է տեղեկույթի՝ զանազան այսպես կոչված «աղմուկների» ու աղավաղումների հետևանքով տեղի ունեցող կորուստները՝ այդպիսով «թեթևացնելով» հաղորդակցման, տեղեկույթի փոխանակման գործընթացը և ստեղծելով տեղեկույթի ամրության պաշար, սակայն հավելուրդայնությունն ունի որոշակի չափ, որից անցնելու դեպքում սկսում է ծանրաբեռնել խոսքը: Մյուս կողմից՝ *հավելուրդայնության չափ* կոչվածը շատ հարաբերական է, քանի որ այն, ինչ հավելուրդային է համարվում տեղեկագիտության և խելամիտ տրամաբանության տեսակետից, կարող է նշանակալից լինել արտալեզվական այլ չափանիշեր կիրառելու դեպքում: Այսպես, հավելուրդային համարվող շատ միավորների առկայությունը խոսքում կարող է պատճառաբանված լինել հոգեբանորեն, տեղեկույթ տալ խոսքը սերողի հոգեվիճակի, մտածողության տիպի, կրթվածության աստիճանի, լեզվական դաստիարակության և լեզվական օրինապահության մակարդակի, տվյալ անհատի կամ լեզվական հանրության տեսակետից բարոյապես մաշված, բայց լիովին չհաղթահարված խոսքային սովորությունների գոյության մասին: Շատ հավելուրդայնություններ կրում են հասարակական տեղեկույթ, քանի որ ոչ միայն կապվում են խոսքը սերողի ու խոսքի հասցեատիրոջ հասարակական բնութագրերի, խոսքի սերման տվյալ իրադրության զանազան այլ հարաչափումների հետ, այլև հաճախ ունենում են խորհրդանշային և ծիսական նշանակություն: Այսպես, լեզվական բազմաթիվ կլիշեներ, ծեծված ու մաշված արտահայտություններ, մեռած մակդիրներ, խոսքային իմաստազրկված

բանաձևեր, որոնց առկայությունը տվյալ խոսքաշարում միանգամայն կանխատեսելի է, հետևաբար հավելուրդային, շարունակում են պահպանել իրենց գոյությունը, քանի որ ունեն խորհրդանշային կամ ծիսական արժեք: Օրինակ՝ խորհրդանշային արժեք ունի *Մեծ Հոկտեմբեր* արտահայտության ***մեծ*** բառը, քանի որ չկա հակադիր *Փոքր Հոկտեմբեր* արտահայտությունը: Ծիսական արժեք ունեն քաղաքավարական բազմաթիվ կլիշեներ, ասենք՝ ողջույնի բանաձևի որոշ մասեր *(— Ինչպե՞ս ես: — Շնորհակալություն, լավ եմ, դո՞ւ ինչպես ես և այլն)*:

Լեզվում հավելուրդային շատ բան էլ պահպանվում է լեզվական սովորույթի ուժով, նշանակությունը կորցրած լեզվական երևույթների քարացման և կանոնի ձևով պահպանման հետևանքով: Այսպես, լեզվի զարգացման ընթացքում մի շարք իրակություններ կորցնում են իրենց նշանակությունը, մեռնում և վերածվում զուտ ձևի: Լեզուն ձգտում է ազատվելու դրանցից, սակայն դրանք սովորույթի ու կանոնի ուժով լեզվում կարող են վերապրել անգամ հազարամյակներ: Կարելի է հիշել հնդեվրոպական նախալեզվին հատուկ քերականական սեռը, որ հնդեվրոպական մի շարք լեզուներում հաղթահարվել է լիովին կամ մասամբ, իսկ մի շարք լեզուներում պահպանվել է ամբողջությամբ:

Լեզվական սովորույթի ուժով պահպանվող հավելուրդային երևույթները սովորաբար տվյալ լեզվի կրողներին թվում են միանգամայն բնական, տրամաբանական և անհրաժեշտ, իսկ դրանց կիրառման հետ կապված կանոնախախտումները՝ կոպիտ սխալներ ու աններելի մեղանչումներ: Մինչդեռ հենց այն հանգամանքը, որ այդպիսի լեզվական իրակություններին սովորաբար ուղեկցում են մի շարք տիպական կանոնախախտումներ մանավանդ լեզուն նոր սովորողների կողմից, հայտանիշն է այն բանի, որ այդ իրակությունները հավելուրդային են: Պետք է նկատի ունենալ, որ այդ հավելուրդայնությունը կախված չէ այն բանից՝ դրանք տրամաբանակա՞ն են, արդյոք, թե՞ ոչ: Այսպես, քերականական սեռը ժամանակակից լեզուներում տրամաբանական չէ, և դա առավել ակնբախ է այն լեզուների կրողների համար, որոնցում այդ երևույթը չկա: Անձանց կենսաբանական սեռը նշանակող և մարդկանց՝ առարկաներից ու կենդանիներից տարբերող դերանունների սեռը, ինչպես որ կա ժամանակակից անգլերենում, տրամաբանական է, սակայն դարձյալ հավելուրդային է, քանի որ որոշ լեզուներ (հայերեն և այլն) դա չունեն և կարիքն էլ չեն զգում: Ճիշտ է, օտար լեզվամտածողությանը ընտելացած կամ օտար լեզվական մշակույթն ընդօրինակել փորձող հայը, օրինակ, կարող է զգալ դրա կարիքը, ինչպես Պ. Դուրյանը, որ գործածել է ***նե*** անձնական դերանունը իգական սեռի համար, թեև դա չէր կարող բավարարել տրամաբանությանը, քանի որ այդ դեպքում կհակադրվեին մի կողմից՝ իգական սեռը, մյուս կողմից՝ արական սեռը, կենդանիներն ու իրերը: Այսինքն՝ ***նե***-ի հետ անհրաժեշտ էր ևս մի դերանուն կենդանիների ու իրերի համար: Լեզվական կյանքը, սակայն, ցույց տվեց, որ հայերենն իրոք չի զգում դերանվանական այդպիսի հավելման կարիքը:

Միանգամայն տրամաբանական է թվում նախադասության անդամների՝ դեմքով, թվով (նաև հոլովով, առումով, սեռով, դասով, եղանակով, ժամանակով և այլն) համաձայնության երևույթը, որ

տարբեր դրսևորումներով ու չափերով կա տարբեր լեզուներում[1]: Սակայն, չնայած այդ թվացյալ տրամաբանականությանը, սա հավելուրդայնության ամենադասական օրինակներից է: Ահա թե ինչու ժամանակակից լեզուների պատմությունը տանում է դեպի համաձայնության դեպքերի նվազում:

Գրաբարում դեռևս կար ածական վերադիրների՝ թվով և հոլովով ոչ պարտադիր համաձայնությունը իրենց լրացյալների հետ: Ժամանակակից հայերենը լիովին հաղթահարել է այդ հավելուրդային երևույթը՝ դրանից ժառանգություն ստանալով միայն ածականների՝ փոխանվաբար գործածվելու հատկությունը:

Ժամանակակից հայերենը պահպանել է խնդրառության բազմաթիվ դեպքեր, որոնք, անշուշտ, ոչ այնքան տրամաբանական են, որքան պայմանական: Ահա թե ինչու ներկայումս այդքան շատ են խնդրառության զուգահեռ ձևերը, կանոնից շեղումները և պատմական փոխանցումները *(կրակել հրացանը/հրացանից/հրացանով, իմ/ինձ վրա, յոթից/յոթին հինգ պակաս, ձեռնարկել գործը/գործին* և այլն*)*:

Ժամանակակից հայերենը պահպանել է նաև ենթակայի ու ստորոգյալի թվային համաձայնությունը. մի երևույթ, որ թվում է շատ տրամաբանական, ոչ պայմանական, անհրաժեշտ և բացարձակ: Եթե ենթական որոշակիորեն եզակի կամ հոգնակի է, ապա ստորոգյալն էլ, որ ունի թիվ, բնականաբար, պետք է լինի դրան համապատասխան եզակի կամ հոգնակի: Եվ կարծես թե սա ոչ թե պայմանավորվելու, այլ տրամաբանելու հարց է, և անտրամաբանական կլինի հակառակը, ուստի այս կանոնը պետք է, որ լինի բացարձակ: Սակայն տեսնենք իրական պատկերը և պարզենք՝ իրո՞ք այդպես է, իրո՞ք ենթակայի ու ստորոգյալի թվային համաձայնության այս երևույթը հայերենում բացարձակ է ու անհրաժեշտ, իրո՞ք նա զերծ է պայմանականությունից և ենթարկվում է միայն տրամաբանության օրենքներին:

Նախ՝ նկատենք, որ հավելուրդայնության չափն այստեղ շատ մեծ է, քանի որ ենթակայի որոշ բնութագրեր ստիպված ենք լինում կրկնելու ստորոգյալի միջոցով: Այդ պատճառով անձնական դերանվամբ արտահայտված ենթական ազատորեն կարող է զեղչվել, քանի որ նրա հաղորդած հիմնական լեզվական տեղեկույթը (դեմքը, թիվը) լիովին կրկնվում է ստորոգյալում. ***խոսում եմ*** նշանակում է «ես խոսում եմ», ***լսում եք*** նշանակում է «դուք լսում եք», և եթե ասենք ***Ես խոսում եմ, դուք լսում եք,*** ապա ***ես*** և ***դուք*** դերանունների՝ իրազեկման տեսակետից հավելուրդային գործածությունը ունի միայն ընդգծող նշանակություն: Միանգամայն բավարար ու անհրաժեշտ տեղեկույթ է հաղորդում անգլերեն I speak, you listen նախադասությունը, որի ստորոգյալները չունեն դեմք և թիվ, ուստի ենթակաները պարտադիր են: Իսկ հայերենում ***եմ, եք*** օժանդակ բայերի միջոցով ենթակայի դեմքի ու թվի կրկնակի նշումը լավագույն դեպքում ունի միայն ապահովագրական նշանակություն, ինչպես դրամական հաշիվների ժամանակ, երբ նույն գումարը փաստաթղթերում պահանջվում է գրել թե՛

1 Համաձայնությունը նախադասության անդամների կապակցման այն եղանակն է, որի դեպքում կապակցվող անդամները (միակի թե բազմակի) փոխադարձաբար պայմանավորում են միմյանց քերականական ձևը (և կամ իմաստը, կարգը): Համաձայնության սահմանման մասին տե՛ս նաև Սարգսյան 2014:

թվերով, թե՛ տառերով՝ տեղեկույթի ամրության պաշար ստեղծելու համար: Լեզվում այդ ամրության պաշարի կարիքը շատ չնչին է, և այս դեպքում հավելուրդայնությունն ունի զուտ լեզվական սովորույթի ուժ: Եթե հիշյալ օրինակում չենք կարող ասել ո՛չ ***Խոսում եմ, լսում եք***, քանի որ դերանուններն ունեն ընդգծող նշանակություն, ուստի հարմար չէ դրանք զեղչել, ո՛չ էլ՝ ***Ես խոսում, դուք լսում***, քանի որ օժանդակ բայը արտահայտում է ոչ միայն դեմք ու թիվ, այլև ժամանակ, ապա այլ դեպքերում հանգիստ զեղչվում է դերանունը, կամ էլ ենթական ու ստորոգյալը թվով չեն համաձայնում: Այդ անհամաձայնության դեպքերի մի մասը համարվում է կանոնական և անգամ պարտադիր է, մի այլ մասը թույլատրելի զուգաձևության մակարդակում է, իսկ երրորդ մասը համարվում է խիստ անթույլատրելի, քանի որ դեռ չի հաղթահարել լեզվական սովորույթի ուժը: Քննարկենք դեպքերը:

Նախ՝ նշենք, որ *համաձայնության տրամաբանականություն* ասելով՝ նկատի ունենք այն, թե համաձայնության քերականական և իմաստային կողմերն իրար համընկնո՞ւմ են, թե՞ ոչ: Համաձայնության այս երկու կողմերը կարող են չհամընկնել հատկապես այն դեպքում, երբ ենթական բովանդակությամբ հոգնակի է, իսկ քերականական ձևավորմամբ՝ եզակի (հավաքական գոյականներ), կամ, հակառակը, բովանդակությամբ եզակի է, իսկ քերականական ձևավորմամբ՝ հոգնակի (հոգնակերպ գոյականներ)[1]:

Ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնության ընդհանուր կանոնը հետևյալն է: Ստորոգյալը եզակի թվով է դրվում, եթե ենթական եզակի է, այդ թվում՝ հավաքական կամ հոգնակերպ գոյական: Ստորոգյալը հոգնակի թվով է, եթե ենթական հոգնակի է կամ բազմակի (Զաքարյան 2015, 35, Ավետիսյան 2016, 140, Պետրոսյան 1987, 320): Այս կանոնն ունի մի շարք ենթականոններ ու բացառություններ՝ կապված կառուցվածքային ու իմաստային այս կամ այն երևույթի հետ: Սրանց մի մասի դեպքում հնարավոր են զուգաձևություններ ու բնորոշ շեղումներ, որոնք էլ քննության են ենթարկված այստեղ: Զուգաձևություն կամ բնորոշ շեղումներ չունեցող դեպքերը մեծ մասամբ անտեսված են:

Ենթականոնները փորձել ենք դասակարգել ըստ նշված կառուցվածքային ու իմաստային գործոնների:

1. Հավաքական գոյականով կառույց

1.1. Երբ ենթական արտահայտված է ամբողջի մաս ցույց տվող հավաքական գոյականով, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Պապոյան 2003, 110) պետք է համաձայնի ենթակային ոչ թե իմաստով, այլ քերականորեն, և լինի եզակի թվով. *Հյուրերի մեծ մասը եկել **է**, իսկ մի մասը դեռ **կուշանա:** Զորքի համարյա կեսը **կոտորվեց:** Ընտրեցի. այսքանը լավ է, իսկ մնացածը անպետք բան է*: Մինչդեռ ավելի հաճախ հանդիպում է տրամաբանական (իմաստային) համաձայնեցումը, երբ ստորոգյալը հոգնակի է. *Հյուրերի մեծ մասը եկել **են**, իսկ մի մասը դեռ **կուշանան:** Զորքի համարյա կեսը **կոտորվեցին**: Ընտրեցի. այսքանը լավ **են**, իսկ մնացածը անպետք բան(եր) **են**:* Այսպիսի իմաստային՝ բովանդակային համաձայնությունը (քերականական անհամաձայնությամբ հանդերձ) կոչվում է ***բակառություն:*** Բակառությունն ունի մի

1 Համաձայնության քերականական և իմաստային սկզբունքների հարաբերակցության մասին տե՛ս նաև Աբրահամյան 1976, 305:

շարք դրսևորումներ, որոնց մի մասը կանոնով թույլատրելի է, մի մասը՝ ոչ, և հաճախ առկա է զուգաձևություն (բակառության մասին տե՛ս, օրինակ, Աբեղյան 1965, 501–503, Աբրահամյան 1975, 179–186, Իշխանյան 1986, 123–125, Ասատրյան 1987, 177, Գյուլբուդաղյան 1988, 117):

1.2. Եթե ենթական ***զորք, ժողովուրդ, բազմություն, բնակչություն, ուսանողություն, աշխատավորություն, հասարակություն*** և նման այլ հավաքական գոյական է, ստորոգյալն ըստ կանոնի լինում է եզակի թվով (քերականական համաձայնեցում), իսկ հաճախ, կանոնից շեղվելով, բակառությամբ լինում է հոգնակի թվով (իմաստային համաձայնեցում) *(Ժողովուրդը ամառվա ամեն կիրակի օր լցվում է/են Սևանի ափերը):*

2. Հոգնակերտ գոյականով կառույց

2.1. Եթե ենթական հոգնակերտ հատուկ անուն է[1] *(«Կայծեր», «Թշվառներ», Ալպեր, Ֆիլիպիններ, Տեղեր)*, ստորոգյալն ըստ կանոնի պետք է լինի եզակի (իմաստային համաձայնեցում), սակայն երբեմն, հակառակ կանոնի, լինում է հոգնակի (քերականական համաձայնեցում) *(Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները նույնպես կին փիեզերագնաց ունի/ունեն)*[2]*:*

2.2. Երբ ենթական մեկ ամբողջություն կամ մարմնի միատեսակ մասեր ցույց տվող հոգնակի գոյական է *(գործեր, ծեռնոցներ, ուլունքներ, շորեր, կոշիկներ, մազեր, ափամներ, ականջներ, ծեռքեր, բեղեր)*, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Աբրահամյան 1976, 311) պետք է լինի հոգնակի (քերականական համաձայնեցում): Բայց քանի որ նման գոյականներն իմաստով հաճախ ընկալվում են իբրև ձևով հոգնակերտ, իմաստով եզակի, ուստի հատկապես խոսակցական լեզվում կանոնին հակառակ ընդունում են եզակի ստորոգյալ (տրամաբանական համաձայնեցում) *(Շորերս թրջվել են/է: Կոշիկներդ փոշոտվել են/է: Ձեռքերս լվացած չեն/չի: Մազերդ շատ են/է: Գործերս լավ չեն/չի: Աչքերս փակվում են/է)*:

3. Ստացական հոգնակիով կառույց

Եթե ենթական արտահայտված է ստացական հոգնակիով, ապա ստորոգյալը կարող է լինել թե՛ եզակի, թե՛ հոգնակի՝ կախված ենթակայի բովանդակությունից: Ստացական հոգնակին ցույց է տալիս, որ ենթակայի նշած առարկան(երը) կամ հատկանիշը ունի ստացական հոդով մատնանշված անձանցից (կամ իրերից) յուրաքանչյուրն առանձին–առանձին, կամ այդ հատկանիշը (առարկան) ընդհանուր է բոլորի համար. ***Սրտներս*** (=յուրաքանչյուրիս սիրտը) *հովացավ:* ***Գնալներդ*** (=ձեր գնալը) *լինի,* ***գալներդ*** (=ձեր գալը) *չլինի:* Եթե այդ առարկան (կամ հատկանիշը) անհաշվելի է, կամ դրանից անձը (կամ իրը) ունի մեկ հատ (խիղճ, բախտ, շունչ, գույն, խելք, սիրտ, քիթ, բերան, մեջք ևն), ապա ավելի տրամաբանական է ստորոգյալի եզակի թիվը. ***Խիղճներդ*** (=յուրաքանչյուրիդ խիղճը) ***կփրվի***: Իսկ եթե դրանից անձը (կամ իրը) ունի մեկ հատից ավելի (աչք, ձեռք, ոտք, ծայր ևն), ապա ավելի տրամաբանական է ստորոգյալի հոգնակի թիվը. ***Ձեռքներս***

---

1 Մասնագիտական գրականության մեջ հաճախ շփոթված են հոգնակերտ և անեզական գոյականները: Վերջիններս (*մերոնք, ծերոնք, Արամենք* ևն) թե՛ քերականորեն, թե՛ իմաստով հոգնակի են և անշեղորեն պահանջում են հոգնակի ստորոգյալ:

2 Այս շեղումը մեծ մասամբ ռուսերենի ազդեցության հետևանք է, որում դա ոչ թե շեղում է, այլ կանոն: Անգլերենում կանոնը նույնն է, ինչ հայերենում:

(=յուրաքանչյուրիս ձեռքերը) ***թուլացան***: Սակայն զուտ քերականական համաձայնեցմամբ պայմանավորված շեղումներ (եզակիի փոխարեն հոգնակի ստորոգյալ) երբեմն հանդիպում են գրական խոսքում. *Մեջքներս կոտրվեցին: Շունչներս կտրվեցին: Սրտներս մի փոքր թեթևացան (ԴԴ):* Մինչդեռ բացառապես եզակի ստորոգյալի գործածությունը բնորոշ է հատկապես ժողովրդական խոսքին (խոսքային բանաձևերում, առած–ասացվածքներում). *Տուններդ չքանդվի: Մեջքներս կոտրվեց: Շունչները կտրվեց: Գույններդ թռել է: Բաններս բուրդ է: Բախտներդ բերել է: Սրտներս բացվեց: Բերաններս բաց էր մնացել: Աչքներս ջուր դառավ: Ոտքներս թուլացավ:* (Հմմտ. Ասատրյան 1987, 177– 178, Աբրահամյան 1976, 307)

4. Թվականով կառույց

4.1. Երբ եզակի թվով դրված ենթական (հատկապես անորոշ առման դեպքում) ունի մեկից մեծ թվականով կամ թվականական դերանունով արտահայտված որոշիչ, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Ավետիսյան 2015, 72, Ասատրյան 1987, 177, Ջահուկյան 1974, 418) կարող է լինել թե՛ եզակի (քերականորեն ճիշտ), թե՛ հոգնակի (տրամաբանորեն ճիշտ). *Նրա երկու ոտքն էլ թմրել էր/էին: Սեղանի շուրջը նստել էր/էին 4 հոգի: Գետնին ընկած էր/էին մի քանի գերան:* Ենթակայի որոշյալ առման դեպքում ավելի ուժեղ է իմաստային համաձայնեցումը՝ հոգնակի ստորոգյալը *(Երկու գիրքն էլ իմն **են**)*, բայց հանդիպում է (և թույլատրելի է) նաև մյուս տարբերակը (Երկու գիրքն էլ իմն է):

4.2. Եթե ենթական փոխանուն թվական է (մեկից մեծ), ստորոգյալն ըստ կանոնի (Ավետիսյան 2015, 72) պետք է լինի հոգնակի (իմաստային համաձայնեցում), սակայն երբեմն (հատկապես ոչ անձ նկատի ունենալիս) լինում է եզակի (քերականական համաձայնեցում) *(Ծառի խնձորներից* երկուսն ընկավ/ընկան: Հինգ ***գրիչից*** երեքը չի/չեն գրում): Հյուրերից երեքը ծրագրավորող է/են // ծրագրավորողներ են:

5. Հոգնակի կամ բազմակի հատկացուցիչով կառույց

Երբ վերացական անհոգնական գոյականով արտահայտված եզակի ենթական ունի հոգնակի կամ բազմակի հատկացուցիչ, ստորոգյալն ըստ քերականական համաձայնեցման պետք է լինի եզակի (*Նրանց տաղանդը **չգնահատվեց**: Իսահակյանի և Շիրազի քնարերգությունը մեծ չափով հիմնված **է** ժողովրդական արվեստի վրա)*, սակայն հաճախ, հակառակ կանոնի, լինում է հոգնակի (իմաստային համաձայնեցում). *Փոքր ազգերի և ռուսների նացիոնալիզմը տրամագծորեն հակառակ **են**: **Չեն** ուսումնասիրվում տեղական ժողովուրդների երգարվեստը*[1]*:* Այս օրինակներից առաջինը կարծես թե կանոնով պահանջվող (ստորոգյալի եզակի թվով) այլընտրանք չունի: Սակայն լուծումը նախադասության կառուցվածքի տրամաբանությունը հիմնովին փոխելն է. *Փոքր ազգերի նացիոնալիզմը տրամագծորեն հակառակ **է** ռուսների նացիոնալիզմին:*

6. Բազմակի ենթակայով կառույց

6.1. Երբ բազմակի ենթական արտահայտված է իմաստով հարաբերակից, միասին մեկ հասկացություն արտահայտող և գրեթե հարադրության արժեք ունե-

1 Ահա և մի օրինակ մամուլից. «Բացահայտվեցին այնպիսի ֆուտբոլիստների տաղանդը, ինչպիսիք են Լաուդրուպը և Էլկյաերը» («Հայաստանի ֆիզկուլտուրնիկ», 11.3.86):

ցող բառերով, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Աբեղյան 1965, 501–503, Ասատրյան 1987, 178, Աբրահամյան 1976, 315–316) կարող է լինել սովորաբար եզակի, բայց նաև հոգնակի. *Սար ու ձոր կանաչեց(ին): Միրգ ու բանջարեղենը շուտով կհասնի/ են: Ձեռք ու ոտքս ցրտից փայտացել է/են:* Այս դեպքում առավել տրամաբանական ձևը կարելի է որոշել վերապահությամբ, քանի որ այսպիսի բազմակի ենթական երկիմաստ է՝ ունի թե՛ հոգնակիի, թե՛ հավաքականի կամ թե՛ պարզապես եզակիի իմաստ. *Տես՝ ինչ ընտիր նեփ ու աղեղ է/ են. վերջերս եմ նվեր ստացել: Ի՞նչ է/են քո անունը և ազգանունը:*

6.2. Երբ բազմակի ենթական արտահայտված է կրկնադիր ***ո՛չ... ո՛չ, և՛... և՛, թե՛... թե՛*** կամ այլ շաղկապներով միավորված և առանձին-առանձին շեշտված գոյականներով, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Աբրահամյան ***1975, 185***) կարող է լինել թե՛ հոգնակի, թե՛ եզակի. *Չի/ չեն ստացվում ո՛չ խնդիրը, ո՛չ վարժությունը: Հեռախոսով կխոսի/են թե՛ մայրս, թե՛ քույրս: Անսպասելի էր/էին նրա թե՛ գալը, թե՛ գնալը: Կին թե տղամարդ, երեխա թե ծերունի փախչում էր/էին գլխապատառ:* Տրամաբանական է թվում այն, որ ստորոգյալը համաձայներ ենթակաների հետ առանձին-առանձին, այսինքն՝ լիներ եզակի: Այդպես է ***կամ, կա՛մ... կա՛մ, ոչ թե... այլ, այլ ոչ թե, կամ թե չէ*** շաղկապների դեպքում (Զաքարյան 2015, 36) *(Հեռախոսը **կվերցնի** կա՛մ մայրս, կա՛մ քույրս: Դասը թող **պատասխանի** Խաչատուրը կամ Համբարձումը: **Եկավ** ոչ թե Մարոն, այլ Անուշը)*, թեև որոշ դեպքերում հանդիպում է նաև մյուս՝ ոչ կանոնական տարբերակը *(Հեռախոսը **կվերցնեն** կա՛մ մայրս, կա՛մ քույրս):*

6.3. Եթե ***կամ, կա՛մ ... կա՛մ, ոչ թե ... այլ, այլ ոչ թե, կամ թե չէ*** շաղկապներով միացած ենթակաները թվով տարբեր են, ապա ստորոգյալը համաձայնում է մոտակա ենթակայի հետ (քերականական համաձայնություն). *Պատասխան պիտի **տա** երեխան կամ նրա ծնողները: Առաջին շարքում պիտի **կանգնեն** ոչ թե գերազանցիկները, այլ դասղեկը:* Սակայն առաջին օրինակի դեպքում (երբ ստորոգյալին մոտիկ է եզակի թվով ենթական), հակառակ կանոնի, կարող է հանդիպել նաև հոգնակի ստորոգյալի գործածություն (զուտ իմաստային համաձայնություն). *Պատասխան պիտի **տան** երեխան կամ նրա ծնողները:*

6.4. Եթե եզակի թվով ու հատկապես վերացական գոյականներով արտահայտված բազմակի ենթական թվարկում է, նախադաս ստորոգյալն ըստ կանոնի կարող է լինել թե՛ եզակի, թե՛ հոգնակի. *Ո՞ւմ է/են պետք փողը, դիրքը, հարստությունը, եթե չկա/չկան առողջություն ու երջանկություն:* Եթե ստորոգյալը հետադաս է, ապա նրան ավելի բնորոշ է հոգնակի թիվը (քանի որ ենթակայի բազմակիությունը խիստ ակնհայտ է), թեև կարող են հանդիպել նաև եզակի թվով գործածության օրինակներ. *Փող, դիրք, հարստություն ինձ պետք չեն/ չի, եթե չկա առողջություն:* Երբ այսպիսի բազմակի ենթակաները «անջատական նշանակությամբ առանձին-առանձին են մտածվում» (Ասատրյան 1987, 178), ապա եզակի ստորոգյալն ավելի բնորոշ է՝ անկախ դիրքից. *Լոկ երկունք, լոկ արցունք թող **լինի**, Ինձ այդպես քրոջ պես մի՛ գթա (ՎՏ): Մի հայացք, մի խոսք, մի չնչին օգնություն միայն բավական **էր** թշվառին ոտքի կանգնեցնելու համար: Ոչ մի ան-*

*ցորդ, ոչ մի ուսխիկան **չնկապեց** նրան: Սենյակում **կա** մի պահարան, երկու մահճակալ, սեղան և աթոռներ:*

6.5. Բազմակի անորոշ դերբայներով արտահայտված ենթակայի հետ դիմավոր բայը, որպես կանոն, դրվում է եզակի թվով. *Պետք է նրան տեսնել և ամեն ինչ բացատրել:* Սակայն երբ ենթակա անորոշ դերբայները նախադաս են և կիրառված են որոշիչ հոդով, դիմավոր բայը սովորաբար հոգնակի է դրվում. *Նրան տեսնելը, նրա հետ խոսելը, նրան մխիթարելը դարձել էին նրա ամենօրյա սովորությունը:* (Ավելի մանրամասն տե՛ս Ասատրյան 1987, 178–179):

6.6. Եթե բազմակի ենթականերից մեկը՝ նախորդում, մյուսը հաջորդում է ստորոգյալին, ապա ստորոգյալը համաձայնում է իրեն նախորդող ենթակայի հետ. *Թե՛ կինն **էր** տանը, թե՛ երեխաները: Սեղանին մի թեյաման **կա** և շատ բաժակներ:* Այս դեպքում եթե ստորոգյալը հոգնակի դարձնենք, ապա նա պարտադրաբար իրար մոտ կհավաքի բազմակի ենթակաները. *Սեղանին **կան** մի թեյաման և շատ բաժակներ:* Կամ՝ *Սեղանին մի թեյաման և շատ բաժակներ **կան:*** Մյուս տարբերակն այն է, որ հոգնակի ստորոգյալին նախորդի հոգնակի ենթական. *Սեղանին շատ բաժակներ **կան** և մի թեյաման:*

7. Միասնության պարագայով կառույց

Երբ նախադասության մեջ կա եզակի ենթակայի համարժեք՝ ***հետ*** կապով անձ ցույց տվող միասնության պարագա, ստորոգյալն ըստ կանոնի պետք է լինի եզակի (քերականական համաձայնեցում) *(Եղբայրս ընկերների հետ գնաց արշավ: Դու ղեկավարիդ հետ ներկա կլինես նիստին:)*, սակայն հաճախ տրամաբանական համաձայնեցումն ավելի ուժեղ է լինում՝ ստիպելով ստորոգյալին հակառակ կանոնի լինել հոգնակի *(Եղբայրս ընկերների հետ գնացին արշավ: Դու ղեկավարիդ հետ ներկա կլինեք նիստին):* (Տե՛ս նաև Աբրահամյան 1975, 182, Աբրահամյան 1976, 312–313):

8. Դերանուններով կառույց

8.1. Եթե ենթական արտահայտված է ***բոլորը*** դերանունով, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Ավետիսյան 2015, 145) պետք է լինի հոգնակի (իմաստային համաձայնեցում) *(ժամը յոթը չի լրացել, բայց զարմանալիորեն բոլորը ժամանել **են**):* Սակայն որոշակի դեպքերում համաձայնեցումը, հակառակ կանոնի, կարող է լինել տրամաբանական (անուղղակի բակառություն) *(Տասը գիրք էի պատվիրել, բոլորը տեղ **հասավ**),* և տվյալ դեպքում դա կարծեք թե սխալ չէ, եթե նկատի ունենանք, որ ստորոգյալին տրամաբանորեն կառավարում է առաջին նախադասության ***գիրք*** եզակի թվով ուղիղ խնդիրը: ***Բոլորը*** դերանունը երբեմն կարող է նաև եզակի ստորոգյալ ստանալ, երբ անձ չի մատնանշում և ունի «ամենը» կամ «ամեն ինչ» իմաստ. *Ծաղիկներս մոռացել էի ջրել, և բոլորը թառամեց(ին): Մի՞թե այդ բոլորը սուտ էր/էին: Ոչինչ չի մնացել, բոլորը քանդվել, ավերվել է/են:*

8.2. Եթե ենթական արտահայտված է ***ամենը, ամեն մեկը, ամեն ոք, ամեն ինչ, ողջը, ամբողջը, յուրաքանչյուրը, ոչ մեկը, ոչ ոք*** դերանուններով, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Ավետիսյան 2015, 145) պետք է լինի եզակի (քերականական համաձայնեցում) *(Ամեն մեկը թող գնա իր տունը: Յուրաքանչյուրը **գիտի** իր անելիքը: Ամբողջը ջուրն **ընկավ:** Ամենը **կորավ**)*, սակայն հաճախ, հակառակ կանոնի, լինում է հոգնակի *(Ամեն մեկը թող գնան իրենց տները: Յու-*

*րաքանչյուրը **գիտեն** իրենց անելիքը: Ամբողջը ջուրն **ընկան**: Ամենը **կորան**)*, քանի որ այդ դերանունները երկիմաստ են. վերաբերում են ամբողջության անդամներից բոլորին առանձին–առանձին, այսինքն՝ թե՛ մեկին, թե՛ բոլորին, ուստի համաձայնության երկու ձևն էլ կարող է տրամաբանական համարվել՝ նայած թե իմաստի որ կողմն է շեշտվում:

8.3. Զուգաձնություն է առկա նաև ***այսքանը, այդքանը, այնքանը, ինչքանը, որքանը*** դերանուններով արտահայտված ենթակաների դեպքում, եթե դրանք անձ են մատնանշում. *Հյուրերից որքա՞նը եկավ (եկան): Այսքանը դուրս մնաց(ին) մրցույթից:*

8.4. Երբ եզակի թվով բազմակի ենթականերն ունեն ***յուրաքանչյուր, ամեն, ամեն մի, ոչ մի*** դերանուններով արտահայտված ընդհանուր որոշիչ, ստորոգյալն ըստ կանոնի (Զաքարյան 2015, 36) լինում է եզակի *(Յուրաքանչյուր փողոց ու նրբանցք պետք է բարեկարգվի ու մաքրվի: Ոչ մի թափառաշրջիկ ու մուրացկան մեր քաղաքում չպետք է լինի: Ամեն շենք ու փողոց ծածկված էր ձյունով)*, սակայն, հակառակ կանոնի, լինում է նաև հոգնակի *(Յուրաքանչյուր փողոց ու նրբանցք պետք է բարեկարգվեն ու մաքրվեն: Ոչ մի թափառաշրջիկ ու մուրացկան մեր քաղաքում չպետք է լինեն: Ամեն շենք ու փողոց ծածկված էին ձյունով)*:

8.5. Երբ ***յուրաքանչյուրը, ամեն մեկը, մեկնումեկը, մեկը, ոչ մեկը*** դերանուններով արտահայտված ենթական ***ս*** կամ ***դ*** դիմորոշ հոդ է ստանում, նրա ստորոգյալը կարող է երկակի ձևավորում ունենալ (երկուսն էլ կանոնական). 1. հոգնակի առաջին կամ երկրորդ դեմքով *(Յուրաքանչյուրս մի առանձին գործ **ենք** անում: Ամեն մեկդ ձեր անելիքն **իմացեք**: Մեկնումեկս **կօգնենք** Ձեզ: Ոչ մեկդ **չհասկացա՞ք**)*, 2. եզակի երրորդ դեմքով *(Յուրաքանչյուրս մի առանձին գործ է անում: Ամեն մեկդ պիտի **իմանա** իր անելիքը: Մեկնումեկդ **կօգնի՞** ինձ: Ոչ մեկս **չհասկացավ**): (Ավետիսյան 2015, 145)*

Ինչպես տեսնում ենք, ենթակայի ու ստորոգյալի համաձայնության հարցում ո՛չ կանոնն է հետևողական, ո՛չ էլ խոսքային իրականությունը: Երկու դեպքում էլ առաջնություն է տրվում մե՛րթ քերականական, մե՛րթ իմաստային (տրամաբանական) հատկանիշին, իսկ հաճախ էլ ընդունելի է զուգաձնությունը:

Մինչև այժմ քննարկված դեպքերում անհամաձայնությունը պայմանավորված էր ենթակայի ու նրա լրացումների առանձնահատկություններով: Կան նաև դեպքեր, երբ համաձայնության կամ անհամաձայնության հարցում կարևոր դեր ունի նաև ստորոգյալը:

9. Բաղադրյալ ստորոգյալով կառույց

9.1. Եզակի թվով ենթակայի հետ բաղադրյալ ստորոգյալի հանգույցը հոգնակի թվով է լինում, եթե ստորոգելին հոգնակի է, բազմակի կամ արտահայտված է բոլորը կամ ամենքը դերանունով. Պետական եկամուտի աղբյուրներից մեկը հարկերն են: Այդ գյուղի իրական իշխանությունը գյուղապետն ու իր տեղակալն են: Այս գրքի հասցեատերը ամենքն են: Այս կանոնը տատանումներ, շեղումներ չունի[1]:

9.2. Հոգնակի կամ բազմակի ենթա-

1 Մ. Աբեղյանը քննել է նաև «Այս իմ գրքերն են», «Այն քո ընկերներն են» տիպի օրինակներ՝ համելելով՝ «փոխանակ՝ սրանք իմ գրքերն են. նրանք քո ընկերներն են» (Աբեղյան 1965, 507–508): Այստեղ առկա է ցուցական առարկայանիշ դերանվան փոխարեն ցուցական հատկանշանիշ դերանվան սխալ գործածություն (ինչպես նկատել է հենց ինքը՝ Մ. Աբեղյանը) (տե՛ս նաև Սարգսյան 2017):

կայի հետ գոյականով (կամ փոխանվանաբար գործածված բառով) արտահայտված ստորոգելին, ըստ հիմնական կանոնի, լինում է հոգնակի թվով *(Համիկն ու Հայկը մեր դասարանի **գերազանցիկներն են**)*, բայց կարող է լինել եզակի թվով, եթե՝

- ենթական հարգական հոգնակի նշանակող անձնական դերանուն է. *Դուք, պարո՛ն Պետրոսյան, մեր առաջին **ուսուցիչն եք** եղել:*
- ստորոգելին գնահատող իմաստ ունի և անհոգնական կամ անհաշվելի է. *Երեխաները մեր երկրի **ապագան են:***
- ստորոգելին շեշտում է իր արտահայտած առարկայի ոչ թե քանակը, այլ տեսակը՝ դրվելով անորոշ առումով: Այս դեպքում հնարավոր են զուգաձևություններ. *Սրանք դեռ **երեխա(ներ) են** և այդպիսի բարդ բաներ չեն կարող հասկանալ: Քո ցույց տված բոլոր ծառերը **կաղնի(ներ) էին:*** Պետք է նկատի ունենալ, որ հոգնակի ստորոգելիի դեպքում թուլանում է նրա արտահայտած տեսակային իմաստը:

9.3. Հոգնակի թիվ չստացող վերացական գոյականով արտահայտված և բազմակի որոշիչներ ունեցող ենթակայի բաղադրյալ ստորոգյալի հանգույցը կարող է լինել եզակի, եթե ստորոգելին նույնպես եզակի է (քերականական համաձայնեցում), կամ հոգնակի, եթե ստորոգելին նույնպես հոգնակի է (իմաստային համաձայնեցում). *Բնագրի ու թարգմանության լեզվական, ոճական, կառուցվածքային ու ծավալային համարժեքությունը բովանդակայինի համեմատ ածանցյալ **հանգամանք է // հանգամանքներ են:***

9.4. ***Սա*** կամ ***դա*** ցուցական դերանունով արտահայտված ենթական հոգնակի ստորոգելիի և հանգույցի հետ օրինաչափորեն լինում է հոգնակի թվով, սակայն նախադաս դիրքում կարող է լինել նաև եզակի. *Սա/սրանք մեր դիրքերն են, սա/սրանք էլ՝ թշնամու:* (Տես նաև Աբրահամյան 1976, 326):

10. Կրավորական կամ չեզոք սեռի բայով կառույց

10.1. Երբ երրորդ դեմքի առավելաբար իրանիշ հոգնակի ենթակայի հատկապես հետադաս ստորոգյալը արտահայտված է կրավորական (երբեմն՝ չեզոք) բայով, ապա վերջինս կանոնով պահանջվող հոգնակիի փոխարեն հաճախ լինում է եզակի. *Այստեղ վաճառվում **է** երթևեկության կտրոններ: Մխոցները ամրացված **է** շարժաթևերին, իսկ շարժաթևերը միացված **է** ծնկաձև լիսեռին: Պեղումների արդյունքները հանգամանորեն **ներկայացվեց** հակից զեկուցողի կողմից: Սարերը ձյունով է ծածկվել: Պահանջվում **է** որակյալ աշխատողներ: Քարերը մշակված է ձեռքի հատիչով: Հսկայական միջոցներ **է** տրամադրվում այդ կարևոր գործին: Սփացվել **է** ուրախալի լուրեր: Լուծված **է** ձեր ճանապարհածախսի և սննդի հետ կապված խնդիրները[1]:*

10.2. Այդպես են նաև ***կա, լինում*** է և այլ բայերով որոշ կառույցներ. *Լինում **է** դեպքեր, երբ ոչինչ անել չես կարող: **Կա** երեխաներին դաստիարակելու շատ ու շատ մեթոդներ: Կիրակի օրը տեղի **կունենա** «Մոխրոտիկը»՝ առավոտյան, և «Ափամնաբույժն արևելյան»–ը՝* երեկոյան, ներկա*յացումները: Մեր ուղարկած հեռագրերը հավանաբար տեղ **կհասնի** ոչ շուտ, քան վաղը՝ առավոտյան:* Այս բոլորը հիշեցնում են ռուսերենի այն նախադասությունները, որոնց ստորագյալը есть բայն է, որը

1 Այս երևույթի հոգեբանական պատճառների մասին տե՛ս Աբրահամյան 1976, 310–311:

չունի թիվ, այսինքն՝ նույնությամբ գործածվում է թե՛ եզակի, թե՛ հոգնակի ենթակաների հետ: Есть բայի դեպքում փաստորեն տեղի է ունենում ստորոգյալի եզակի և հոգնակի թվերի չեզոքացում:

Հայերենում էլ, ինչպես տեսնում ենք, կան ենթակայի և ստորոգյալի համաձայնության ուժեղ և թույլ դիրքեր: Հատկապես ուժեղ դիրքեր են առաջին և երկրորդ դեմքերով ստորոգյալների և անձ ցույց տվող ցանկացած դեմքի ենթակաների համաձայնության դեպքերը: Թույլ դիրքեր են վերը թվարկված դեպքերը: Այդ թույլ դիրքերում, ինչպես տեսանք, հանդես են գալիս համաձայնության զուգահեռ ձևեր: Ձևականորեն դա նույնն է, թե ունենք ստորոգյալի եզակի և հոգնակի ձևերի համանշություն կամ չեզոքացում: Այդպիսի թույլ դիրքերի հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ անհամաձայնությունն այնքան է տարածված բանավոր խոսքում, որ հաճախ անցնում է նաև գրավոր խոսքին[1]: Այս տարածվածությունը թույլ է տալիս նաև ենթադրել, որ ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնությունը որոշակի դիրքերում միտում ունի վերանալու իբրև հավելուրդային իրողություն (ինչպես որոշ լեզուներում)[2]: Մի շարք դիրքերում, ինչպես նշվեց վերը, կանոնն արդեն թույլ է տալիս այդ չեզոքացումը, իսկ մի ավելի մեծ շարք դեպքեր դեռ հեռու են կանոնական համարվելուց: Ըստ երևույթին, ժամանակն է, որ ենթակայի և ստորոգյալի համաձայնության որոշ դիրքերում թույլ տրվի կանոնի ավելի մեծ ազատություն, քան ներկայումս, և թերևս դրա շնորհիվ լեզվի զարգացումը կտանի դեպի այդ երևույթի (համաձայնության) թուլացում և գուցե վերացում վերը նշված որոշ դիրքերում:

1 Ահա օրինակներ «Հայաստանի ֆիզկուլտուրնիկ» թերթից. «Հիշեցնենք, որ կիրակի օրը տեղի կունենա ԲԿՄԱ – «Չերնոմորեց» և «Նեֆթչի» – «Դաուգավա» հանդիպումները» (14.12.85): «Եթե Սմագինը հաջողության հասնի անավարտ պարտիայում, ապա մյուս երկու ուղեգրերը բաժին կհասնի նրան և Սոկոլովին» (21.2.85):

2 Օրինակ՝ անգլերենում ենթակայի ու ստորոգյալի թվային համաձայնության միայն մի քանի ոչ համակարգային վերապրուկներ են մնացել: Ֆրանսերենում թվային համաձայնությունը որպես վերապրուկ ձևականորեն պահպանվել է գրավոր լեզվում, սակայն գրեթե բացակայում է բանավոր խոսքում (Աճառյան 2005, 224):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբեղյան 1965 – Մ. Խ. Աբեղյան, Հայոց լեզվի տեսություն, Եր., ԵՊՀ հրատ., 1965, 699 էջ:
2. Աբրահամյան 1975 – Ս. Գ. Աբրահամյան, Վ. Դ. Առաքելյան, Վ. Ա. Քոսյան, Հայոց լեզու, II մաս, շարահյուսություն, Եր., «Լույս» հրատ., 1975, 478 էջ:
3. Աբրահամյան 1976 – Ս. Գ. Աբրահամյան, Ն. Ա. Պառնասյան, Հ. Ա. Օհանյան, Խ. Գ. Բադիկյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, հ. 3, շարահյուսություն, Եր., ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1976, 858 էջ:
4. Աճառյան 2005 – Հ. Հ. Աճառյան, Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, հ. VII, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2005, 352 էջ:
5. Ասատրյան 1987 – Մ. Ե. Ասատրյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, շարահյուսություն, Եր., ԵՊՀ հրատ., 1987, 368 էջ:
6. Ավետիսյան 2015 – Յու. Ս. Ավետիսյան, Հ. Լ. Զաքարյան, Ձևաբանություն (2–րդ՝ լրամշակված հրատարակություն), Եր., «Զանգակ», 2015, 320 էջ:
7. Ավետիսյան 2016 – Յու. Ս. Ավետիսյան և ուրիշներ, Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2016, 512 էջ:
8. Գյուլբուդաղյան 1988 – Ս. Վ. Գյուլբուդաղյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, պարզ նախադասություն, Եր., ԵՊՀ հրատ., 1988, 290 էջ:
9. Զաքարյան 2015 – Հ. Լ. Զաքարյան, Յու. Ս. Ավետիսյան, Շարահյուսություն (2–րդ՝ լրամշակված հրատարակություն), Եր., «Զանգակ», 2015, 376 էջ:
10. Իշխանյան 1986 – Ռ. Ա. Իշխանյան, Արդի հայերենի շարահյուսություն. Պարզ նախադասություն, Եր., ԵՊՀ հրատ., 1986, 340 էջ:
11. Պապոյան 2003 – Ա. Հ. Պապոյան, Խ. Գ. Բադիկյան, Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2003, 462 էջ:
12. Պետրոսյան 1987 – Հ. Զ. Պետրոսյան, Հայերենագիտական բառարան, Եր., «Հայաստան», 1987, 686 էջ:
13. Ջահուկյան 1974 – Գ. Բ. Ջահուկյան, Ժամանակակից հայերենի տեսության հիմունքները, Եր., ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1974, 574 էջ:
14. Սարգսյան 2014 – Ա. Լ. Սարգսյան, Քերականական համաձայնության սահմանումը, «Բանբեր Երևանի համալսարանի, Բանասիրություն», 2014, հմ. 3, էջ 45–52:
15. Սարգսյան 2017 – Ա. Լ. Սարգսյան, Բաղադրյալ ստորոգյալի բաղադրիչների համաձայնությունը ժամանակակից հայերենում, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Բանասիրություն», 2017, հմ. 2, էջ 40–51:

ԵՆԹԱԿԱՅԻ ԵՎ ՍՏՈՐՈԳՅԱԼԻ ԹՎԱՅԻՆ ՀԱՄԱՁԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԶՈՒԳԱՁԵՎԵՐԸ ԱՐԴԻ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Հ. ԶԱՔԱՐՅԱՆ

Ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնությունը արդի հայերենում մեծ մասամբ հավելուրդային երևույթ է. այդ պատճառով հաճախ անտեսվում է՝ տեղիք տալով քերա-

կանական վրիպումների, կամ էլ ըստ կանոնի ճիշտ են համարվում թե՛ քերականական համաձայնությունը, թե՛ իմաստային համաձայնությունը (բակառությունը): Թույլատրելի զուգաձևության շնորհիվ հայերենում ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնության կանոնները բավական ազատական են:

Հոդվածում քննարկված են այդ համաձայնության կանոններով թե՛ թույլատրելի, թե՛ անթույլատրելի, բայց բնորոշ ու տարածված զուգաձևությունները, բացահայտված են դրանց առկայության համակարգային, կառուցվածքային, գործառական, տրամաբանական, իմաստային, երբեմն էլ հոգեբանական նախադրյալները:

Այս քննարկումը կարևոր է հատկապես ուսուցաբանական առումով: Սխալից խուսափելու համար պետք է ճանաչել այն և դրա սխալ լինելը հիմնավորել կանոնով: Ուսուցողական առումով կարևոր է նաև կանոնական զուգաձևերից նախընտրելիների ճանաչումը:

Այս քննարկումը կարևոր է նաև լեզվի զարգացման միտումները բացահայտելու, կանխատեսումներ անելու և դրանց հիման վրա լեզվաշինական քաղաքականություն մշակելու առումով:

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ЧИСЛОВОГО СОГЛАСОВАНИЯ ПОДЛЖАЩЕГО И СКАЗУЕМОГО В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

ОГ. ЗАКАРЯН

Согласование подлежащего и сказуемого в числе в современном армянском языке — в основном избыточное явление, поэтому часто пренебрегается и приводит к грамматическим ошибкам, или же нормативными считаются как грамматическое согласование, так и смысловое (синезис). Правила согласования подлежащего и сказуемого в числе в современном армянском языке, благодаря допустимым параллельным формам, являются довольно либеральными.В статье обсуждаются как допустимые по норме параллельные формы, так и недопустимые, но характерные и распространенные формы, выявляются системные, структурные, функциональные, логические, смысловые, иногда и психологические предпосылки их наличия.

Это обсуждение важно особенно в дидактическом аспекте. Чтобы избегать ошибок, надо знать их и обосновать их ошибочность согласно правилам. В дидактическом аспекте важно также знание предпочтительных вариантов из числа нормативных параллельных форм.

Это обсуждение важно также в аспекте выявления тенденций развития языка, языкового прогнозирования и разработки политики языкового строительства.

PARALLEL FORMS OF SUBJECT–PREDICATE NUMBER AGREEMENT IN MODERN ARMENIAN

H. ZAKARYAN

Subject–predicate number agreement in Modern Armenian is mostly a **redundant** phenomenon, therefore often neglected and leads to grammatical mistakes, or considered as a normative both for grammatical agreement and notional agreement (synesis). The rules of subject–predicate number agreement in Modern Armenian, thanks to permissible parallel forms, are quite free.

The article discusses both the permissible by the norm parallel forms and unpermissible, but typical and common forms, identifies systemic, structural, functional, logical, semantic, and sometimes psychological background of their presence.

This discussion is important especially in the didactic aspect. To avoid mistakes, it is necessary to know them and prove their fallacy by the rules. In didactic aspect it is also important to know preferred variants among standard parallel forms.

This discussion is also important in the aspect of tracing the development of language, language planning and elaboration of language building policy.

Բանալի բառեր. արդի հայերեն, շարահյուսություն, ենթակա, ստորոգյալ, քերականական համաձայնություն, իմաստային համաձայնություն, քերականական թիվ, զուգաձևեր, լեզվական կանխատեսում:

Ключевые слова: армянский язык, синтаксис, подлежащее, сказуемое, грамматическое согласование, смысловое согласование, грамматическое число, параллельные формы, языковое прогнозирование.

Key words: Modern Armenian, syntax, subject, predicate, grammatical agreement, notional agreement, grammatical number, parallel forms, language planning.

ԱՍՏՂԻԿ ԲԱԼԱՅԱՆ

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐ. ՓՐԿՈՒԹՅՈ՞ՒՆ, ԹԵ՞ ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ ԽՈՉԸՆԴՈՏՆԵՐ…

Տեխնոլոգիաների զարգացման հետ մեկտեղ շատ երկրներում դասագրքերից բացի ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն իրականացվում է էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառմամբ, սակայն արդյոք դասագրքերը դեռ առանցքային դերակատարում ունեն կրթական վերջնարդյունքների բարելավման գործում, արդյոք թվային ռեսուրսներին անցում կատարելով՝ հնարավոր է պահպանել ուսումնական տպագիր նյութերի ազդեցությունն ու հիմնական գործառույթները…

Հետաքրքիր է, որ տարբեր երկրներում էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների, այդ թվում՝ դասագրքերի մշակման և կիրառման նպատակով իրականացված ծրագրերի արդյունավետության լայնածավալ վերլուծություն և գնահատում չեն իրականացվել: Առկա որակական ուսումնասիրությունների արդյունքները և վիճակագրական տվյալները հնարավորություն չեն տալիս միանշանակ գնահատելու էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների օգտագործման ազդեցությունը հանրակրթության որակի վրա: Թեև տարբեր երկրներում էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառման արդյունքները միանշանակ չեն, միևնույնն է, ուսումնասիրված բոլոր երկրներում կրթության ոլորտի մասնագետները կարևորում են ՏՀՏ-ների օգտագործումը ուսումնական գործընթացում՝ անկախ դրանց օգտագործման ծավալից և հաճախականությունից: Ավելին՝ առաջատար մի շարք երկրներ ՏՏ միջոցների կիրառման հարցը ներառել են իրենց ազգային կրթական ծրագրերում, և այդ գործընթացում հիմնական քայլերից մեկը էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների, այդ թվում՝ էլեկտրոնային դասագրքերի ստեղծումն է: Բնականաբար, խոսքն ամենևին երեխայի կյանքը դպրոցում թվային տեխնոլոգիաներով «լցնելու» մասին չէ, սակայն էլեկտրոնային բազմազան ռեսուրսների կիրառումն ուսումնական գործընթացում դառնում է անխուսափելի: Ներկայումս որակյալ ուսուցման գործընթացի առաջնային բնութագիր է աշակերտակենտրոն և հետազոտական միջավայրի առկայությունը: Դժվար է պատկերացնել հետազոտական միջավայր, որի մասնակիցները չունեն հասանելի համացանցին միացված համակարգչային ցանց, չունեն արդի որակյալ ռեսուրսներից օգտվելու հնարավորություն և չեն տիրապետում որևէ օտար լեզվի: Այս տեսանկյունից որևէ ծավալով որակյալ էլեկտրոնային ռեսուրսներից օգտվելու հնարավորության և անհրաժեշտության գիտակցումն ուսուցիչների և սովորողների կողմից կարևոր է: Կյանքի առկա ռիթմի, երեխաների զարգացման և դաստիարակության արդի պայմաններում պետք է քննարկել ոչ թե թվային տեխնոլոգիաների, էլեկտրոնային ռեսուրսների կիրառել – չկիրառելու, այլ հետևյալ հարցերը.

- Ինչպե՞ս թվային տեխնոլոգիաները ներմուծել դպրոց:
- Ինչպե՞ս հնարավորինս «անցավ»՝ առանց սովորողների ֆիզիկական, հոգեկան, մտավոր և սոցիալական առողջությունը վնասելու կիրառել էլեկտրոնային ռեսուրսները:
- Ի՞նչ կարող են անել/լրացնել էլեկտրոնային ռեսուրսները, որին հնարավոր չէ հասնել միայն թղթային դասագրքերով/ռեսուրսներով:

Տպագիր և էլեկտրոնային ռեսուրսների տեսակները: Տպագիր հաճախակի կիրառվող ռեսուրսներից են դասագիրքը, ուսուցչի ձեռնարկը, ժողովածուները, դասագրքին կից սկավառակը, որը պարունակում է տպելու ենթակա նյութեր, աշխատանքային տետրը և այլն: Յուրաքանչյուր ռեսուրս ստեղծվում է ըստ այն օգտագործողների կարիքների և ծառայում է որոշակի նպատակի՝ տեսական նյութի ներկայացման կամ գործնական աշխատանքների կազմակերպման առանձնահատկություններով:

էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսները բազմազան են՝ էլեկտրոնային դասագիրք, ինտերակտիվ մոդելավորում, ինտերակտիվ խաղ, էլեկտրոնային դասընթաց, տեսանյութ, շտեմարան և այլն: Ուսումնական գործընթացում կիրառվում են նաև այնպիսի էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ, ինչպիսիք են էլեկտրոնային տեղեկատուն, բառարանը, քարտեզը, ֆիլմը, ձայնագրությունը, շնորհանդեսը (տարբեր ձևաչափով՝ PP, Prezi, ...), աղյուսակը և այլն. դրանք ունեն ինչպես ընդհանրություններ, այնպես էլ առանձնահատկություններ:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ. առավելություններ և սահմանափակումներ

ԱՄՆ SecurEdge Networks–ի տարածքային մենեջեր Դերիլ Սեսոմսը ներկայացրել է ուսումնական գործընթացում էլեկտրոնային ռեսուրսների կիրառման 9 հիմնական առավելություններ[1].

1. *Հասանելի են.* «ակնթարթորեն», հնարավորություն են տալիս հաղթահարելու տարածությունը, խնայում են ժամանակը:

2. *Պարունակում են.* վեբ և մուլտիմեդիոն տարրեր, որոնք հենակետային են սովորողների ժամանակակից սերնդի համար, որոնք «խոսում են» Yotube –ի և Netflix–ի լեզվով:

3. *Բազմագործառույթ են.* անհատական ընտրության և ակտիվ ներգրավվածության շնորհիվ ուսումնական գործընթացի յուրաքանչյուր անդամ կարող է ընտրել և կիրառել իրեն հարմար տեխնոլոգիա՝ ընկալելով տեղեկատվությունը տարբեր զգայարաններով (լսել, տեսնել, ստեղծել, ...):

4. *Էկոլոգիապես մաքուր են.* չունեն թղթային հնացած դասագրքերի վտանգները, հնարավորություն են տալիս ձերբազատվելու ծանր պայուսակներից՝ լուծելով նաև առողջապահական խնդիր, լուծում են բնապահպանական կարևոր խնդիր՝ կտրուկ նվազեցնելով անտառահատ-

1 www.securedgenetworks.com; 9 Benefits of e–Books That Make Them Valuable Classroom Technology.

ման, ջրօգտագործման, օդի աղտոտման և թափոնների արտանետման ծավալները:

5. *Նյութապես փնփեսող են.* էլեկտրոնային ռեսուրսներն ավելի քան 50–60 տոկոսով էժան են անգամ դրանք կրող պլանշետային համակարգիչների հետ միասին:
6. *Տարածքային առումով փնփեսող են.* պլանշետային համակարգիչները կարող են ներառել հարյուրավոր գրքեր, ինչպես նաև պահպանել բոլոր հանձնարարությունները, կատարած աշխատանքները, հարցաշարերը և այլն՝ խնայելով գրքերի և այլ նյութերի համար նախատեսված մեծ տարածքները:
7. *Ճկուն են.* ընթերցողը կարող է ընտրել իրեն հարմար տառատեսակը և տառաչափը, անգամ լեզուն, ստուգել ցանկացած բառի բացատրություն, համեմատել տարբեր աղբյուրների տեղեկատվությունը և այլն:
8. *Ժամանակակից են.* «խոսում են» ապագա հասարակության լեզվով՝ սովորողներին պատրաստելով թվային տեխնոլոգիաներով լեցուն աշխարհում ապրելուն:
9. *Շարժական են.* նյութերը հասանելի են սովորողներին ամենուր՝ դպրոցում, տանը, անգամ ճանապարհորդելիս:

Համաձայնելով վերոնշյալ առավելությունների հետ՝ պետք է նշենք, որ թվային տեխնոլոգիաների և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառումը ուսումնական գործընթացում կարող է ունենալ նաև մի շարք սահմանափակումներ կամ դժվարություններ, ինչպիսիք են՝

- *Կենդանի շփման* սահմանափակումը: Անհատական աշխատանքի գերագնահատումը և դրան ուղղված առաջադրանքների չարաշահումը հնարավորություն չի տա արդյունավետորեն լուծելու սովորողների սոցիալականացման խնդիրը:
- *Ժամանակատարությունը:* էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառումը ենթադրում է դրանց բովանդակության մշտական նորացում, տեղեկատվության բազմազան աղբյուրների ներառում, ինչի համար ժամանակ է պահանջվում:
- *Բազմամասնագիտական խմբի կազմի ընդլայնումը:* Տվյալ առարկայի մասնագետներից բացի էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ ստեղծող աշխատանքային խմբերը պետք է համալրվեն տարբեր մասնագետներով ևս (օրինակ՝ ծրագրավորող, դիզայներ, ուսուցիչ, հոգեբան, բժիշկ և այլն) ռեսուրսների առողջապահական, գեղագիտական, տեխնիկական, մեթոդական և այլ պահանջներ ապահովելու նպատակով:
- *Լրացուցիչ հմտությունների առկայությունը:* Թվային տեխնոլոգիաների և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառումը մանկավարժներից (նաև սովորողներից) պահանջում է բացի առարկայական գիտելիքներից ու մասնագիտական հմտություններից ունենալ տեխնիկական, սոցիալական, ստեղծագործական, անձնային այնպիսի կարողունակություններ, որոնք հնարավոր կդարձնեն համատեղ անվտանգ և արդյունավետ աշխատանքը:
- Հոգեբանները, հոգեթերապևտներն ու բժիշկները նշում են թվային տեխնոլոգիաների՝ հեռախոսների, պլանշետների, համակարգիչների կիրառումը

սահմանափակելու մի շարք պատճառներ, օրինակ՝ վնասում են առողջությունը, ազդում են ծնող–երեխա փոխհարաբերությունների վրա, առաջացնում են կախվածություն, առաջացնում են կամակորություն, խանգարում են նորմալ քունը, առաջացնում են ցրվածություն, խոչընդոտում են հաղորդակցման կարողությունների զարգացումը, առաջացնում են հոգեկան շեղումներ, ծնում են ագրեսիա և չարություն, առաջացնում են լարվածություն և այլն[1]:

Նշված սահմանափակումների մի մասը և այլ բնույթի սահմանափակումներ ևս բնորոշ են նաև տպագիր ռեսուրսներին, օրինակ՝ հիգիենիկ նորմերի խախտումը (դասագրքերի քաշը, երկարատև կիրառումը և այլն), բովանդակային սահմանափակումը (երկարատև չթարմացվելը, տեղեկատվության հիմնական ռեսուրս լինելը և այլն): Հետևաբար, սովորողների աշխատանքը և՛ տպագիր, և՛ էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներով պետք է համապատասխանեցվի ընդունված չափանիշներին. դրանք վերահսկելու դեպքում վերոնշյալ ազդեցությունները հեշտ կառավարելի են:

Հաջողության պատմություններ և անհաջող փորձեր

Դասագրքերի և կրթական միջոցների հետազոտության միջազգային ասոցիացիայի (IARTEM) կողմից 2011 թվականին իրականացրած հետազոտության[2] արդյունքների համաձայն, օրինակ, Նիդերլանդներում ուսուցիչներն օգտագործում են հիմնականում դասագրքեր՝ որպես լրացուցիչ նյութեր կիրառելով համացանցի (կամ այլ աղբյուրների) կամ իրենց մշակած նյութերը: Նիդերլանդներում տարրական, միջին և ավագ կրթական աստիճաններում օգտագործվող ռեսուրսների կիրառման հաճախականությունը այսպիսին է (Տրամագիր 1 և 2):

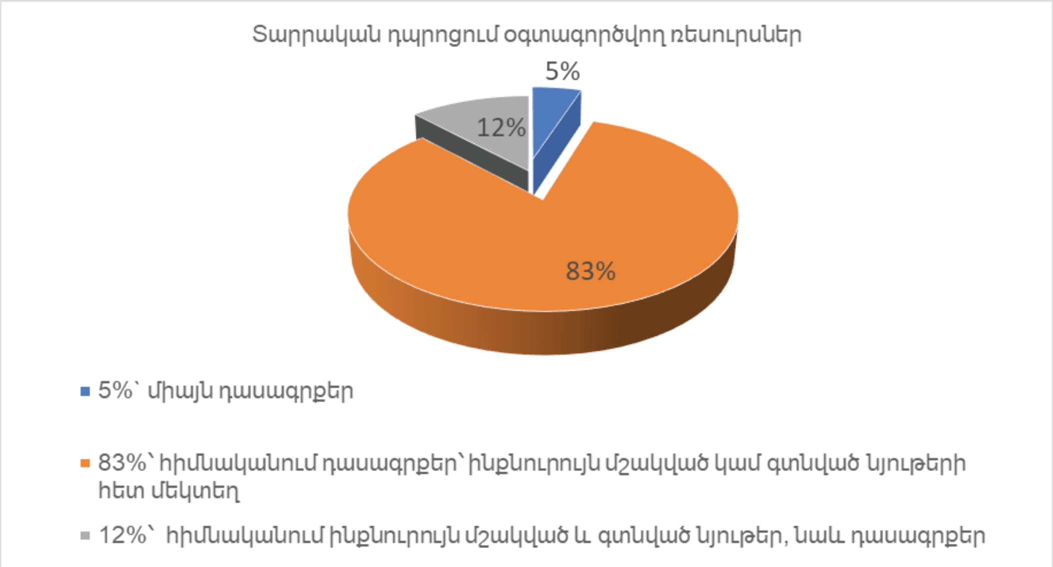
Ակնառու է, որ ընդհանուր առմամբ որպես ուսուցման կազմակերպման հիմնական գործիք ներկայացվում է դասագիրքը, և ուսուցման գործընթացը հարստացվում է ուսուցիչների կողմից մշակված կամ տարբեր աղբյուրներից վերցված նյութերով: Սակայն միայն դասագրքերով, ինչպես նաև միայն ինքնուրույն մշակված նյութերով կազմակերպվող ուսուցման գործընթացի ցուցանիշները շատ ցածր են կրթական բոլոր աստիճաններում:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսները լայնորեն կիրառվում են զուգակցված ուսումնառության (blended learning) գործընթացում: Այսինքն՝ ներկայումս միայն էլեկտրոնային ռեսուրսներով լայնածավալ ուսուցում չի իրականացվում դրանց օգտագործումը զուգակցվում է տպագիր նյութերի հետ: Էլեկտրոնային ռեսուրսները լայնորեն օգտագործվում են հետևյալ խնդիրներին անդրադառնալու դեպքում.

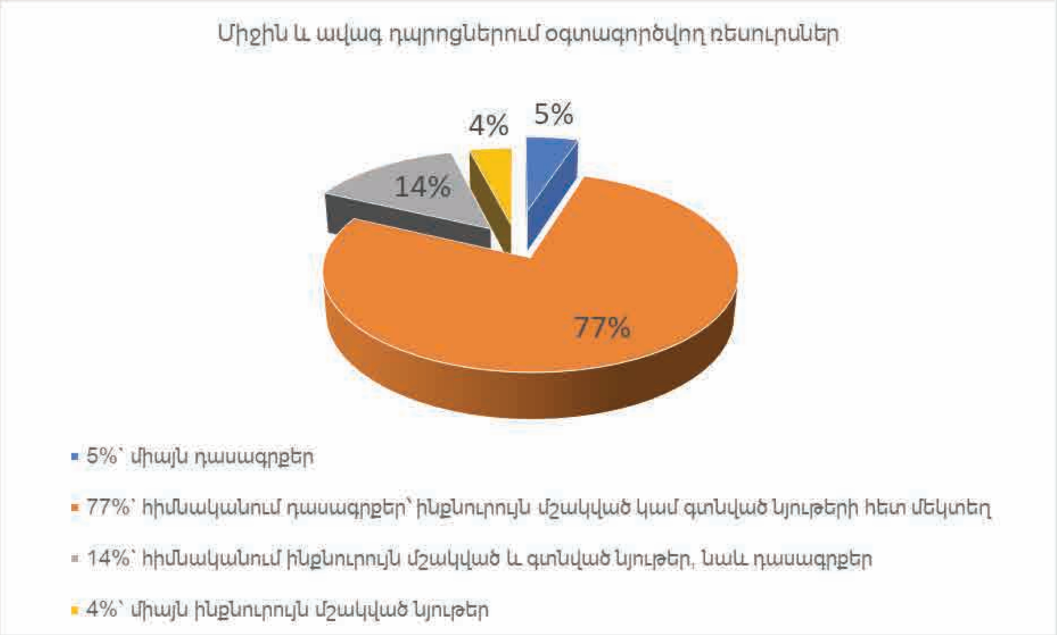
- Հնարավորություն են տալիս կազմակերպելու ինքնուրույն աշխատանքների (նաև տանը) կատարման հետաքրքիր գործընթաց:
- Աջակցում են հիմնականում մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների ուսուցմանը այն դեպքում, երբ անհրաժեշտ է իրականացնել գործնական աշխատանքներ, փորձարկումներ, հետազոտություններ և ուսումնասիրություններ:

1 Гэри Смолл, Гиги Ворган. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета, 2011, 352 стр.

2 Hendrianne J. Wilkens (2011). Textbook approval systems and the Program for International Assessment (PISA) results: A preliminary analysis. IARTEM e–Journal Volume 4 No 2.



Տրամագիր 1. Տարրական դպրոցում ուսուցիչների կողմից օգտագործվող ռեսուրսներ



Տրամագիր 2. Միջին և ավագ դպրոցներում ուսուցիչների կողմից օգտագործվող ռեսուրսներ

- Աջակցում են նաև լեզուների ուսուցման գործընթացում, երբ անհրաժեշտ է զարգացնել լսելու կարողությունը՝ մայրենի լեզվով խոսող անձի խոսքը ընկալելու համար:
- Լայնորեն կիրառվում են սովորողի ինքնաստուգման, ուսուցիչների կողմից թեստավորում անցկացնելու նպատակով:
- Կիրառվում են ՏՏ դասավանդման գործընթացում՝ հնարավորություն տալով օգտագործելու տեխնոլոգիաները, օրինակ՝ ծրագրավորման հիմունքներին ծանոթանալու համար:
- Ինտեգրում են ՏՏ հմտությունները տարբեր առարկաների ուսուցման մեջ՝ սովորողին հնարավորություն տալով ուսումնառության ընթացքում օգտագործելու ՏՏ գործիքներ և ընկալելու դրանք որպես իր ուսումնառությանը նպաստող միջոցներ:

Հարավային Կորեան նպատակադրել էր ամբողջությամբ թվայնացնել երկրի կրթական ծրագրի ռեսուրսները մինչև 2015 թվականը: Հարավային Կորեայում թվային ռեսուրսների հեղափոխությունը առաջ բերեց դիմադրություն: Էլեկտրոնային ռեսուրսների, մասնավորապես դասագրքերի օգտագործումը պահանջում է վճռական տեսլական և երկարաժամկետ պլանավորում: Ունենալով էլեկտրոնային դասագրքեր ստեղծելու և այլ երկրներում տարածելու տեսլական՝ 2002 թվականին Հարավային Կորեայի կառավարությունը մշակեց էլեկտրոնային դասագրքերի մշակման համակարգային ծրագիր: Էլեկտրոնային դասագրքերի արդյունավետության գնահատման ուղղությամբ իրականացված հետազոտությունները բացահայտում են, թե ինչ պետք է հաշվի առնվի կրթության մասնագետների կողմից էլեկտրոնային դասագրքեր ներդնելու և կիրառելու ընթացքում: Կորեացի հետազոտողները (KERIS–ը և այլք)[1] նշում են, որ ընդհանուր առմամբ, ակադեմիական հաջողությունների առումով էլեկտրոնային դասագրքեր օգտագործող խմբերի և տպագիր դասագրքեր օգտագործող խմբերի միջև կրթության մակարդակի տեսանկյունից էական տարբերություններ չկային: Սակայն նշանակալի տարբերություններ կային քաղաքային և գյուղական շրջանների սովորողների արդյունքների միջև. գյուղական շրջանների՝ թվային դասագրքեր օգտագործող աշակերտները, ի համեմատ տպագիր դասագրքեր օգտագործողների, էապես բարձր՝ միջին ցուցանիշներ ունեին բոլոր առարկաներից: Հասարակական գիտությունների ցուցանիշները քաղաքային շրջաններում, իսկ մաթեմատիկայի ցուցանիշները գյուղական շրջաններում նշանակալի բարձր էին էլեկտրոնային ռեսուրսներ, մասնավորապես դասագրքեր օգտագործող փորձարարական խմբերի մոտ (KERIS, 2008): Հատկանշական է, որ էլեկտրոնային ռեսուրսները ներկայացվում են որպես գյուղական և քաղաքային շրջանների միջև առկա կրթության որակի և թվային տեխնոլոգիաների օգտագործմամբ արտահայտված տարբերությունները մեղմելու խնդրին հնարավոր լուծում տալու գործիքներ:

Համաձայն մեկ այլ ուսումնասիրության արդյունքների (Սyn, 2007)՝ ուսուցիչների կողմից էլեկտրոնային ռեսուրսներով տարբերակված դասավանդման

1 KERIS (2007) Adapting education to the information age. Seoul, South Korea.

արդյունքում դրական ազդեցություն դուրս բերվեց սովորողների հետաքրքրվածության և բավարարվածության բարձրացման, ինչպես նաև ընկալունակության և ինքնուրույն աշխատելու ցանկության աճի առումով: Այս տվյալները շեշտադրում են ուսուցչի կողմից էլեկտրոնային ռեսուրսների օգտագործման մեջ մասնագիտանալու կարևորությունը:

Իտալիայի կրթության նախարարությունը 2007 թվականից մեկնարկել է «Թվային դպրոցների պետական ծրագիր»–ը: Ծրագիրը նպատակ ունի դպրոցներում ներդնելու ՏՀՏ լուծումներ և օգտագործելու տեղեկատվական տեխնոլոգիան որպես Իտալիայի կրթության մեջ նորարարության կատալիզատոր՝ ստեղծելով ուսուցման նոր գործընթացներ, դպրոցի կառավարման նոր մոդելներ, նոր արտադրանքներ և գործիքներ՝ որակյալ ուսուցում ապահովելու համար: Ըստ հայեցակարգի՝ ծրագիրը կենտրոնանում է այն դպրոցների և ուսուցիչների վրա, որոնք պատրաստ են փոփոխություններ ձեռնարկելու, առավելապես կենտրոնանում է տեխնոլոգիայի մանկավարժական գործածելիության վրա, քան ինքնին տեխնիկական լուծումների, ինչպես նաև կարևորում է մասնագիտական զարգացումը և թվային մանկավարժական ռեսուրսների հասանելիության ընդարձակումը:

Ուսուցիչների ինքնագնահատման համար նախատեսված հարցաշարերից հավաքագրված նախնական տվյալների համաձայն՝ ծրագրում ներգրավված ուսուցիչների մեծամասնությունը հավատարիմ է ծրագրի սկզբունքներին և դրական է տրամադրված ծրագրի հանդեպ[1]: Բոլոր ուսուցիչները նկարագրում են, որ ծրագրում ներգրավվելուց հետո իրենց ձեռք բերած մանկավարժական փորձը տարբերվում է նախորդ տարիների փորձից, և այդ փոփոխությունը դրական է գնահատվում: Ընդհանուր առմամբ փորձարարական ծրագրի իրականացման երկրորդ տարվա ավարտի դրությամբ ուսուցիչները բավարարված էին ծրագրի արդյունքներից՝ գնահատելով աշակերտների ներգրավվածությունը և շահագրգռվածությունը 90 %–ից ավելի, նրանց տեխնոլոգիաների օգտագործման համար ներդրած ջանքերը՝ 64.7 %:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ կիրառող առաջին երկրներից է ԱՄՆ–ն՝ տարրական դպրոցից մինչև քոլեջներ: Ճապոնական ծագումով ամերիկացի նշանավոր գիտնական Միչիո Կակուն իր «Ապագայի ֆիզիկա» գրքում համոզմունք է հայտնել, որ շուտով կրթությունը հենվելու է թվային տեխնոլոգիաների վրա: «Ամենակարևորն այն է, որ ուսումնառությունը չի հենվելու մտապահման վրա. Google Glass ակնոցների միջոցով սովորողները հեշտությամբ գտնելու են իրենց անհրաժեշտ տեղեկատվությունը»[2]: Միչիո Կակուն կարծում է, որ մի կողմից՝ կարիք չի լինի ուղեղը ծանրաբեռնելու գիտելիքներով, որոնց գերակշիռ մասը կյանքի ընթացքում չի օգտագործվում, մյուս կողմից՝ չծանրաբեռնված ուղեղը կկենտրոնանա մտածելու, վերլուծելու, հիմնավորելու և որոշումներ կայացնելու գործողությունների վրա: «Մարդիկ չեն վերակառուցել իրենց մտածողությունը և դեռ չեն սովորել աշխատել առանց հրահանգչի: Նրանք դեռևս չեն կարող առաջնորդվել «դու և քո համա-

1 R. Huang et al. (eds.), 2014.

2 Митио Каку, Физика будущего.– М.: Альпина нон–фикшн, 2012 г.– 584 стр.

կարգիչը» մոտեցմամբ, բայց մյուս կողմից՝ թվային համակարգերը կտրուկ զարգանում են, և առաջիկա 50 տարիների կրթությունը կախված է լինելու դրանցից…»[1]:

Այսօր ԱՄՆ-ի ավագ դպրոցների մեծ մասում կիրառվում են էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ, այդ թվում՝ դասագրքեր, և եթե ԱՄՆ կառավարության ֆինանսական բաժնի հետազոտության արդյունքների համաձայն՝ 2002–2012 թվականների ընթացքում թղթային դասագրքերի համար ծախսված գումարն աճել է մոտ 82 տոկոսով, ապա էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների, այդ թվում՝ էլեկտրոնային դասագրքերի կիրառումը էապես կնվազեցնի պահանջվող ծախսերը[2]: Ֆլորիդայում որոշում է կայացվել 2015–16 ուսումնական տարվա ընթացքում ավագ դպրոցի դասարաններից մեծ մասում կիրառել միայն էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ՝ մեծ խնայողություններ անելու հնարավորություն ստեղծելով:

Ամենապահպանողական երկրներից մեկում՝ Ռուսաստանում, էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների, մասնավորապես էլեկտրոնային դասագրքերի կիրառման հարցը պաշտոնապես սկսել է քննարկվել ավելի քան տասը տարի առաջ: Այդ ուղղությամբ լուրջ քայլեր են ձեռնարկվել՝ սկսած մրցույթների կազմակերպումից, ուսումնասիրությունների համար բազմամասնագիտական խմբերի ձևավորումից, մինչև մրցույթն անցած էլեկտրոնային դասագրքերի փորձարկումը: Ընդ որում՝ այդ աշխատանքներն իրականացվել և շարունակում են իրականացվել Ռուսաստանի ինչպես ծայրամասային քաղաքներում, այնպես էլ մայրաքաղաքում: Մասնագետները կարծում են, որ «երբ երեխաներն անցնեն էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառմանը, այլևս ցանկություն չեն ունենա վերադառնալու թղթային գրքերին, սակայն մինչ մուլտիմեդիայի կենտրոնացված կիրառմանն անցնելը բազմաթիվ խնդիրներ կան լուծելու…»[3]:

Խնդիրների թվում, բացի առողջապահական և տեխնիկական մի շարք խնդիրներից, մասնագետները նշում են նաև երեխաների անվտանգության ապահովման հարցը: Եվ հատկանշական է, որ այդ աշխատանքներն իրականացվում են էլեկտրոնային ռեսուրսների մշակմանը զուգահեռ՝ երեխաներին և մեծահասակներին համացանցից անվտանգ օգտվելու անվճար խորհրդատվություն տրամադրելու համար[4]:

Չնայած ՌԴ-ում էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների մշակման և փորձարկման աշխատանքները սկսվել են դեռ 2011 թվականից, ընդհանուր առմամբ այդ գործընթացի նպատակներն ընդհանրական են սահմանված և հստակ թիրախավորում չունեն: Ծրագրի թիրախ են կրթական բոլոր աստիճանների ուսուցիչները, սովորողները և ծնողները:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների կիրառման բավականին հարուստ փորձ ունի Բելառուսը: 2001 թվականին Բելառուսի ԿԳ նախարարի տեղակալ Ալեքսանդր Ժուկը առաջարկեց գիտափորձ իրականացնել՝ թղթային դասագրքերը փոխարինելով դրանց էլեկտրոնային տարբերակներով: Սակայն առավելությունների կողքին (գնային հարմարա-

1 Նույն տեղում:

2 www.educause.edu; July 6, 2015.

3 Дети России онлайн: www.detionline.com

4 «Единый урок безопасности в сети Интернет» (журнал “Дети в информационном обществе”, 26/2017), «Дети в Интернете» (3 марта – 1 апреля 2017 г., Казань), «Неделя безопасного рунета в России» («Парламентской газета», 09.02.2017), Линия помощи «Дети онлайн».

վետություն, երկարակեցություն, առողջապահական դեր, …) պարբերաբար քննարկվում էին նաև էլեկտրոնային դասագրքերի մի շարք սահմանափակումներ: Օրինակ՝ եթե դրանց կառուցվածքն ու բովանդակությունը չպետք է տարբերվեն թղթայինից, ապա իմաստ չկա մեծ ծախսեր անելու ժամանակակից անվտանգ պլանշետներ, համակարգիչներ կամ էլեկտրոնային ընթերցարաններ ձեռք բերելու վրա: Հետևաբար հարց բարձրացվեց՝ մշակելու իրենց կառուցվածքով, բովանդակությամբ և հնարավորություններով թղթային դասագրքից տարբերվող էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ[1]:

Այսօր Բելառուսի ԿԳ նախարարության տեղեկատվական–վերլուծակա կենտրոնում առկա են բազմաթիվ էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ, և դրանք անընդհատ թարմացվում են: Պարբերաբար անցկացվում են հանրապետական մրցույթներ (օրինակ՝ «Համակարգիչ: Կրթություն: Համացանց»), որոնց արդյունքում առանձնացված որակյալ նյութերը նույնպես տեղ են գտնում ռեսուրսների շարքում և կիրառվում են դպրոցներում: Այնուամենայնիվ, 2016–2017 ուսումնական տարվա համար Բելառուսում նախատեսված էր տպել 135 անուն դասագիրք՝ 4 մլն ընդհանուր թվաքանակով (www.belta.by/):

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների ներդրման ուղղությամբ քայլեր են արվել և արվում են շատ այլ երկրներում նույնպես՝ Վրաստանում, Ֆինլանդիայում, Ճապոնիայում, Մեծ Բրիտանիայում:

ՀՀ–ում գործող էլեկտրոնային կրթական միջավայրերում ուսումնական ռեսուրսներից առկա են էլեկտրոնային դասագրքեր, ինտերակտիվ խաղեր, էլեկտրոնային դասընթացներ, խնդիրների շտեմարաններ: էլեկտրոնային դասագրքերն ունեն պարզ դասակարգում, տպագիր նյութերի համեմատ՝ միևնույն բովանդակային բաղադրիչները չունեն էլեկտրոնային դասագրքերին բնորոշ մի շարք գործառույթներ: Մյուս կրթական ռեսուրսներում նկատվում է բովանդակության որակի վերահսկողության պակաս: Մյուս կողմից՝ էլեկտրոնային կրթական միջավայրերում առկա ինտերակտիվ խաղերը չեն ներառում, օրինակ, ուսուցողական տեսանյութեր, թեմատիկ ուղեցույցներ, հղումներ արտաքին աղբյուրների, բացի այդ՝ դրանք առավելապես նախատեսված են գիտելիքների ստուգման և ոչ թե դրանց հարստացման ու հմտությունների զարգացման համար:

Հաշվի առնելով տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացումը և սովորողներին ներկայացվող կրթական նոր պահանջները՝ ՀՀ կառավարությունը 2014 թվականին որոշեց երկրում ներդնել «Մեկ երեխա – մեկ համակարգիչ» ծրագիրը, որը լայն տարածում ունի աշխարհում: Ծրագիրը պետք է ունենար փուլային բնույթ և մեկնարկեր առաջին դասարանից: Այն նպատակ ուներ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով բարձրացնելու հանրակրթության որակը, մատչելիությունն ու արդիականությունը՝ լուծելով մի շարք խնդիրներ.

վաղ տարիքից աշակերտներին հաղորդակից դարձնել ժամանակակից տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին, սովորեցնել աշխատել դրանցով և ապահովել տեղեկատվության լայն հա-

1 Новости из центра Беларуси; www.pleschenitsy.by

սանելիությունը, սովորողների մեջ զարգացնել արդի դարաշրջանում կարևորվող մեդիագրագիտության, ստեղծագործական, քննադատական մտածողության, ինքնուրույնության և այլ որակներ, համագործակցային հմտությունները՝ համակարգչային տեխնոլոգիաների միջոցով համատեղ ծրագրերի իրականացման նպատակով:

«Մեկ երեխա – մեկ համակարգիչ» ծրագիրը 4 տարի փորձարկվեց ՀՀ Վայոց ձորի մարզում (2015–2019) և չունեցավ շարունակություն: Սակայն պետք է նշել, որ ծրագրի փորձարկումն ընթանում էր բազմաթիվ խոչընդոտներով, օրինակ՝ ուսուցիչների պատրաստակամության կամ պատրաստվածության մակարդակը, անլար կապի որակը, էլեկտրոնային կրթական որակյալ և բազմազան ռեսուրսների բացակայությունը և այլն:

Եզրակացություն

Կրթության ոլորտում առկա խնդիրները սովորաբար պայմանավորված են մի շարք գործոններով, որոնք կարելի է ներկայացնել երեք հիմնական խմբերում՝ *վերաբերմունքային, բովանդակային և կազմակերպչական կամ տեխնիկական*: Դրանք հնարավոր է լուծել դպրոցի և կրթության նկատմամբ հասարակության *դրական վերաբերմունքի* ձևավորմամբ, կրթության բովանդակության *նորացմամբ* և կրթության կազմակերպման *ժամանակակից եղանակի* անցմամբ[1]:

Այսօր էլեկտրոնային բազմազան ռեսուրսների ստեղծումը կրթական ոլորտում առաջ շարժվելու ուղիներից մեկն է, քանի որ գոյություն ունի սովորողների բացարձակ նոր մի սերունդ, որ կոչվում է «թվային դարաշրջանի բնիկներ»: Նրանք «կոփված են» թվային սարքավորումներ գործածելու մեջ. դա կազմում է գերակշիռ մասն այն ամենի, ինչ նրանք անում են՝ ներառյալ սովորելը:

ԱՄՆ–ի, Մեծ Բրիտանիայի, Նիդերլանդների, Իտալիայի, Ֆինլանդիայի, Ռուսաստանի, Սինգապուրի, Հարավային Կորեայի, Ճապոնիայի, Բելառուսի, Վրաստանի փորձի ուսումնասիրումը ցույց է տալիս, որ չնայած էլեկտրոնային ռեսուրսների՝ ուսումնական գործընթացում պլանավորված և նպատակային ներդրումը կարող է նպաստել արդյունավետության բարձրացմանը, բայց չի կարող լուծել բոլոր խնդիրները: Տեխնոլոգիաների զարգացմանը համընթաց էլեկտրոնային ռեսուրսների կիրառումը արդյունավետ է, սակայն այն փաստը, որ լավ մշակված դասագրքերը առանցքային դեր են ունեցել և այսօր էլ դեռ ունեն տարբեր երկրներում կրթական արդյունքների բարելավման գործում, հերքել չի լինի: Մինչ տեխնոլոգիաների ներմուծումը ուսումնական գործընթաց կարևոր է տիրապետել ժամանակակից ուսումնական նյութերի տեսակներին և դրանց առանձնահատկություններին, քանի որ տպագիր նյութերից ոչ տպագիրին անցում կատարելու դեպքում հնարավոր է՝ լինեն որոշակի կորուստներ:

Հանրակրթական դպրոցում էլեկտրոնային ռեսուրսների ներդրման համար առաջին հերթին պետք է սահմանել առաջնային և երկրորդային՝ հնարավորինս չափելի նպատակներ՝ մանրամասնելով, թե՝

- Ինչ խնդիր է լուծում էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների ներմուծումը:

1 Մկրտչյան Մ. Ա., Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը, Եր., 2011, 148 էջ:

- Ի՞նչ ժամկետներում և ո՞ր թիրախային խմբի խնդիրներին է անդրադառնում մշակված այս կամ այն էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսը:

- Կրթական ռեսուրսների տեսակներից ո՞րն/որո՞նք է/են նպատակահարմար կիրառել նախապես սահմանված այս կամ այն խնդրի լուծման համար:

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների ներդրման նպատակը կարող է լինել ուսուցման գործընթացում սովորողների ակտիվ ներգրավվածության ապահովումը և ուսուցչի մասնագիտական հմտությունների զարգացման միջոցով ուսուցման արդյունավետության բարձրացումը: Դրան հասնելու համար պետք է լուծել մի շարք խնդիրներ, օրինակ՝

- ապահովել *յուրաքանչյուր սովորողի* հետաքրքրվածությունը և ակտիվ ներգրավվածությունը ուսուցման գործընթացում,

- բավարարել չափորոշչային այնպիսի պահանջների կատարումը, որոնց դժվար է հասնել առանց էլեկտրոնային ռեսուրսների կիրառման՝ ուժեղացնելով «առարկայական չափորոշիչ–գնահատման սկզբունքներ–կրթական ռեսուրսներ» կապը,

- ապահովել ուսումնական գործընթացում կիրառվող մեթոդների բազմազանությունը,

- ստեղծել կրթական ռեսուրսներով անհատական և թիմային աշխատանք իրականացնելու ավելի լայն հնարավորություններ,

- բարձրացնել ուսուցիչների՝ կրթական ռեսուրսներ ստեղծելու մոտիվացիան ու կարողությունը,

- ապահովել թարմ և բազմազան տեղեկատվության հասանելիությունը՝ հաղթահարելով ժամանակային և տարածական խոչընդոտները,

- ստեղծել հարմարավետ պայմաններ նաև կրթական հատուկ կարիք ունեցող սովորողների համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մկրտչյան Մ. Ա., Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը, Եր., 2011, 148 էջ:
2. Гэри Смолл, Гиги Ворган. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета, 2011, 352 стр.
3. Митио Каку, Физика будущего.– М.: Альпина нон-фикшн, 2012 г.– 584 стр.
4. Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն (www.ktak.am):
5. Ուսումնական գործընթացում էլեկտրոնային ռեսուրսների օգտագործման միջազգային փորձի ուսումնասիրություն և առաջարկություններ ՀՀ-ում դրանց հնարավոր ներդրման վերաբերյալ (www.dshh.am):
6. Дети России онлайн: www.detionline.com
7. Новости из центра Беларуси (www.pleschenitsy.by).
8. www.educause.edu; July 6, 2015.
9. www.securedgenetworks.com; 9 Benefits of e-Books That Make Them Valuable Classroom Technology.

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐ. ՓՐԿՈՒԹՅՈ՞ՒՆ, ԹԵ՞ ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ ԽՈՉԸՆԴՈՏՆԵՐ...

Ա. ԲԱԼԱՅԱՆ

Այսօր էլեկտրոնային բազմազան ռեսուրսների ստեղծումը կրթական ոլորտում առաջ շարժվելու ուղիներից մեկն է: Ուսումնական գործընթացում դրանց պլանավորված և նպատակային ներդրումը կարող է նպաստել արդյունավետության բարձրացմանը, բայց չի կարող լուծել բոլոր խնդիրները: Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսների ներդրման նպատակը կարող է լինել ուսուցման գործընթացում սովորողների ակտիվ ներգրավվածության ապահովումը և ուսուցչի մասնագիտական հմտությունների զարգացման միջոցով ուսուցման արդյունավետության բարձրացումը, ինչի համար պետք է լուծել մի շարք խնդիրներ:

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ. СПАСЕНИЕ ИЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРЕПЯТСТВИЯ?

А. БАЛАЯН

Создание разнообразных электронных ресурсов сегодня является одним из способов продвижения вперед в сфере образования. Их запланированные и целевые инвестиции в учебный процесс могут помочь повысить эффективность, но могут решить не все проблемы. Целью инвестирования электронных ресурсов в процесс обучения может быть обеспечение активного участия учащихся в учебном процессе и повышение

эффективности преподавания за счет развития профессиональных навыков учителя, для чего необходимо решить ряд вопросов.

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES. SALVATION OR ADDITIONAL OBSTACLES?

A. BALAYAN

Creating a variety of electronic resources today is one of the ways to move forward in the field of education. Planned and targeted investment of electronic resources in the learning process can help to increase efficiency but may not solve all problems. The goal of investing in e–learning resources can be to ensure that learners are actively involved in the teaching process and increase the effectiveness of teaching through the development of teacher's professional skills, for which a number of issues need to be addressed.

Creating a variety of electronic resources today is one way to move forward in the field of education. Their planned and targeted investments in the educational process can help increase efficiency, but they may not solve all the problems. The purpose of investing electronic resources in the learning process can be to ensure the active participation of students in the learning process and increase the effectiveness of teaching through the development of professional skills of a teacher, for which a number of issues need to be addressed.

Բանալի բառեր. տպագիր կրթական ռեսուրս, էլեկտրոնային կրթական ռեսուրս, թվային տեխնոլոգիաներ, ներառող ուսումնական գործընթաց, զուգակցված ուսուցում, տեղեկատվության հասանելիություն:

Ключевые слова: печатный образовательный ресурс, электронный образовательный ресурс, цифровые технологии, инклюзивный учебный процесс, взаимное обучение, доступность информации.

Key words: hard copy educational resource, electronic resource, digital technologies, inclusive learning process, peer learning, information availability.

ԴԱՎԻԹ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ԵՐՎԱՆԴ ՔՈՉԱՐԻ ԿՈԹՈՂԱՅԻՆ ՔԱՆԴԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԴԵՐԸ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Քանդակագործությունն արվեստի այն տեսակն է, որը հիմնված է առարկայի ծավալային և եռաչափ պատկերման սկզբունքների վրա: Ըստ բովանդակության և գործառույթների՝ քանդակները լինում են հաստոցային, փոքր ծավալների և կոթողային[1]: Քանդակագործության մեջ ամենահետաքրքրականը մարդու պատկերումն է: Դեռ Վերածննդի դարաշրջանում հմուտ արվեստագետ կարող էր համարվել նա, ով ունակ էր մարդկային պատկեր կերտելու:

Ընդհանրապես քանդակագործության մեջ գործում են երկու հիմնական տեսակներ՝ կլոր քանդակ, որն ազատ տեղադրվում է տարածության մեջ և ունի բազմաթիվ դիտակետեր, և երկրորդը՝ հարթաքանդակ, որում պատկերը կերտվում է համապատկեր ստեղծող հարթության վրա:

Հայ իրականության մեջ հելլենիստական շրջանից պահպանված քանդակներից եզակի են պտղաբերության, մայրության և արգասաբերության[2] աստվածուհի Անահիտի[3] ու սիրո և գեղեցկության աստվածուհի Աստղիկի[4] կլոր արձանները: Միջնադարյան հայ արվեստում թերևս իր կլոր քանդակի ձևով եզակի է Անիի Սբ Գրիգոր Լուսավորչի (Գագկաշեն) տաճարի պեղումներից հայտնաբերված Գագիկ Բագրատունու տուֆե արձանը: Երկու մետր քսանհինգ սանտիմետր բարձրություն ունեցող արվեստի հրաշագեղ ստեղծագործությունն ամբողջովին եղել է գունապատ[5]:

Հարթաքանդակային ձևերը տարբերակվում են ճարտարապետական հարթության վրա իրենց նշանակությունից ու դիրքից կախված: Ըստ պատկերի բարձրության և խորության՝ հարթակները լինում են ցածրաքանդակ և բարձրաքանդակ:

Հարթաքանդակների նման տեսակները հատուկ են հայկական արվեստին: Հայ իրականության մեջ աշխարհիկ ճարտարապետական կառույցների վրա գտնվող հարթաքանդակներից զատ՝ հատուկ ուշադրության են արժանացել միջնադարյան եկեղեցական կառույցների վրա պատկերված հարթաքանդակների գեղարվեստական հարդարանքները՝ եզակի նմուշներ ողջ արևելաքրիստոնեական արվեստում:

Հայկական եկեղեցական կառույցներին պատկերված հարթաքանդակների

---

1 Կոթողային արվեստի ստեղծագործությունները ծառայում են ճարտարապետական կառույցներին և միջավայրին լրացնելու ու գեղարվեստական արժեք տալու համար: Այն մասնագիտական շրջանակներում շատ դեպքերում կիրառվում է մոնումենտալ արվեստ արտահայտությամբ:

2 Վաղ շրջանում Անահիտը եղել է նաև ռազմի աստվածուհին:

3 Անահիտ աստվածուհու բրոնզաձույլ արձանի կիսանդրին այսօր պահվում է Լոնդոնի Բրիտանական թանգարանում:

4 Աստղիկ աստվածուհու մարմարյա արձանը զարդարում է Հայաստանի պատմության թանգարանը:

5 Մի շարք հանգամանքներից ելնելով՝ այն անհնարին է եղել տեղափոխել Հայաստան: Այսօր արձանի տեղը անհայտ է, պահպանվել է միայն լուսանկարը:

օրինակները շատ են՝ Դադիվանք, Գանձասար, Նորավանքի վանական համալիրի եկեղեցիները. ինքնատիպ հարթաքանդակներ կան Նոր Վարագա Սբ Նշան վանքի արտաքին պատերին և այսպես շարունակ:

Դրանցից ամենահետաքրքրականը ու բնութագրականը 915–921 թվականներին Վասպուրականի Աղթամար կղզում կանգնեցված Սբ Խաչ եկեղեցու հարթաքանդակներն են, որ մինչ օրս իրենց ինքնատիպությամբ ու թեմատիկայի առումով համարվում են աննման նմուշներ: Այստեղ X դարում Մանուել ճարտարապետի կառուցած տաճարի պատերին ավետարանական և աստվածաշնչական թեմաների կողքին հանդիպում են աշխարհիկ մարդկանց և կենցաղային թեմաներով պատկերներ: Աղթամարի հարթաքանդակների առիթով դիպուկ է նկատում ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, ճարտարապետության դոկտոր, պրոֆեսոր Մուրադ Հասրաթյանը. «Քանդակագործ վարպետը նախընտրել է ոչ այնքան զանգվածային ծավալների, որքան հարթագծային ու ոճավորման եղանակը: Տվյալ դեպքում դա ավելի տպավորիչ է դարձրել պատկերը: Վասպուրականի տարածքում հայտնի չէ մեկ այլ հուշարձան, որն իր ոճապատկերային ձևերով այնքան մոտ լինի տեղական մանրանկարչության նմուշներին»[1]:

XX դարում հայ իրականության մեջ կոթողային քանդակների վառ օրինակներ են մայրաքաղաք Երևանում կանգնեցված մի շարք արձաններ՝ «Ստեփան Շահումյան», հեղինակ՝ Սերգեյ Մերկուրով, «Մեսրոպ Մաշտոց և Կորյուն», հեղինակ՝ Ղուկաս Չուբարյան, «Ալեքսանդր Թամանյան», հեղինակ՝ Արտաշես Հովսեփյան, «Հայկ Նահապետ», հեղինակ՝ Կառլեն Նուրիջանյան, «Գայ» (Հայկ Բժշկյանց), հեղինակ՝ Սուրեն Նազարյան և այլն:

Այդ ամենի հետ որպես գեղագիտական ճաշակի զարգացման և ազգային հերոսի պատմաճանաչողական վառ օրինակներ են Երվանդ Քոչարի (Քոչարյան) (1899–1979) ստեղծագործությունները: ԽՍՀՄ ժողովրդական նկարիչ Երվանդ Քոչարը 1936 թվականից ապրել և ստեղծագործել է Հայաստանում: Մեծանուն արվեստագետի մանկավարժական, հասարակական և ստեղծագործական գործունեությունը մինչ այսօր էլ տալիս է իր պտուղները: Սակայն Քոչար արվեստագետի անունը անհապաղ զուգորդվում է «Սասունցի Դավիթ» և «Վարդան Մամիկոնյան» կոթողային արձանների հետ:

Այսօր կարծես Երևանի խորհրդանիշերից մեկն է երկաթգծի կայարանամերձ հրապարակում կանգնեցված Քոչարի «Սասունցի Դավիթ» արձանը[2]: Քչերը գիտեն, որ դեռ 1939 թվականին նույն տեղում կանգնեցված է եղել հանրապետության առաջին հեծվոր՝ Քոչարի հեղինակությամբ կերտած «Սասունցի Դավիթ»-ի գիպսե ձիարձանը: Արձանը ստեղծվել է էպոսի հազարամյա տոնակատարության շրջանակներում: Վերջինս կանգուն է մնացել երկու տարի: 1941 թվականին հակահեղափոխական քարոզչության և հակահեղափոխական գործունեության մեջ մեղադրվող Քոչարը ձերբակալվում է, ոչնչացվում է նաև

1 Մ. Հասրաթյան (համահեղինակներ՝ Ա. Աղասյան, Հ. Հակոբյան, Վ. Ղազարյան), Հայ արվեստի պատմություն, Եր., Զանգակ–97, 2009, էջ 122:

2 Նշենք, որ դեռ 1938–1939 թվականներին Քոչարը «Սասունցի Դավիթ» էպոսին անդրադառնում է իր գրաֆիկական թերթերով:

«Սասունցի Դավիթ»-ի արձանի առաջին օրինակը: Վերջիվերջո, բազմաթիվ մտավորականների դիմումների և խնդրանքների շնորհիվ 1943 թվականին Քոչարը ազատվում է կալանքից:

Երկարատև փնտրումներից հետո՝ 1959 թվականին, նույն կայարանամերձ հրապարակում կանգնեցվում է «Սասունցի Դավիթ»-ի՝ արդեն կոփածո պղնձե արձանի երկրորդ տարբերակը[1]:

Դավթի կերպարը դիտողին ապշեցնում է իր ծավալային ամբողջականությամբ: Քանդակի հերոսը առանձնանում է ցասկոտ հայացքով, իսկ առասպելական Քուռկիկ Ջալալին պատրաստ է նետվելու մարտի: Արձանի նկարագրությունը տպավորիչ է ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, արվեստագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր Արարատ Աղասյանի խոսքում. «Քոչարի Դավիթը միաժամանակ պահպանում է ազգային ցայտուն դիմագծերը՝ ընկալվելով որպես ժողովրդի ծոցից ելած դյուցազնի հավաքական կերպար: Ի տարբերություն գիպսե քանդակի (խոսքը առաջին օրինակի մասին է – Դ. Հ.)՝ հայկական ավանդազրույցի հերոսը նորոգված արձանում ոչ թե տխրության անշրջանկատ ծարավով կամ տղայական իգիթությամբ, այլ արդարակյաց և իմաստավոր բարկությամբ դրդված հասուն, խելահաս ու քաջարի այր է: Գերմարդկային վիթխարի ուժ է քամհարում Դավթի մարմինը, ուռչել-պրկվել են նրա ամրապինդ, լեռ մկանները»[2]:

Դավթի հաղթական կերպար մարմնավորող արձանը իր բազալտե խոշոր քարերից կազմված պատվանդանով դիտվում է որպես մի ընդհանրական և ամբողջական ծավալ: Լեցուն «համբերության թասը» ջրի շիթերով կարծես կապող օղակ է արձանի և պատվանդանի միջև: Այն իր վեհությամբ ու ազգային էպոսի կատարյալ մարմնավորմամբ անխոս կրում է գեղագիտական բարձր արժեք: Մինչ այսօր հանրապետության գրեթե բոլոր մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում որպես ազգային արվեստի բարձրարժեք նմուշօրինակ է բերվում Երվանդ Քոչարի «Սասունցի Դավիթ» կոթողային արձանը: Վստահ ենք, որ այն դեռ երկար ժամանակ կմնա որպես ազգային նկարագրի բնորոշ օրինակ՝ իր մեջ կրելով դաստիարակչական միտում և գեղագիտական արժեք:

Որպես ազգային ազատագրական պայքարի խորհրդանիշ՝ հետաքրքրական է Երվանդ Քոչարի «Վարդան Մամիկոնյան»-ի արձանը (1975): Սրբացված զորավարի կոթողային քանդակն իր գեղագիտական արժանիքների հետ մեկտեղ կրում է պատմաճանաչողական բնույթ: Ա. Աղասյանը այդ առիթով նշում է. «Ե. Քոչարի կոթողային երկրորդ աշխատանքը՝ Վարդան Մամիկոնյանի ձիարձանը, պլաստիկական իր զանգվածով, ծավալով, չափով գրեթե չի զիջում վարպետի նախորդ գլուխգործոցին՝ վերն արդեն հիշված «Սասունցի Դավթին», սակայն լուծված է ձևաճական միանգամայն այլ եղանակով ու սկզբունքներով»[3]:

Հիրավի, «Վարդան Մամիկոնյան»-ի արձանը իր հորինվածքային լուծումով

1 Արձանի ճարտարապետն էր ԽՍՀՄ արվեստի վաստակավոր գործիչ, վաստակավոր ճարտարապետ Միքայել Մազմանյանը:

2 Ա. Աղասյան, Երվանդ Քոչարի տարածության մեջ, Եր., «Ոսկան Երևանցի», 2013, էջ 35:

3 Ա. Աղասյան, Հայ կերպարվեստի զարգացման ուղիները 19–20-րդ դարերում, Եր., «Ոսկան Երևանցի», 2009, էջ 214:

նմանատիպը չունի: Ողջ ձիարձանը կարծես երկնքի միջից սլանում է դեպի թշնամին, թերևս իր հերոսական պաթոսով որքան արդիական և ոգևորիչ նաև մեր օրերին:

Նման քանդակներն իրենց ճանաչողական նշանակությունից և բովանդակային խնդիրներից զատ քաղաքացու մեջ արթնացնում են գեղագիտական ճաշակ՝ կարևոր հանգամանք մարդու հոգևոր զարգացման գործում:

Ամփոփելով տեղին է հիշել արվեստի մեծանուն երախտավոր Ռուբեն Դրամբյանի միտքը. «Երվանդ Քոչարի գրաֆիկան և գեղանկարչությունը իր նոր ձեռքբերումներով ոչ միայն հարստացրեց հայ արվեստը, այլև մի շարք մեծանուն հայ նկարիչների ստեղծագործություններով նորարարական փնտրումների դպրոց դարձավ հաջորդ սերունդների համար»[1]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղասյան Ա., Հայ կերպարվեստի զարգացման ուղիները 19-20-րդ դարերում, Ե., Ոսկան Երևանցի, 2009, 292 էջ:
2. Աղասյան Ա., Երվանդ Քոչարի տարածության մեջ, Ե., Ոսկան Երևանցի, 2013, 196 էջ:
3. Հասրաթյան Մ., Աղասյան Ա., Հակոբյան Հ., Ղազարյան Վ., Հայ արվեստի պատմություն, Ե., Զանգակ-97, 2009, 574 էջ:
4. Дрампян Р. Г., Государственная картинная галерея Армении, М., Искусство, 1982, 248 ст.

ԵՐՎԱՆԴ ՔՈՉԱՐԻ ԿՈԹՈՂԱՅԻՆ ՔԱՆԴԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԴԵՐԸ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Դ. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Հոդվածում խոսքը հայազգի մեծանուն քանդակագործ Երվանդ Քոչարի «Սասունցի Դավիթ» և «Վարդան Մամիկոնյան» կոթողային արձանների մասին է: Արծարծվում են դրանց գեղարվեստական արժեքի, բարոյադաստիարակչական կողմերի և պատմաճանաչողական նշանակության մասին: Մինչ օրս վերը նշված արձանները կրում են արդիական նշանակություն՝ խթան դառնալով երիտասարդ սերնդի գեղագիտական ճաշակի զարգացման գործին:

Հոդվածում մասնակի անդրադարձ է կատարվում քանդակի տեսակներին: Մինչ բուն նյութին անցնելը, որպես պատմական ակնարկ, հակիրճ օրինակներ են բերվում հայկական հելլենիստական և միջնադարյան արվեստից: Անդրադարձ է կատարվում միջնադարյան հայկական եկեղեցական կառույցների գեղարվեստական հարդարանքին, մասնավորապես հարթաքանդակներին:

1 Р. Г. Дрампян, Государственная картинная галерея Армении, М., Искусство, 1982, ст 74.

МОНУМЕНТАЛЬНЫЕ СКУЛЬПТУРЫ ЕРВАНДА КОЧАРА И ИХ РОЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Д. ОГАНЕСЯН

В статье говорится об обелисковых памятниках выдающегося армянского скульптора Ерванда Кочара «Давид Сасунский» и «Вардан Мамиконян», рассказывается об их художественной ценности, морально–воспитывающих сторонах и историко–познавательном значении. До сегодняшних дней вышеупомянутые памятники имеют актуальное значение, стимулируя развитие художественного вкуса молодого поколения.

В статье частично упоминаются виды скульптуры. До того, как мы перейдем к самой теме, в качестве исторического очерка, приводятся краткие примеры из армянского эллинистического и средневекового искусства. Возвратимся к художественным снаряжениям средневековых армянских церковных строений, в частности вокруг горельефов.

MONUMENTAL SCULPTURES OF YERVAND KOCHAR AND THEIR ROLE IN ART EDUCATION

D. HOVHANNISYAN

The article refers to the obelisk monuments of the outstanding Armenian sculptor Yervand Kochar “David of Sasun” and “Vardan Mamikonyan”, tells about their artistic value, moral and educational aspects and historical and educational significance. Until today, the above–mentioned monuments are relevant, stimulating the development of the artistic taste of the younger generation.

The article partially mentions the types of sculpture. Before we get to the topic itself, as a historical essay, brief examples from Armenian Hellenistic and medieval art are given. Let us return to the artistic equipment of medieval Armenian Church buildings, in particular around high reliefs.

Բանալի բառեր. Երվանդ Քոչար, քանդակագործություն, ծավալ, կոթողային, ձև, մեծածավալ, փոքրածավալ, կլորքանդակ, հարթաքանդակ:

Ключевые слова: Ерванд Кочар, скульптура, объем, монументальный, форма, многообъемный, малообъемный, круглая скульптура, горельеф.

Key words: Ervand Kochar, sculpture, value, monumental, shape, multi–volume, low volume, round sculpture, high relief.

ԶԱՐԻԿ ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԻ ԵՎ ԼԵԶՎԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆԱԿԱՐԳՄԱՆ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐ

Հայաստանի Հանրապետության՝ վերակառուցողական քաղաքականություն որդեգրած ժամանակակից կրթությունն աստիճանաբար դադարում է պարզապես տնտեսության սպասարկող, սոցիալական բեռ կրող լինելուց և նախանշում է նոր զարգացումներ՝ համատեղելով ազգային ինքնության ու համամարդկային արժեքների պահպանման, հատուկ կարիքների սպասարկման և զարգացման գործառույթները: Այսօր հանրակրթության պետական կրթակարգի[1] շարունակական քննարկման գործընթացում նախագծված և նախագծվող փոփոխությունները կրթական բոլոր մակարդակներում ուսումնառության կազմակերպման լուրջ խնդիրներ են առաջադրում՝ նպատակաուղղված հանրակրթության (և բարձրագույն կրթության) որակի ապահովման և կատարելագործման արդյունավետ հենքեր ստեղծելուն, միջազգային և ազգային զարգացման միտումներին համահունչ լինելուն, կրթության ընդհանուր պահանջների սահմանմանը, ուսուցանվող առարկաների կրթական ծրագրերի, դրանց բովանդակության և նպատակների, ուսուցման դրդապատճառների հստակեցմանը, «անձնակենտրոն» («աշակերտակենտրոն», «ուսանողակենտրոն»), հետազոտահենք ուսումնառության, նորարարական և օպտիմալացված գործունեության, պետական փաստաթղթերի մշտադիտարկման, գնահատման, բարելավման և արդյունավետության բարձրացման գործընթացների կանոնակարգմանը և այլն:

«Աշակերտակենտրոն»–«ուսանողակենտրոն» ուսուցումը թելադրում է փոխել կրթության բարձրագույն մակարդակում ուսուցանվող հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի դրվածքը գիտությունների համակարգում՝ այն վերածելով գիտելիքներից, կարողություններից և հմտություններից օգտվելու գիտության, խոսքի մշակույթ ձևավորող գիտության: Նման պայմաններում կարևորվում են լեզվի ու խոսքի կանոնարկման, ուսումնատուի և ուսումնառուի փոխգործունեությունն իրականացնող և կանոնակարգող պետական փաստաթղթերի՝ որպես կանոնակարգող–ուղղորդող գործիքների մշակման, կազմման, վերափոխման–փոփոխման, լեզվաշինության և խոսքաշինության, լեզվաքաղաքականության հարցերը, հայոց լեզվի և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկայի ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը: Ժամանակի հրամայականով պայմանավորված՝ հանրակրթական պետական փաստաթղթերի՝ ***առարկայական ծրագրերի, չափորոշիչների, դասագրքերի*** նախագծման և կազմման, վերափոխման և մշակման աշխատանքները պետք է խարսխել աշակերտի անձը հարգող, նրա ստեղծագործական–շինարար ընդունակությունները, քննադատական–

1 Տե՛ս Հանրակրթության պետական կրթակարգ (նախագիծ), 2004:

վերլուծական ունակությունները զարգացնող, աշխատասիրության ընտելացնող, պատասխանատվության զգացումն արմատավորող, ինքնուրույնության և ինքնուսուցման, ակտիվության մղող, անհրաժեշտ գիտելիքներով, հմտություններով ու կարողություններով զինող, նոր գիտելիքի ստեղծմանը, ձեռքբերմանն ու օգտագործմանը ուղղված հետազոտական–ստեղծագործական գործունեությունն ապահովող համակարգի վրա: Այս ամենը, բնականաբար, չի կարող չանդրադառնալ լեզվի և խոսքի մշակույթի կանոնարկման գործընթացի, լեզվաշինական աշխատանքների, լեզվաքաղաքականության վրա: «Աշակերտակենտրոն» ուսուցման իրադրավիճակում կանոնարկված գրական հայերենի կանոնահամակարգը ներամփոփած հանրակրթական պետական փաստաթղթերն իրենց գործառության ընթացքում դառնում են լեզվական նորմի (նաև՝ խոսքիմշակութային, հաղորդակցական նորմերի) տարածման, հարաբերական կայունության ապահովման, գրական խոսքի տիրապետման լավագույն գրավականը: Ի լրումն՝ սրանց վերապահված են նաև նույն կանոնահամակարգի ***հայտորոշման–ախտորոշման*** գործառույթները. արդյունքում նախանշվում են փոփոխման, մշակման, լրացման, մերժման կամ անտեսման ենթակա լեզվաիրողությունները՝ ի նպաստ ճիշտ ու ճշգրիտ, հարուստ ու բազմազան, տրամաբանական, արտահայտիչ ու ներգործուն, նպատակահարմար ու պատշաճ գրական խոսքի: Հետաքրքիր շրջապտույտ է գոյանում. կանոնարկված գրական հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան՝ ձևվում են առարկայական չափորոշիչն ու ծրագիրը, կազմվում են դասագրքերը, մեթոդական ձեռնարկները, իսկ դրանց ուսումնական կիրարկումը կամ խոսքային գործունեությունը ճիշտ ու կանոնականի, հանձնարարելիի ու թույլատրելիի կողքին ի ցույց է դնում լեզվական այս կամ այն օրինաչափության սխալն ու մերժելին, բացն ու թերին, անկանոնն ու անընդունելին, որոնց հավաքական վերլուծությունը ուղղվում է լեզվագիտության կանոնարկմանը, լեզվական նորմում փոփոխություններ կատարելուն: Արդյունքում կանոնարկված լեզվի ցուցիչները՝ չափորոշիչը, ծրագիրը, դասագիրքը, գործածության ընթացքում մասամբ դառնալով լեզվական նորմի (նաև խոսքիմշակութային, հաղորդակցական նորմերի) փոփոխության նախադրյալներ, վերափոխվում են լեզվագիտության կանոնակարգման–կանոնարկման գործիքների: Պատահական չէ, որ լեզվի կանոնարկման հատկանիշները՝ միասնականությունը, ճշտությունը, պարտադիր լինելը, հարաբերական կայունությունը, առավելապես ապահովվում են հանրակրթական դպրոցի միջոցով, որտեղ, ինչպես ընդունված է ասել, աշակերտները սովորում են «ըստ օրինի» խոսել: Սխալված չենք լինի, եթե բանաձևենք, որ ***կանոնարկված լեզուն և խոսքը կանոնակարգում են հանրակրթական փաստաթղթերը, որոնք իրենց հերթին ներքին հետադարձ կապի շնորհիվ ապահովում են լեզվաշինական և կանոնարկման աշխատանքների առաջընթացը:***

Ներկա ժամանակաշրջանում կարևորվում է ոչ միայն հանրակրթական քաղաքականությունը մշակողների, իրականացնողների, կրթության անմիջական շահառուների, շահակիցների, այլև քաղաքակրթության կարևորագույն խնդրի՝

մարդուն մտածել և մտածելով խոսել սովորեցնելու, հաղորդակցվելու հիմնական միջոցի՝ լեզվի դերը: Գրական հայերենն իր կրթական–դաստիարակչական անսպառ հնարավորություններով բացառիկ արժեք ունի հանրակրթական համակարգում՝ որպես աշխարհաճանաչողության, անձի ձևավորման, հոգեբանական կարգերի (երևակայության, հիշողության…), ստեղծագործական, տրամաբանական մտածողության զարգացման հիմնական միջոց, դպրոցում դասավանդվող այլ առարկաների, օտար լեզուների յուրացման նախադրյալ: Նրա օգնությամբ կարելի է ներգործել ուսումնառուի գիտակցության վրա և ընթացք տալ նրա վարքի մշակմանն ու կատարելագործմանը, խոսքի մշակույթի և արժեհամակարգի ձևավորմանը՝ կրթելով ***սովորել կարողացող, սովորելու գործիքներին տիրապետող, սովորել սովորելու*** կարողություններով ու հմտություններով զինված մի սերունդ, որն իր բարձր պատրաստվածությամբ կծառայի սեփական երկրի կենսական խնդիրների լուծմանը: Հիմնվելով այն դրույթի վրա, որ հայոց լեզվի ուսուցման վերջնացուցիչը խոսքային մշակույթն է, բնականաբար չափորոշչային, ծրագրային, դասագրքային պահանջների իսկայական բաժինը վերաբերում է աշակերտի խոսքին: Ըստ որում՝ լեզվական գիտելիքների ուսուցմանը, աշակերտի խոսքի մշակմանը, կատարելագործմանն ու զարգացմանը, գրական խոսք կառուցելուն և գործնականում կիրառելուն, արժեհամակարգի և խոսքի մշակույթի ձևավորմանը նպատակաուղղված ուսումնական գործունեության ընթացքում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում համագործակցային կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը, հաղորդակցական նորմերին և բարեվարքության կանոնակարգին տիրապետելուն, ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդակցվելուն, միջլեզվային համեմատությունների կատարմանը, թարգմանություններ կատարելու փորձերին, ապրումակցային դրսևորումներին և այլն:

Աշակերտը ձեռք բերած լեզվական գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները գործնականում կիրառելու լայն հնարավորություններ ունի. կիրառման դաշտը ամենօրյա գրավոր և բանավոր խոսքն է: Ուսումնական գործունեության ընթացքում յուրաքանչյուր ուսումնառող պետք է հստակորեն գիտակցի, թե խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացում իրենից ինչ է պահանջվում, ինչ պարտականություններ ունի, և ինչ արժեք ունի ձևավորված–ձևավորվող խոսքի մշակույթն իր կյանքի հետագա տարիների ընթացքում: Ավելին՝ պետք է ինքնավերահսկի, պատասխանատվություն կրի իր խոսքի համար՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ վերջինս մշտապես վերահսկողության դաշտում է:

Լեզվի կանոնարկման, լեզվաշինության և լեզվաքաղաքականության գործընթացի կազմակերպման, կանոնարկման գործիքների կազմման, մշակման և գործադրման աշխատանքների ***հիմքը կրթության բովանդակությունն է՝ կարողություններ, հմտություններ, արժեքային համակարգ*** բաղադրիչներով, որոնք ուրվագծվում են հանրակրթական փաստաթղթերով:

Հանրակրթական դպրոցում ուսումնական աշխատանքի ճիշտ կազմակերպման, արդյունավետության ու նպատակայնության համար առաջնային կարևորություն ունեն տվյալ առարկայի

պետական ծրագիրը, դասագիրքը (դասագրքերը), այդ առարկայի մեթոդիկան, այսօր՝ նաև չափորոշիչը:

Նախկինում բարձրագույն մարմինների որոշմամբ՝ ծրագիրն ու մեթոդիկան ուսուցչի համար էին (այսօր նաև՝ չափորոշիչը), իսկ դասագիրքը՝ թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտի: Մերօրյա հանրակրթական համակարգում «անձնակենտրոն» ուսուցման պայմաններում չափորոշիչն է միայն ուսուցչի համար, ծրագիրն ու մեթոդիկան և՛ ուսումնատուների, և՛ ուսումնառուների համար են: Տրամաբանական է, որ աշակերտը դարձել է ուսումնական գործունեության վերահսկման, կազմակերպման պատասխանատու կողմերից մեկը: Հատկապես ավագ դպրոցականները պետք է ծանոթ լինեն ծրագրային պահանջներին…

Որոշակի ժամանակահատվածի համար սահմանված առարկայական ծրագիրն ու չափորոշիչը, դասագիրքն ու մեթոդիկան սերտորեն կապված են միմյանց հետ, լրացնում են մեկը մյուսին. մեկի գոյությունը ենթադրում է մյուսների գոյությունը: Ընդհանրապես հայոց լեզվի դասագրքերն ու ձեռնարկները, մեթոդիկան պետք է համապատասխանեցվեն չափորոշչային և ծրագրային պահանջներին: Բայց և հաճախակի են դեպքերը, երբ չափորոշիչն ու ծրագիրը վերանայվում են ըստ դասագրքերի և ձեռնարկների, նաև գիտնական–մանկավարժների, մեթոդիստների, առաջավոր ուսուցիչների առաջարկների:

ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ – Ուսումնական գործունեության բարդ ու բազմակողմանի գործընթացի միասնական և արդյունավետ կազմակերպմանը նպատակաուղղված, ծրագրերի և դասագրքերի բովանդակությանն ու կառուցվածքին ներկայացվող պահանջները հստակեցնող, կանոնակարգող, կազմման աշխատանքները խթանող և ուղղորդող քայլ էր չափորոշչի ներմուծումը:

Հայոց լեզվի առարկայական չափորոշիչը ներառում է «Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի դասավանդման հայեցակարգը, բովանդակային միջուկը, սովորողին ներկայացվող պարտադիր պահանջները, նրանց գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ծավալը, ուսուցման արդյունքների ստուգման ու գնահատման կարգը և սկզբունքները, ուսումնական գործունեության տեսակները՝ մեթոդական ամենաընդհանուր հանձնարարականներով, առաջարկվող գրականության ցանկը:

Պետական չափորոշիչը ներառում է նաև արժեքային համակարգի ձևավորման պահանջը՝ սովորողի համապատասխան գործողությունների, վերաբերմունքի և վարքի դրսևորման միջոցով: Արժեհամակարգը[1] ձևավորվում է հանրակրթական ողջ աշխատանքի համահավաք ներգործությամբ:

ԾՐԱԳԻՐ – Հայոց լեզվի առարկայական ծրագիրը որոշում է ըստ առանձին դասարանների անցնելիք գիտելիքների հիմունքները, դրանց սահմանները, չափն ու ծավալը՝ աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին, հայոց լեզվի դասընթացի ներքին կառուցվածքին ու տարբեր ուսումնական տարիների միջև եղած տրամաբանական ու դիդակտիկա-

1 Տե՛ս Հայոց լեզու և գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Եր., 2007, էջ 28:

կան կապերին համապատասխան: Որոշում է նաև այդ դասընթացին զուգընթաց աշակերտների մեջ մշակվելիք լեզվական կարողությունների ու հմտությունների չափը, սահմանազատում է դասընթացն ըստ կրտսեր, միջին և ավագ դպրոցների, նախագծում լեզվանյութի տեղաբաշխումն ու ժամաբաշխումը յուրաքանչյուր օղակի հիմնական բաժիններում: Գործող ծրագիրը ներկայացված է երեք սյունակներ ունեցող աղյուսակի տեսքով՝ համապատասխանաբար արտացոլելով ուսուցանվող նյութը, նպատակը և ուսումնական գործունեության տեսակները: Այն ընդհանուր է և պարտադիր, միասնական է և հարաբերականորեն կայուն հանրակրթության բոլոր օղակների համար: Մշտապես նորոգվում է գիտական նորույթներով, սխալ ճանաչված, ձևակերպված հասկացությունների ու դրույթների ուղղումով, ավելորդություններից և անհարկի կրկնություններից բեռնաթափվելով: Հին ու նոր ծրագրերի համեմատական վերլուծությունից կարելի է կռահել, թե լեզվական նորմը մասնավորապես ինչպիսի՛ փոփոխությունների է ենթարկվել և զարգացման ի՛նչ միտումներ ունի:

Ըստ գործող ծրագրի՝ առաջնային–հիմնային է լեզվի գործնական կիրառությունը, իսկ տեսական գիտելիքները տրվում են նվազագույն չափով՝ ըստ անհրաժեշտության. «Դասավանդման գործնական ուղղվածությունն ապահովելու համար լեզվական նյութի ուսուցումը ուղղախոսական, ուղղագրական, քերականական գիտելիքների հաղորդումից բացի և ավելի մեծ չափով պետք է պարունակի հատուկ տիպի բնագրեր, խոսքի օրինակելի նմուշներ, գործնական բնույթի վարժություններ ու հանձնարարություններ, որոնք և պետք է զարգացնեն բազմապիսի խոսքային իրադրություններում սովորողների հաղորդակցական կարողությունները, բազմազան թեմաների շուրջ ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու հմտությունները, իրենց մտքերը, գիտելիքները, հույզերն ու զգացումները ազատորեն և լեզվաոճական ճիշտ ձևավորումով արտահայտելու ունակությունները»[1]:

Նրանում կատարված յուրաքանչյուր փոփոխություն համապատասխան փոփոխություններ է առաջացնում նաև դասագրքերում: Ճշտված կամ ճշգրտված ու հաստատված նորը դասագիրք մտնելուն պես օրենքի ուժ է ստանում, դառնում է կանոն, ինչը և լրացնում է լեզվի կանոնարկման գործընթացի որևէ բաց վանդակ կամ թե շտկում, վերացնում է թերին: Բայց և կարող է համակարգային շեղումների, սխալագործածության, ավելորդությունների պատճառ դառնալ՝ միտված վերանայման կամ արտանետման:

Ծրագրային շատ փոփոխությունների դեմ ժամանակին բողոքներ են հնչել, բայց աստիճանաբար ընդունվել են (գուցեև գործել է հարմարվողականության օրենքը): Ս. Գյուլբուդաղյանը այդպիսի մի փոփոխության մասին գրում է. «1970–ական թվականներին բարձրացրած այդ պահանջների ու բողոքների հետևանքն այն եղավ, որ թեթևացնելու փոխարեն ծրագրում ավելացրին տասներորդ խոսքի մասը՝ եղանակավորող բառերը, չնայած այդ բառերը ձևաբանության մեջ հիշատակվում էին մակբայների հետ՝ իբրև մակբայի մի տեսակ, իսկ շարահյուսության մեջ ուսուցանվում էին իբրև միջանկյալ բառեր, այսինքն՝ դրանք ուսումնասիրությունից դուրս չէին մնում: Կարիք

1 Տե՛ս նույն տեղում, էջ 30:

կար արդյոք ծրագրում առանձնացնելու և 7 ժամ տրամադրելու դրանց ուսուցմանը: Այլ է գիտական քերականության մեջ, որի ծավալը, խորությունն ու նպատակը միանգամայն այլ են»[1]: Այնուամենայնիվ, հաջորդող և նորօրյա ծրագրերում եղանակավորող բառերը մնացին՝ միայն թե «վերաբերականներ» եզրույթով:

Հարաբերականորեն կայուն էր լեզվական նորմով սահմանված այն փոփոխությունը, որ վերաբերում էր սահմանական եղանակի խոնարհման հարացույցին՝ առանց հարակատար դերբայի ժամանակաձևերի: Լեզվական նորմը սահմանում է՝ սահմանական եղանակն ունի յոթ ժամանակաձև: Ծրագրային պահանջը վերաբերում էր հարակատար դերբայի երկակի բնույթին, որի վերաբերյալ դասագրքում նյութ չկար: Սակայն գործող դասագրքում, թեպետև շեշտվում է այդ իրողությունը, այնուամենայնիվ ներառված է «Հարակատար դերբայով կազմված ժամանակաձևեր» թեման[2]՝ համաձայն ծրագրով պահանջվող ուսուցանվող նյութի՝ «Հարակատար դերբայով կազմված ժամանակաձևեր»[3]: Բնականաբար, հասկանալի է, որ ծրագրային–դասագրքային այսպիսի թերկանոնակարգումը անկայուն է դարձնում նաև լեզվական նորմը՝ սաստկացնելով կանոնակարգման պահանջը:

Ի տարբերություն նախորդների՝ հանրակրթական գործող դասագրքում «Երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևեր (**լինել** օժանդակ բայով)» թեման ընդգրկված չէ: Եթե այս դեպքում ծրագրային պահանջը կարելի է ավելորդ համարել, ապա տրամաբանական չէ անկանոն բայերը՝ որպես ուսուցման նյութ, ծրագրում չներառելը: Պակաս զարմանալի չէ և դասագրքի վերջում սոսկ հավելված ներկայացնելու իրողությունը (երևի թե անգլերենի ազդեցությամբ):

Մյուս կողմից՝ եթե նորույթները կամ փոփոխությունները, անգամ բարեփոխումները վերջնականապես հիմնավորված չեն, գործնականորեն հաստատված չեն, լեզվական մի մակարդակում գործում են, մյուսում՝ ոչ, պետք է ձեռնպահ մնալ ծրագրերում, սրանց պահանջով էլ դասագրքերում ներառելուց: Այսպես՝ հայոց լեզվի պատմության մերդարյա օղակում վիճահարույց է հոլովների քանակի հարցը՝ հի՞նգ հոլով, վե՞ց հոլով, թե՞ յոթ հոլով, և պետք է խոստովանել՝ գիտական են եռակարծության հիմնավորումները, խոսուն են փաստարկները, ի վերջո, վիճաբանողները հեղինակավոր գիտնական–մանկավարժներ են, ակնառու լեզվաբան–լեզվագետներ: Եվ, եթե լեզվի ներքին զարգացման, ինքնակարգավորման, ինքնամաքրման օրենքը չուղղորդի, ապա երկարընթաց կլինի և միասնական կարծիքի ձևավորումը. չգիտես՝ երբ, ո՞ւմ կողմից և ի՞նչ ձևով հիմնախնդրին լուծում կտրվի, կամ թե լուծումը ի՞նչ նոր խնդիրների առջև կկանգնեցնի: Սա գիտական քերականության բնականոն ընթացքն է: Սակայն ճիշտ չէ նույն օրինաչափությամբ ձևել դպրոցական քերականությունը: Անցյալ դարի վերջերին յոթհոլովյան համակարգը փոխարինվեց հինգհոլովյան համակարգով: Առաջացած դժվարությունների շարքն այսպես ձևակերպվեց. ձևաբանության մեջ հինգ հոլովով ուսու-

1 Գյուլբուդաղյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., 1987, էջ 28–29:

2 Բարսեղյան Հ., Մեյթիխանյան Փ., Հայոց լեզու, 7, Եր., 2016, էջ 116–117:

3 Հայոց լեզու և գրականություն. Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Եր., 2007, էջ 73:

ցումը տեղին է, իսկ շարահյուսության մեջ նպատակահարմար չէ: Բնականաբար, հետընթաց քայլն անխուսափելի էր: Մեթոդիկայի թելադրանքով ծրագրային փոփոխություն կատարվեց, փոփոխությանը համապատասխանեցվեց դասագրքի այս կառուցամասը:

«Բայի սեռը» ուսուցանվող նյութը 2006 թ. ծրագրում չներառվեց. դասագիրքը կազմվեց այդ փոփոխությանը համապատասխան[1]: Մեկ տարի անց ծրագրի լրամշակված տարբերակում այն նորից պահանջակետ դարձավ՝ ներառվելով գործող դասագրքում:

Ոչ վաղ անցյալում ուսուցման գործնականությունն ապահովելու նպատակով որոշ փոփոխություն կատարվեց «Դերանուն» խոսքի մասի նյութի բաշխման ընդունված կարգի մեջ. ծրագրով պահանջվեց դրանք ուսուցանել հարաբերակից խոսքի մասերի (գոյականի, ածականի, թվականի, մակբայի) հետ՝ որպես առավելապես իրադրական արժեք ունեցող բառեր[2]: Սա ձևաբանական նորմի ակնհայտ փոփոխություն էր: Դասագրքի հեղինակները հիմնավորեցին իրենց դիրքորոշումը. դերանունը առանձին խոսքի մաս է, բայց նպատակահարմար է այն ուսումնասիրել հարաբերակից խոսքի մասերի հետ: Սակայն հետագա տարիներին նման մոտեցումը չընդունվեց, և ծրագրի փոփոխված տարբերակում վերականգնվեց բաշխման հին ձևը:

Գործող ծրագրում, նորից գիտական քերականության ազդեցությամբ, որոշակի անտարբերություն և անհետևողականություն է ձևավորվել ոչ նյութական խոսքի մասերի տեղի և դերի, բաշխման կարգի վերաբերյալ, որը, բնականաբար, անդրադառնում է դասագրքի և մեթոդիկայի վրա, սրանց միջոցով էլ՝ լեզվի կանոնարկման: Հանրակրթական դպրոցի առարկայական ծրագրի բացատրությունը սա է. «Դարձյալ ուսուցման գործնականությունն ապահովելու նպատակով որոշ փոփոխություններ են կատարվել նյութի բաշխման ընդունված կարգի մեջ: Այսպես՝ թեև ձևաբանությունը նախատեսվում է անցնել հիմնականում 7-րդ դասարանում, սակայն որոշ թեմաներ, հատկապես սպասարկու և վերաբերմունքային իմաստ ունեցող խոսքի մասերը նախատեսվում է ուսումնասիրել շարահյուսության մեջ»[8]:

Նախկին ծրագրերում «Կոչական» թեման ուսուցանվում էր շարահյուսության բաժնում, նոր ծրագրով ներառված է «Մայրենի 5»-ում՝ «Բառագիտություն» բաժնից հետո: Կոչականի վաղ ուսուցումը տրամաբանորեն պատճառաբանված է. կապվում է դիմելաձևերի ուսուցման հետ, հաճախակի գործածվող լեզվաիրողություն է, սակայն հստակեցված չէ նրա տեղը լեզվական գիտելիքների համակարգում…

Իհարկե, կան փոփոխություններ, որոնք լեզվական նորմի վրա չեն ազդում: Այսպես՝ «Մակբայ» թեման ուսուցանվում էր 7-րդ դասարանում, սակայն մեթոդական նամակի միջոցով ուսուցիչներն արդեն տեղեկացվել են, որ այն պետք է ուսուցանել 8-րդ դասարանում:

ԴԱՍԱԳԻՐՔ – Յուրաքանչյուր դասագիրք ճանաչողական-իմացական, գիտամեթոդական ու դիդակտիկական բարդ կառույց է: **Մասնավորապես** հայոց լեզ-

1 Տե՛ս Խլղաթյան Ֆ., Խաչատրյան Լ., Հայոց լեզու, 7, Եր., 2006:

2 8. Հայոց լեզու և գրականություն, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Եր., 2005, էջ 32:

վի դասագիրքը դպրոցի կյանքի «ջերմաչափն» է. այն թե՛ գիտական գիտելիքների համակարգված աղբյուր է, թե՛ գործիքակազմ է **սովորել սովորեցնող ուսուցչի** և **սովորել սովորող աշակերտի** ձեռքերում, թե՛ մեթոդական ուղեցույց է (յուրաքանչյուր դասագիրք պարունակում է իրենով ուսուցանելու մեթոդիկան) և թե՛ լեզվի ու խոսքի մշակության, լեզվագիտության կանոնակարգման–կանոնարկման գործիք է (նրա «բացն» ու «թերին» բաց ու դատարկ վանդակներ են ստեղծում լեզուն կանոնարկող համակարգի մեջ):

«Հայոց լեզու» ուսումնական առարկայի դասագրքերում շարադրված են չափորոշչով–ծրագրով սահմանված գիտական հիմունքները, արտացոլված է ստեղծագործական–տրամաբանական–քննադատական մտածողությունը ձևավորող կարողությունների և հմտությունների, ինքնագործունեությունն ու մտագործունեությունը խթանող հատկանշական գծերի, ինչպես նաև լեզվի դասընթացի մատուցման, մշակման ու գործնական կարողությունների վերածման մեթոդական համակարգը: Կրթող, դաստիարակող, զարգացնող ուսուցման պահանջներին համապատասխան՝ հայոց լեզվի դասընթացը նախատեսում է նաև սովորողներին տեղեկացնել հայ ժողովրդի կյանքում մայրենի լեզվի դերի, նրա զանազան գործառույթների, հայոց լեզվի բնույթի, աշխարհի լեզուների շարքում ունեցած դերի, նրա պատմական զարգացման փուլերի, գոյաձևերի, գրական և բարբառային տարբերակների վերաբերյալ, աշխարհում հայոց լեզվի տարածման, հայերենի ուսումնասիրության պատմության, հայ և օտարազգի նշանավոր հայագետների մասին, շեշտել մայրենիի՝ որպես ազգային մշակույթի բարձրագույն ձևի նշանակությունն ազգապահպանության և քաղաքակիրթ անհատի ձևավորման գործում:

Լեզվագիտության կանոնակարգման և լեզվական նորմի սահմանման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի մայրենիի և հայոց լեզվի դասագրքերի բովանդակային, կառուցվածքային, մեթոդական, դիդակտիկական ու տրամաբանական կապերի բացահայտումը՝ ի նպաստ դրանց արդյունավետ ու նպատակային օգտագործման, հայոց լեզվի դասավանդման որակի բարձրացման:

Օրվա հրամայականն է նորարարական մոտեցումներով և լուծումներով հագեցած դասագրքերի հրապարակումը, էլեկտրոնային դասագրքերի ստեղծումը, դասագրքային փաթեթների կազմումը: Գրական հայերենի գործնական յուրացումը միայն դպրոցի, դպրոցում էլ՝ միայն հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչի հոգսը չէ. **<u>հայ լեզուն և հայ խոսքը</u> համազգային, համապետական հոգատարության, պահպանության և պաշտպանության կարիք ունեն...**

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Ս., Աշակերտի խոսքի զարգացումը, Երևան, 1973, 74 էջ:
2. Աղաջանյան Խ., Հայոց լեզվի մեթոդիկայի դասավանդումը մանկավարժության ֆակուլտետում, Երևան, 1987, 145 էջ:
3. Բարսեղյան Հ., Մեյթիխանյան Փ., Հայոց լեզու, 7, Երևան, 2016, 175 էջ: Հայոց լեզու, 8-րդ դասարան, Երևան, 2012, էջ 260:
4. Գյուլբուդաղյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1987, 335 էջ:
5. Ժամանակակից դասը դպրոցում, Երևան, 1974, 188 էջ:
6. Հայոց լեզու. գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, Երևան, 2007, 88 էջ:
7. Մարտիրոսյան Հ., Ստեփան Լիսիցյանը մանկավարժ, Երևան, 1989, 128 էջ:

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱԹՂԹԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԻ ԵՎ ԼԵԶՎԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆԱԿԱՐԳՄԱՆ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐ

Զ. ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ

Կանոնարկված գրական հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան ձևակերպված հանրակրթական պետական փաստաթղթերը (չափորոշիչ, ծրագիր, դասագիրք)՝ որպես լեզվական նորմով (նաև՝ խոսքիմշակութային, հաղորդակցական նորմերով) սահմանված կանոնակարգի պարունակիչներ, որպես լեզվի կանոնարկման ցուցիչներ, իրենց կիրարկության ընթացքում ինչ–որ չափով պատճառ են դառնում ոչ միայն լեզվի և խոսքի, այլև լեզվագիտության նորմերի փոփոխության: Այդ իսկ պատճառով անուղղակիորեն վերածվում են լեզվի և խոսքի մշակույթի կանոնակարգման–կանոնարկման գործիքների՝ ի նպաստ ճիշտ ու ճշգրիտ, հարուստ ու բազմազան, տրամաբանական, արտահայտիչ ու ներգործուն գրական խոսքի:

Հոդվածում բերված են հանրակրթական պետական փաստաթղթերի և լեզվագիտական մտքի փոխադարձ կապի օրինակներ հայ իրականությունից:

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ НОРМЫ

З. АГАДЖАНЯН

Государственные общеобразовательные документы, сформулированные в соответствии с нормами литературного армянского языка (а также речево–культурными, коммуникативными нормами), как показатели языкового нормирования, при их применении в определенной степени вызывают изменения не только в языковых и

речевых, но и языковедческих нормах. Именно поэтому они косвенно превращаются в инструменты регулирования и стандартизации языковой и речевой культуры в пользу точной, логической, выразительной и эффективной литературной речи.В статье приведены примеры взаимной связи государственных общеобразовательных документов и языковедческой мысли в армянской действительности.

STATE GENERAL EDUCATION DOCUMENTS AS TOOLS FOR REGULATING A LANGUAGE AND LANGUAGE STANDARD

Z. AGHAJANYAN

State general education documents (standarts, curriculum, teksbooks), formulated in accordance with the norms of the literary Armenian language (as well as the speech–cultural, communicative norms), as indicators of language normalization, when applied to a certain extent cause changes not only in speech and language, but also in linguistic norms. That is why they are implicitly converted into instruments of regulation and standardization of language and speech culture in favor of an accurate, logical, effective and expressive literary language.

The article gives examples of interconnection of state general education documents and linguistic thought in the Armenian reality.

Բանալի բառեր. գրական հայերեն, կանոնակարգում, լեզվական նորմ, հանրակրթական պետական փաստաթղթեր, չափորոշիչ, ծրագիր, դասագրքեր, կանոնակարգման և կանոնարկման գործիքներ, կարողություններ և հմտություններ, լեզվական նորմի փոփոխություն, հաղորդակցական նորմ, խոսքիմշակութային նորմ, բարեվարքության կանոններ:

Ключевые слова: армянский литературный язык, языковая норма, регулирование, государственные овщеобразовательные документы, стандарты, учебный план, учебники, инструменты редулирование и стандартизации языка и речи, навыки и способности, изменение языковой нормы, речево–культырная норма, коммуникативная норма.

Key words: Armenian literariy language, linguistic norm, regulation, skills and abilities, state general education documents, standard, curriculum, textbook, tools of language and speech regulation and standardization, change of languistic norm, speech–cultural norm, communication norm.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
ԱՆԱՀԻՏ ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ԽԱՂԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Սույն հոդվածը նվիրված է խաղերի միջոցով անգլերենի քերականության ուսուցմանը: Շեշտադրվում է քերականության դերը հաղորդակցական մոտեցման, ուսուցման փոխներգործուն մեթոդիկայի շրջանակներում: Սահմանվում է խաղ հասկացությունը, խաղի տեսակները, խաղային տեխնոլոգիաները, ներկայացվում են այն առաջադրանքները, որոնք ստեղծվել են այս կամ այն խաղի ներդրման շրջանակներում: Մեծ տեղ է հատկացվում համացանցային, համակարգչային առցանց խաղերի ներկայացմանը, որոնց հիմքում ընկած են համագործակցային խաղերը: Հիմնավորվում է այն գաղափարը, որ խաղերի միջոցով քերականության ուսուցումը հետաքրքիր է, արդյունավետ, շահադրդում է սովորողներին, աջակցում է նրանց ուսուցման բոլոր փուլերում:

Ժամանակակից դպրոցում բավականին դժվար է անգլերենի քերականության ուսուցման գործընթացում հաղթահարել քերականական–թարգմանական մեթոդը, ստեղծել դասերին համագործակցային, փոխներգործուն մթնոլորտ: Ուսուցիչները դժվարությամբ են գալիս այն համոզմանը, որ առանց հաղորդակցական մոտեցման կիրառման դեռևս անհնարին է նպաստել սովորողների ճանաչողական դրդապատճառների ձևավորմանը, իրականացնել աշակերտակենտրոն ուսուցում: Ինչպես հայտնի է, ցանկացած հաղորդակցական հմտություն չի կարող ձևավորվել, եթե սովորողների կողմից չեն յուրացվում համապատասխան քերականական կառույցները: Խնդիրն այն է, թե տվյալ քերականական երևույթը յուրացվում է դեդուկտիվ, թե ինդուկտիվ եղանակով: Դժվարություն է ներկայացնում նաև քերականական և հաղորդակցական հմտությունների հարաբերակցությունը որոշելը, քանի որ առաջիններն ընկած են վերջիններիս հիմքում:

Անգլերենի ուսուցման փոխներգործուն մեթոդիկայի շրջանակներում առաջին պլան են մղվում խաղերը: Ուսումնական խաղը իրադրային վարժություն է, որի միջոցով հնարավորություն է ստեղծվում խոսքանմուշի բազմակի կրկնության առավելագույնս իրական խոսքային շփման մոդելավորմամբ: Խաղը նպաստում է սովորողների ճանաչողական գործունեությանը՝ դարձնելով ուսուցման գործընթացը ստեղծագործական, ակտիվ, զվարճալի (Королькова 2015, Петруль 2014): Համաձայն Հալդֆիլդի՝ «Խաղը համակցված կանոններով գործողություն է:

Այն ունի նպատակ և պարունակում է զվարճանքի տարրեր: Խաղերը պետք է դիտարկել որպես լեզվի ուսուցման կարևոր բաղկացուցիչ, այլ ոչ թե որպես զվարճալի գործունեության դրսևորում, որը կազմակերպվում է ուրբաթ օրը կամ կիսամյակի վերջում» (Haldfield 1999):

Ուսուցողական կամ ուսումնական խաղերը կիրառվում են ուսուցման բոլոր փուլերում՝ թե՛ գիտելիքների ներմուծման, թե՛ ամրապնդման, թե՛ ստուգման փուլերում: Մի կողմից՝ ուսուցողական նպատակներով կիրառվող խաղերն արդյունավետ մտապահման միջոց են, մյուս կողմից՝ նրանք նպաստում են գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը, ամրապնդմանը: Ուսումնական խաղերը կատարում են հայտորոշման կամ դիագնոստիկ գործառույթ: Նրանք կատարում են նաև ընդհանուր ճանաչողական, դաստիարակչական գործառույթ: Նրանց միջոցով հնարավոր է դառնում հաղթահարել սովորողների ծուլությունը, անհանգստությունը, լարվածությունը, ինչպես նաև հուսահատությունը: Սովորողները կարող են միաժամանակ խաղալ և սովորել:

Լին շեշտադրում է խաղային տեխնոլոգիաների կիրառման գործընթացում կանոնների դերը (Lee 1991: 3): Ակնհայտ է, որ քերականության ուսուցման ընթացքում որևէ խաղ կիրառելիս սովորողները պետք է ոչ միայն գիտենան այդ խաղի կանոնները, այլև ընդունեն դրանք: Նրանք սիրով են ներգրավվում լեզվական կամ հաղորդակցական խաղերի մեջ դասի ընթացքում: Սակայն խաղերը պետք է լինեն մատչելի, դյուրըմբռնելի և պետք է բխեն նրանց մտավոր և հոգևոր պահանջներից: Արդյունավետ է սովորողներին ծանոթացնել ազգային (հայկական, պարսկական, անգլիական) ժողովրդական խաղերի հետ, սովորեցնել այնպիսի խաղեր, որոնք կարելի է կիրառել անգլերենի քերականության ուսուցման գործընթացում: Աշակերտը նույնպես պետք է գիտակցի լեզվական կամ հաղորդակցական խաղերի կարևորությունը: Ընդհանրապես խաղալու մշակույթ չունեցող անձի համար դժվար է դա հասկանալ կամ ընդունել:

Ուսուցման գործընթացում տարբեր բնույթի խաղերի մեջ ներգրավվելը չպետք է կրի քաոսային բնույթ: Խաղերն ունեն կանոններ, և դրա համար անհրաժեշտ է, որ խաղացողները նախօրոք յուրացնեն այդ կանոնները, որպեսզի նրանք կարողանան սահուն ներգրավվել խաղերի մեջ, դառնալ խաղի ակտիվ մասնակից:

Ըստ Գրինալի՝ «Խաղ» տերմինը օգտագործվում է այն ժամանակ, երբ տվյալ ուսումնական կամ այլ բնույթի գործունեության մեջ առկա է մրցակցային տարր, հատկապես երբ խոսքը օտար լեզվի ուսուցման մասին է» (Greenall 1990: 6):

Անգլերենի ուսուցման փոխներգործուն մեթոդիկայի տեսանկյունից կարևոր է այն, որ թե՛ լեզվական, թե՛ հաղորդակցական խաղերը բարձրացնում են սովորողների ներգրավվածության աստիճանը, նվազեցնում են ընդհանուր հոգեբանական լարվածությունը, հեշտացնում են յուրացման գործընթացը: Դասարանում խաղ կիրառելու հիմնական նպատակը ոչ միայն սովորողների ուշադրությունը գրավելն է, նրանց աջակցելը, այլև զվարճացնելը: Որոշ մանկավարժներ զգուշավորությամբ են մեկնաբանում զվարճալի բառը: Նրանք կարծում են, որ դասին զվարճանալով՝ սովորողները շեղվում են բուն թեմայից, դասանյութը լավ չեն յուրացնում:

Հատկանշական է այն, որ լեզվական խաղերը (language games) բաժանվում են, ըստ Հադֆիլդի, երկու տեսակի՝ լեզվաբանական (linguistic) խաղեր և հաղորդակցական (communicative) խաղեր (Hadfield 1999):

Լեզվաբանական խաղերը շեշտը դնում են ճշգրտության վրա: Օրինակ, երբ պետք է գտնել համապատասխան հոմանիշը կամ հականիշը: Հաղորդակցական խաղերը ձևավորվել են օտար լեզվի ուսուցման փոխներգործուն մեթոդիկայի շրջանակներում, և դրանք կիրառելիս շեշտը դրվում է խոսքի սահունության վրա: Քերականական կառույցների ճշգրիտ կիրառումն ապահովվում է համապատասխան սխալների ուղղման ռազմավարության կիրառմամբ: Քերականական սխալները և վրիպումները չեն ուղղվում միանգամից: Ուսումնական խաղի մասնակիցների խոսքը չի ընդհատվում: Հետադարձ կապն ապահովվում է համապատասխան փոխներգործուն մեթոդների, հնարների, գծագրական դասակարգիչների կիրառմամբ: Առաջնային խնդիր է մնում դրական ուսուցողական մթնոլորտի ստեղծումը: Քերականական խաղի մասնակիցները կենտրոնանում են նոր տեղեկատվության և գաղափարների հաջող փոխանակման վրա: Ներգրավվելով հաղորդակցական խաղի մեջ՝ սովորողները հետապնդում են նախ և առաջ հաղորդակցվելու նպատակ: Քերականական կառույցների յուրացումը տեղի է ունենում հընթացս:

Ուսուցողական նպատակներով խաղերն ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել սովորողների տարիքը, նախասիրությունները, թիմային աշխատանք կատարելու մշակույթը, նոր քերականական նյութը յուրացնելու դրդապատճառները և այլն:

Անգլերենի ուսուցման փոխներգործուն մեթոդիկայի տեսանկյունից արդյունավետ են տեղեկատվական բացերի լրացման խաղերը: Այդ խաղերի կիրառման ընթացքում կարելի է յուրացնել տարբեր քերականական կառույցներ և երևույթներ: Նման խաղերում մեկ կամ մի քանի հոգի ցուցադրում են նկարներ, որոնք ավարտելու համար մյուս սովորողները համապատասխան բայը, գոյականը, ածականը կամ այլ խոսքի մասն են դնում:

Տարբեր լեզվական մակարդակ ունեցող ուսանողներին կարելի է առաջարկել կռահման խաղեր: Սովորողներին առաջարկում են պատասխանել քսան հարցի: Ընդհանուր հարցերի միջոցով սովորողները պարզում են, թե դեպքերը որտեղ են կատարվում, ովքեր են տվյալ արարի մասնակիցները, ինչ են նրանք մտածում: Ակնհայտ է, որ այդ խաղը նպաստում է որևէ քերականական երևույթի յուրացմանը: Մեծ տարածում ունեն որոնողական, համապատասխանեցման, դերային խաղերը: Անգլերենի քերականության փոխներգործուն ուսուցման տեսանկյունից հետաքրքրություն է ներկայացնում խաղերի այն դասակարգումը, ըստ որի՝ նրանք կարող են լինել մրցակցային և համագործակցային: Դժվարություն է ներկայացնում հատկապես համագործակցային ուսուցման միջավայր ստեղծելը (Johnson, Johnson & Stanne; Slavin, 1995): Համագործակցային ուսուցումն օգնում է սովորողներին հաղթահարելու հոգնածությունը, ձանձրույթը, լարվածությունը: Այդպիսի մթնոլորտում քերականական երևույթներն ավելի արագ են յուրացվում:

Խաղերի կիրառումը հնարավորություն է տալիս 5–10 րոպեն մեկ փոխել ուսուցման եղանակը: Այստեղ կարելի է

խոսել բազմալեզվության պայմաններում անգլերենի, հայերենի, պարսկերենի փոխներթափանցման մասին:

Հատկանշական է հատկապես Իրանի փորձը, որտեղ անգլերենի քերականության ուսուցումը հիմնականում իրականացվում է քերականական–թարգմանական մեթոդով: Ինչպես նշում են Մահմուդին և Ամիխիզը. «Քերականական խնդիրները լուծվում են անհետաքրքիր, ուսուցչակենտրոն, քերականական–թարգմանական մոտեցմամբ» (Mahmoudi and Amirkhiz 2011: 137):

Ակնհայտ է, որ սովորողների լեզվական մակարդակը և դրդապատճառների ուղղվածությունը փոխկապակցված են: Բարձր լեզվական մակարդակ ունեցող սովորողներն ավելի մոտիվացված են: Սակայն խաղերի միջոցով անգլերենի քերականության ուսուցումն ավելի արագ է նրանց մոտիվացնում:

Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի մշակույթի ձևավորմանը: Նրանք ավելի արագ են հաղթահարում կախվածությունը դասագրքից և ուսուցչից:

Արդի փուլում ուսուցողական նպատակներով խաղերի կիրառումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե կիրառվում են ոչ միայն լեզվաբանական, հաղորդակցական, այլև հեռահաղորդակցական, համակարգչային, առցանց խաղեր: Թե՛ դասին, թե՛ արտադասարանային ուսուցման ընթացքում սովորողները կարող են օգտվել, օրինակ՝ English Grammar Quiz համացանցային խաղից, որը պարունակում է խաղայնացում (gamification) տեխնոլոգիայի տարրեր, քանի որ սովորողը, բացելով նշված հավելվածը, լուծում է թեստեր, որոնք աստիճանաբար բարդանում են, և խաղի ընթացքում նա ձեռք է բերում վիրտուալ մետաղադրամներ, որոնց միջոցով նա կարողանում է գնել տարբեր տեսակի հարցեր: Ինչպես նշում են հավելվածի հեղինակները՝ English Grammar Quiz հավելվածի առավելություններից մեկն այն է, որ սովորողը հնարավորություն ունի ընտրելու կա՛մ սահմանափակ ժամանակով խաղը (time mode), կա՛մ անվերջ խաղը (endless mode): Սահմանափակ ժամանակ ունեցող սովորողը պետք է արագ մտածի և կողմնորոշվի: Սույն հավելվածը նախատեսված է բացառապես անգլերենի քերականությունը յուրացնելու համար: Թե՛ դպրոցում, թե՛ տանը սովորողները կարող են կիրառել մինի–խաղեր, որոնք միտված են անգլերեն պարզ բառերի, դարձվածքների, քերականական կառույցների յուրացմանը: Նրանց հետ կարելի է աշխատել փոխներգործուն ուսուցանող ծրագրերով: Համակարգչային խաղերի առավելություններից մեկն այն է, որ սովորողները կարող են ընտրել համակարգչային հնչյունավորված խաղ, կամ խաղ համապատասխան մակագրերով: Այդպիսի խաղերը կարելի է ներբեռնել թե՛ համակարգիչների, թե՛ պլանշետների, թե՛ բջջային հեռախոսների մեջ (Grammar Quizzes & English Grammar Tests 2006):

Եզրակացություն

Արդի փուլում դժվար է պատկերացնել անգլերենի քերականության ուսուցումն առանց փոխներգործուն տեխնոլոգիաների և մեթոդների կիրառման: Այդ առումով առանձնանում են հաղորդակցական, հեռահաղորդակցական, համակարգչային, առցանց խաղերը, որոնք բազմագործա-

ռույթ են: Նրանց միջոցով հնարավոր է դառնում գնահատել և հայտորոշել սովորողների գիտելիքները, բարձրացնել նրանց ներգրավվածության աստիճանը, նվազեցնել ուսուցման ընդհանուր հոգեբանական լարվածությունը, ստեղծել դրական հուզական մթնոլորտ՝ ավելի արագ և ինտենսիվ դարձնելով քերականական նվազագույնի յուրացման գործընթացը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Королькова А. В. Исследование грамматики английского языка на примере овладения ее основами носителями языка и российскими учащимися средней школы // Научно–исследовательские публикации. 2015. №8(28). С. 25–29.
2. Петруль А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно–ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и практика образования в современном мире: сб. ст. V Междунар. науч. конф. (СПб, июль 2014г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 172–176. –URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/60.
3. Barr, D.. (2006). Computer–enhanced grammar teaching: using computer technology to teach first years. University of Ulster. Available at http:// www.ppttube.com/presentations/inf_tea.ppt.
4. Brown, H. D.. (2000). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd Edition. England: Pearson Longman.
5. Chapelle, C. A.. (2001). Computer application in language acquisition. New York: Cambridge University press.
6. Grammar Quizzes & English Grammar Tests//https://www.english–grammar–revolution.com/grammar–quizzes.html.
7. Greenall. S.. (1990). Language games and activities. Hulton educational publications Ltd, Britain. Hadfield, J.. (1999). Beginners' communication games. Longman.
8. Hadfield, J.. (1990). An Collection of Games and Activities for Low to Mid–Intermediate students of
9. Jacobs, G. M., & Kline–Liu, K.. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. TESL Reporter, 29(1), 21–33.
10. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B.. (2000). Cooperative learning methods: A meta–analysis. Cooperative Learning Center, University of Minnesota. Available at http://www.co–operation.org/pages/cl–methods.html.
11. Lee, W. R.. (1991). Language teaching: Games and Contests. Oxford: Oxford University Press. Lee, S. K.. (1995). Creative games for the language class. Vol 33 No. 1. Available at http://eca.state.gov/forum/vols/vol33/no1/p35.htm.
12. Mahmoudi, L. & Amirkhiz, SYY. (2011). The use of Persian in the EFL classroom–The case of English teaching and learning at pre–university level in Iran. English Language Teaching, 4 (1), 135–140.

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ԽԱՂԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ի. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
Ա. ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ

Ներկայումս դժվար է պատկերացնել անգլերենի քերականության ուսուցումն առանց փոխներգործուն տեխնոլոգիաների և մեթոդների կիրառման: Այդ առումով առանձնանում են հաղորդակցական, հեռահաղորդակցական, համակարգչային, առցանց խաղերը, որոնք բազմագործառույթ են: Նրանց միջոցով հնարավոր է գնահատել և բացահայտել սովորողների գիտելիքները, բարձրացնել դրանց փոխազդեցության աստիճանը, նվազեցնել ուսուցման ընդհանուր հոգեբանական լարվածությունը, ստեղծել հուզական դրական մթնոլորտ, ավելացնել քերականական նվազագույնի յուրացման արագությունը և ինտենսիվությունը:

ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГР В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

И. КАРАПЕТЯН
А. ЗАРГАРЯН

В настоящее время трудно представить обучение грамматике английского языка без использования интерактивных технологий и методов. В этом плане выделяются коммуникативные, телекоммуникативные, компьюторные, онлайн игры, которые многофункциональны. С их помощью можно оценивать и идентифицировать знания учащихся, повышать степень их взаимодействия, уменьшить общее психологическое напряжение обучения, создавать позитивную эмоциональную атмосферу, увеличив скорость и интенсивность усвоения грамматического минимума.

PREREQUISITES FOR INTERACTIVE TEACHING ENGLISH GRAMMAR THROUGH GAMES IN A MODERN SCHOOL

I. KARAPETIAN
A. ZARGARYAN

It is currently difficult to imagine teaching English grammar without the use of interactive technologies and methods. In this regard, communicative, telecommunicative, computer, online games are are distinguished that are multifunctional. With their help, it is possible to evaluate and identify students' knowledge, increase the degree of their interaction, reduce the overall psychological stress of training, create a positive emotional atmosphere, increasing the speed and intensity of mastering the grammatical minimum.

Բանալի բառեր. հայտորոշման գործառույթ, լեզվական խաղ, լեզվաբանական խաղ, հաղորդակցական խաղ, հետադարձ կապ, քերականական խաղ, տեղեկատվական բաց, փոխներգործուն ուսուցում, հեռահաղորդակցական խաղ, համակարգչային խաղ, առցանց խաղ:

Ключевые слова: Диагностическая функция, языковая игра, лингвистическая игра, коммуникационная игра, обратная связь, грамматическая игра, информационный пробел, интерактивное обучение, телекоммуникационная игра, компьютерная игра, онлайн–игра.

Key words: Diagnostic function, language game, linguistic game, communication game, feedback, grammar game, information gap, interactive teaching, telecommunication game, computer game, online game.

ԱՆՆԱ ՄԻԿՈՅԱՆ

Պ. ՍԵՎԱԿԻ «ՎԱՐՔ ՄԵԾԱՑ» ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ. ԿԱՊԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱԿՏԻՎ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մանկավարժության փորձը հաստատում է, որ միջառարկայական և ներառարկայական կապերի ստեղծումը արդարացված և նպատակային է յուրաքանչյուր առարկայի դասավանդման գործում: Այդ մոտեցմամբ ուսումնասիրվող դասանյութն առավել համակողմանի է յուրացվում: Առհասարակ բոլոր առարկաներն էլ անձի աշխարհաճանաչողության գործին են միտված: Սակայն յուրաքանչյուրն իր դիտանկյունից է աշխարհը արտացոլում և բացահայտում: Իսկ գրականության մեջ աշխարհը կարող է ներկայացվել ցանկացած դիտանկյունից, ուղղակի յուրաքանչյուր իրողություն դրանում գեղարվեստականացված է արտացոլվում: Դրա համար էլ գեղարվեստական գրականությունը համարվում է մարդկային կյանքն ու աշխարհը արտացոլող կախարդական հայելի: Ուստի որքան էլ գրական երկը լինի հորինվածք, գեղարվեստական պայմանականություն, միևնույնն է, այս կամ այն չափով իրական աշխարհն ու մարդկային կյանքն է արտացոլված դրանում: Գրական երկի մեջ միաժամանակ կարող են արտացոլված լինել թե՛ կենսաբանական, քիմիական, աշխարհագրական իրողություններ, թե՛ պատմական, տնտեսական, սոցիալական և հոգեբանական երևույթներ: Այս առումով գեղարվեստական գրականությունն իսկապես բազմաշերտ է և կապեր ստեղծելու լայն հնարավորություն է տալիս: Ընթերցանության ակտիվ ռազմավարությունների շարքում[1] կապերի ստեղծումը առանձնացվում է որպես ընթերցողական շատ կարևոր հմտություն: Այն խթանում է ընթերցանությունը, որովհետև երբ ընթերցողը տեքստը զուգորդում է իրեն արդեն հայտնի փաստերի, դիպվածների և զգացողությունների հետ, տեքստն առավել հարազատ ու հետաքրքրական է դառնում նրա համար: Նաև դյուրանում է գրական երկի ընկալման գործընթացը, որովհետև ինչպես եղած հիմքի վրա նոր շենք կառուցելն է առավել հեշտ, այնպես էլ նախապես ունեցած գիտելիքների կիրառմամբ նոր ու անծանոթ ստեղծագործությունը նվաճելը: Գեղարվեստական տեքստում շատ ու շատ մտքեր, նկարագրվող իրողություններ կարող են անհասկանալի լինել, եթե ընթերցողը չունենա բավականաչափ **նախագիտելիք** արծարծվող երևույթի մասին: Կամ բանաստեղծության մեջ կարող են ներկայացված լինել մարդկային այնպիսի ապրումներ, հոգեվիճակներ, գործողություններ, որոնք ընթերցողին անըմբռնելի և անընդունելի թվան, եթե վերջինս չկարողանա ապրումակցել համապատասխան հերոսներին: Իսկ ապրումակցում հնարավոր է իրականացնել, երբ ընթերցողն ունի

1 Ակտիվ ընթերցանության ռազմավարությունների մասին տե՛ս Literature, grade 6, McDougal Littell, 2008:

համապատասխան **կենսափորձ**: **Այսպիսով՝ կապերի ստեղծումը հաջողելու կարևոր նախապայմաններն են ընթերցողի նախագիտելիքն ու կենսափորձը: Կապերի ստեղծման երեք տեսակ է առանձնացվում:**

Տեքստ և ընթերցող (Տ–Ը): Սույն կապը ստեղծվում է տեքստի և ընթերցողի անձնական փորձառության համադրմամբ: Այսինքն՝ տեքստ և ընթերցող կապի համար անհրաժեշտ է կիրառել այն ամենը, ինչ ընթերցողն անձնապես տեսել, արել, զգացել է կամ անձնապես չի արել, բայց իր շրջապատում կատարվել է:

Տեքստ և տեքստ (Տ–Տ): Սույն մոտեցման համաձայն՝ ընթերցվող երկը զուգորդվում է մեկ այլ երկի հետ, այսինքն՝ իրականացվում են ներառարկայական կապեր: Ընթերցողական սույն մոտեցումը համապատասխանում է գրականագիտության մեջ առանձնացվող մեթոդներից պատմահամեմատական մեթոդին (կուլտուր-պատմական)[1]: Ըստ գրականագիտական մեթոդի՝ գրական երկի կամ երկերի ուսումնասիրությունը կարող է իրականացվել թե՛ միևնույն գրողի այլ ստեղծագործությունների, թե՛ որևէ այլ գրողի ստեղծագործությունների համեմատական քննությամբ: Երկու երկեր կարելի է համեմատել ըստ սեռի, ժանրի, գրական ուղղության, թեմայի, կառուցվածքի, սյուժեի, ժամանակատարածական ընդգրկման, կերպարային համակարգի, գաղափարի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների և այլն: Բացի այդ՝ կապերի ստեղծման սույն մոտեցմամբ վեր է հանվում գրականագիտության մեջ **միջտեքստայնություն** (intertext) կոչված երևույթը, որն անվանում են նաև «գրական փոխառություն» կամ «գրականություն գրականության» մեջ[2]: Գրողն իր երկում միջտեքստայնություն է ստեղծում, երբ դրանում անդրադառնում է ժամանակակից կամ իրեն նախորդող որևէ հեղինակի ստեղծագործության՝ ինչ-որ բան դրանից հիշատակելով, կերպարներ կամ պատկերներ փոխառելով: Օրինակ՝ Վահան Տերյանի «Որպես Լաերտի որդին» բանաստեղծության մեջ ինտերտեքստ կա Ոդիսևսի կերպարի վկայակոչման, հայրենիք վերադառնալու և սիրենների կողմից կախարդվելու մոտիվների մեջ: Եթե ուսումնասիրվող տեքստում կա ինտերտեքստ, նշանակում է՝ հեղինակը գաղափարական և գեղարվեստական որոշ միտումներով արդեն կապ է ստեղծել իր և այլ երկի միջև: Հետևաբար ընթերցողը պարտավոր է տեքստ-տեքստ կապի ստեղծմամբ դուրս բերել, թե որ ստեղծագործությունից է տվյալ երկում կատարված գրական փոխառությունը:

Տեքստ և աշխարհ (Տ–Ա): Սույն կապն էլ ընթերցողը ստեղծում է՝ զուգորդելով ընթերցվող երկն աշխարհի մասին իր գիտելիքների հետ: Այլ առարկաներից, հեռուստատեսությունից, ամսագրերից և այլ աղբյուրներից աշխարհի մասին ձեռք բերված յուրաքանչյուր տեղեկություն կարող է ծառայել գրական-գեղարվեստական պայմանական աշխարհի և իրական աշխարհի միջև կապեր ստեղծելուն: Առ-

1 Տե՛ս Тэн И., «Философия искусства» // Хрящева Н., Теория литературы: История русского и зарубежного литературоведения: Хрестоматия, М., Наука, 2011:

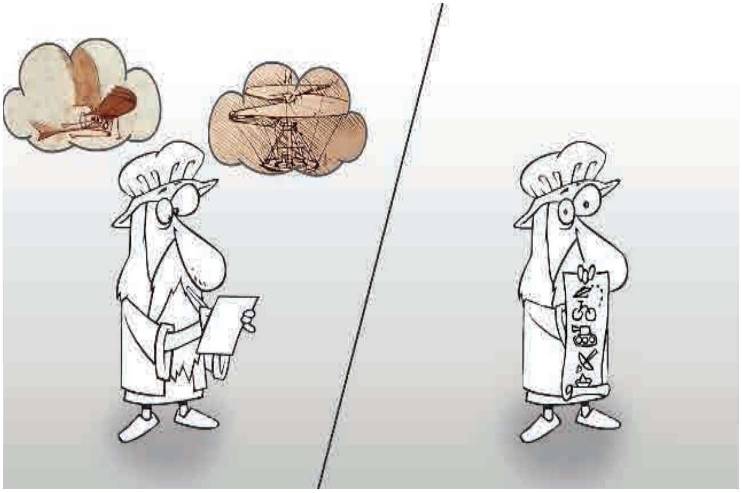
2 Տե՛ս Քալանթարյան Ժ., Միջտեքստայնություն// Գրականության տեսության արդի խնդիրներ ուսումնական ձեռնարկ, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2016, էջ 136–153:

հասարակ, մեզանում թե՛ գրականության ուսումնասիրության, թե՛ դասավանդման մեջ շատ տարածված է գրական ստեղծագործության արտատեքստային ուսումնասիրությունը, օրինակ՝ գրական երկի մեկնաբանությունը գրողի ապրած կյանքի, ժամանակաշրջանի քննության միջոցով, որը նույնպես ենթադրում է գրական տեքստ և արտաքին աշխարհի կապը:

Միևնույն գրական երկը կարելի է տարբեր մեթոդների կիրառմամբ վերլուծել, տարբեր կողմերից դիտարկել, բայց կան ստեղծագործություններ, որոնք առանց կապերի ստեղծման անհնար է մեկնել: Այդպիսին է, օրինակ, Պարույր Սևակի «Վարք մեծաց» բանաստեղծությունը, որը ծրագրային բանաստեղծություն է: Դրանում կա միջտեքստայնություն, և առհասարակ ինտելեկտուալ Սևակը բոլոր երկերում էլ արտացոլել է աշխարհի մասին իր համակողմանի գիտելիքները: Զարմանալի չէ, որ 7-րդ դասարանի աշակերտները դժվարանում են ինքնուրույն հասկանալ և վերլուծել վերոնշյալ բանաստեղծությունը, քանի որ այդ տարիքում դժվար թե որևէ մեկը Գյոթեի «Ֆաուստը» կարդացած կամ փիլիսոփա Դիոգենես Սինոպացու մասին լսած լինի և կարողանա կռահել, թե յուրաքանչյուր տողով ինչ և ում է ակնարկում հեղինակը: Բացի այդ՝ «Վարք մեծաց» բանաստեղծության ամեն տողում համամարդկային և համաժամանակյա օրինաչափություններ կան ներկայացված, ամեն մի բառն ունի աքսիոմի արժեք: Այո՛, Սևակն ասես բանաձևում է մեծանուն մարդկանց կյանքը: Եվ որպեսզի երեխան գնահատի սևակյան տողերի արժեքը, հասկանա, թե դրանք որքանով են համապատասխանում իրականությանը, պետք է համեմատի սևակյան տողերը իրեն հայտնի նորօրյա և հնօրյա հանճարների կենսագրության հետ, այսինքն՝ տեքստ և աշխարհ կապի միջոցով պարզաբանի սևակյան տողերի իմաստն ու միաժամանակ «կշռի» դրանց արժեքը: Ստորև ներկայացրել ենք «Վարք մեծաց» բանաստեղծության դասավանդման պլան՝ ներկայացնելով տեքստ-տեքստ և տեքստ-աշխարհ կապերի ստեղծման հիմունքներով մշակված քայլաշար՝ համապատասխան առաջադրանքներով և բաշխիչ նյութերով: Բանաստեղծության ուսումնասիրության սույն օրինակում կապերի ստեղծման ռազմավարությունը կիրառվում է թե՛ խթանման, թե՛ իմաստի ընկալման և թե՛ կշռադատման փուլերում, այսինքն՝ բանաստեղծությունն ընթերցելուց առաջ, ընթացքում և ընթերցելուց հետո: Տրված դասապլանը «Զանգակ» հրատարակչության գրականության մեթոդիստների հետ փորձարկել ենք թե՛ հիմնական դպրոցի 7-րդ դասարանում, թե՛ ավագ դպրոցի 12-րդ դասարանում և թե՛ գրականագետ ուսանողների շրջանում, այսինքն՝ կրթության այն բոլոր օղակներում, որոնցում պետական ծրագրով նախատեսված է «Վարք մեծաց» բանաստեղծության ուսումնասիրությունը: 7-րդ դասարաններում ներքոբերյալ քայլաշարով ծրագրային բանաստեղծության ուսուցանումը արդյունավետ էր, քանի որ աշակերտները կարողացան ինքնուրույն պարզաբանել սևակյան խրթին տողերը, մեծանուն գրողների վերաբերյալ իրենց գիտելիքները համադրել սևակյան տողերի հետ և վերարժևորել գրողների կենսագրության ուսումնասիրությունը: 12-րդ դասարաններում ուսուցանելիս կար հնարավորություն՝ ստուգելու և գնահատելու բանաստեղծության վերաբերյալ

երեխաների նախնական իմացությունը, որը հիմնականում մակերեսային էր, թեև մեծամասնությունը հիմնական դպրոցից անգիր հիշում էր բանաստեղծությունը, սակայն տրված քայլաշարով ավագ դպրոցի աշակերտների համար իմաստավորվեց յուրաքանչյուր տող ու բառ: Եվ քանի որ ավագ դպրոցի վերջին դասարանում լինելով՝ նրանք գրականության դասընթացի ավարտին էին հասնում և գրականության զարգացման բոլոր փուլերի վերաբերյալ բավականաչափ պատկերացում ունեին, սևակյան տողերի միջոցով արժեքավոր ընդհանրացումներ արեցին. բանաստեղծության տողերը զուգորդելով Մ. Խորենացու, Ղ. Փարպեցու, Գ. Նարեկացու, Խ. Աբովյանի, Մ. Նալբանդյանի ապրած կյանքի հետ՝ հասան մինչև Պարույր Սևակի դարաշրջան: Ավագ դպրոցի աշակերտները խոստովանեցին, որ կրկնակի ուսումնասիրության ժամանակ բանաստեղծությունը վերաիմաստավորվեց իրենց համար: Այն հարցին, թե ինչու ժամանակին չէին կարողացել անհրաժեշտ խորքով բացահայտել բանաստեղծի ասելիքը, պատասխանեցին, որ գուցե 7–րդ դասարանում բավականաչափ բանիմաց և հասուն չէին այս բանաստեղծության պատշաճ ընթերցման համար: Բայց 7–րդ դասարաններում մեր կատարած փորձարկումները հակառակն են փաստում, չնայած որ բանաստեղծությունն իսկապես ընդգրկուն ու խրթին է: Սակայն պատկերն ամբողջացավ մասնագիտական ֆակուլտետի ուսանողների շրջանում փորձարկելիս, քանի որ նույն բանաստեղծությանը երրորդ անգամ անդրադառնալով՝ ուսանողները խոստովանեցին, որ ո՛չ հիմնական դպրոցում, ո՛չ ավագ դպրոցում համապատասխան մեթոդական մոտեցմամբ չեն ընթերցել և այդ պատճառով էլ չեն թափանցել տողերի խորքն ու դուրս բերել այնքան բան, որքան կապերի ստեղծման մեթոդով տրվեց իրենց:

ԽԹԱՆՄԱՆ ՓՈՒԼ
ԸՆԹԵՐՑՈՒՄԻՑ ԱՌԱՋ



Լեոնարդո դա Վինչի, 15-րդ դար

ՎԱՐԺ. 1. Կարո՞ղ է մարդը **«ժամանակից առաջ ընկնել»:** Ինչպե՞ս:

ՎԱՐԺ. 2. Մեկնաբանի՛ր տրված նկարը: **«Ժամանակից առաջ ընկնել»** դարձվածքի վերաբերյալ քո մեկնաբանությունը համապատասխանո՞ւմ է տրված նկարին:

ՎԱՐԺ. 3. Հասարակությունն ինչպե՞ս է վերաբերվում այն մարդկանց, որոնք իրենց ժամանակից առաջ են ընկնում: Պատասխանդ հիմնավորի՛ր՝ մեծանուն մարդկանց կյանքից համապատասխան օրինակ բերելով:

- *Ցուցում ուսուցչին:* Ներկայացնե՛լ «վարք» բառի իմաստները, ինչպես նաև վարքագրության ժանրային առանձնահատկությունները (տե՛ս ստորև տրված տեսական անդրադարձը):

ԻՆՉ Է ՎԱՐՔԸ

Սրբերի կյանքը ներկայացնող ժանրերն են վարքն ու վկայաբանությունը: Հայ գրականության մեջ վարքագրության առաջին նմուշը Ագաթանգեղոսի պատմության երկրորդ գլուխն է՝ «Սուրբ Գրիգորի վարքը և պատմությունը» վերնագրով: Թե՛ վարքի, թե՛ վկայաբանության հերոսները պարտադիր պետք է լինեին քրիստոնեության համար հալածանքների ենթարկված անձինք: Երկու ժանրերի միջև տարբերությունն այն է, որ վկայաբանության հերոսներ էին դառնում հալածանքների ենթարկվելուց հետո վախճանված հերոսները, իսկ վարքագրության հերոսները՝ չարչարանքներին ենթարկված, սակայն իրենց բնական մահով մահացած անձինք: Այնուամենայնիվ, երկուսի դեպքում էլ հալածյալ լինելը պարտադիր նախապայման էր, որպեսզի սրբացվեին, և իրավունք լիներ այդ մարդկանց կյանքի մասին գրելու:

ԻՄԱՍՏԻ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՓՈՒԼ ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ

ՊԱՐՈՒՅՐ ՍԵՎԱԿ
ՎԱՐՔ ՄԵԾԱՑ

Ո՜ւշ–ո՜ւշ են գալիս, բայց ո՛չ ուշացած.
Ծնվում են նրանք ճի՛շտ ժամանակին:
Եվ ժամանակից առաջ են ընկնում,
Դրա համար էլ չեն ներում նրանց:

Անտուն չեն նրանք կամ անհայրենիք.
Հասարակ հորից ու մորից ծնված՝
Սերում են նրանք և այ՛ն վայրենուց,
Որ էլ չէ՛ր կարող ապրել քարայրում:

Սերում են նրանք և այ՛ն ծերուկից,
Որ նախընտրում էր քնել տակառում:
Սերում են նրանք և այ՛ն պատանուց,
Որ սիրահարվեց իր իսկ պատկերին:

Սերում են նրանք բոլո՛ր նրանցից,
Որ սատանային հոգին են ծախում,
Միայն թե անե՛ն մտածածն իրենց,
Ի՛նչ փույթ, թե սատկեն ժամանակից շուտ:

Անվտանգ, ինչպես հրդեհին արևի,
Անփաս, ինչպես օգտակար լորտուն,
Վախ են ներշնչում պետություններին
Մինչև իսկ իրենց կամքի հակառակ:

Արքաների հետ խոսում են «դու»–ով,
Եթե, իհարկե, լսում են նրանց,
Իսկ թե չեն լսում, մե՜կ է, չե՛ն լռի,
Կխոսեն նույնիսկ իրենց կոշկի՛ հետ:

Ով սահմանում է նոր օրենք ու կարգ,
Հայտարարվում է և օրենքից դուրս:
Բայց չե՛ն վախենում նրանք չար մահից.
Ապրում են դժվար ու մեռնում են հեշտ...

ՎԱՐԺ. 4. Իմաստային ի՞նչ տարբերություն կա «ուշ» և «ուշ–ուշ» բառերի միջև: Ներկայացրո՛ւ դրանցից յուրաքանչյուրի իմաստն ու կազմի՛ր մեկական նախադասություն:

ՎԱՐԺ. 5. Ա) Կարդա՛ երկրորդ տան 1–2 տողերը: Աշխարհում կա՞ն այնպիսի մարդիկ, որոնք ծնվում են անտուն, անհայրենիք և անծնող: Ո՞ր դեպքում կարելի է մարդուն համարել անծնող, անտուն և անհայրենիք:

Բ) Ի՞նչ իմաստով է հեղինակը մեծանուն մարդկանց վերաբերյալ ասում վերոնշյալ տողերը:

ՎԱՐԺ. 6. Տե՛ս Տեղեկույթ 1, 2, 3, 4 (էջ): Էջերում տրված դաշտերում համապատասխանաբար ամրագրի՛ր բանաստեղծության 2–6–րդ տներից դուրս բերված տողերը:

ՎԱՐԺ. 7. Կարդա՛ 7–րդ տան 1–2 տողերը: Փորձի՛ր մեկնաբանել՝ կապեր ստեղծելով «Մեծերի կյանքից» խորագրով ստորև տրված տեղեկատվության հետ:

ՄԵԾԵՐԻ ԿՅԱՆՔԻՑ

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆ
(1809–1848)

Խաչատուր Աբովյանի ապրած ժամանակաշրջանում մեր հայրենիքը թե՛ քաղաքականապես, թե՛ սոցիալապես ծանր կացության մեջ էր: Պարսիկների երկարատև տիրապետությունը քայքայել էր երկիրը՝ համատարած սով և հետամնացություն առաջ բերելով: Աբովյանը Եվրոպայում սովորելու տարիներին ջանք չէր խնայում եվրոպական կյանքից քաղելու այն ամենը, ինչ կարող էր օգտակար լինել հայրենիքի բարեկարգմանը: Օրինակ՝ Աբովյանն է հայերի մեջ ճաշելիս սեղան, դանակ և պատառաքաղ օգտագործելու մշակույթը, ապակու ստացման եղանակը ներմուծել: Աբովյանին հաջողվել է նաև հայ գրականության և մանկավարժության մեջ նորամուծություններ կատարել: Բայց կառավարությունը բացասաբար էր տրամադրված նրա դեմ. սահմանափակում էր հայ մեծանուն գործչի իրավունքները, հաճախ տնային կալանքի ենթարկում, խոչընդոտում նրա գործունեությունը: Աբովյանի 40 տարին էլ դեռ չէր լրացել, երբ մի օր՝ առավոտյան, դուրս գալով տնից, այլևս չվերադարձավ: Նրա անհետացման առեղծվածն առ այսօր չի բացահայտվել, բայց կասկածվում է, որ կառավարությունը նրան ոչնչացրել կամ աքսորել է երկրից:

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆ
(1869–1923)

Ամենայն Հայոց բանաստեղծ Հովհաննես Թումանյանն իր ժողովրդի կողքին է եղել ազգային ամենաբարդ ու ողբերգական իրադարձությունների ժամանակ: Նրա հասարակական գործունեության շնորհիվ սոցիալապես անապահով մի շարք հայ ընտանիքների նյութական օգնություն է ցուցաբերվել: Եղեռնի օրերին Թումանյանն իր ողջ ընտանիքի հետ Էջմիածնում օգնություն է ցուցաբերել նաև արևմտահայ գաղթականներին և իր աղջիկների հետ հատկապես զբաղվել է հայ որբերի խնամքով: Այդ գործունեության համար գրողին կոչել են «Որբերի հայրիկ»: 1921 թ. Թումանյանը, ստանձնելով Հայ օգնության կոմիտեի նախագահի պաշտոնը, շարունակել է օգնություն ցուցաբերել անտուն, սովյալ հայ գաղթականներին, որոնք կյանքի և մահվան կռիվ էին տալիս: Ազգի համար այդ օրհասական շրջանում Թումանյանն անգամ իր որդիներին է ուղարկել պատերազմ, իսկ աղջիկներին հորդորել,

որ գթության քույր դառնան: Սակայն Թումանյանը հոգեպես շատ ծանր է տարել իր երկու որդիների մահը: Որդիների մահվան, ինչպես նաև Եղեռնի տարում ունեցած հոգեկան ապրումների հետևանքով գրողի մոտ առաջացավ չարորակ ուռուցք: Երբ Թումանյանի ընտանիքը դիմեց կառավարությանը, որ արտասահմանում Ամենայն Հայոց բանաստեղծի բուժման համար անհրաժեշտ գումար տրամադրվի, մերժում ստացավ. կառավարության կարծիքով Հովի. Թումանյանի կյանքը փրկելու համար պահանջվող գումարը շատ մեծ ծախս էր մեր նորաստեղծ պետության համար:

ԵՂԻՇԵ ՉԱՐԵՆՑ

(1897–1937)

Ե. Չարենցը ապրել և գործել է խորհրդային կարգերի օրոք, երբ արվեստի մեջ խրախուսվում էր նորարարությունը: Գրողն այդ շրջանում արվեստի ամենանորարար ներկայացուցիչներից էր, իր գրական նոր ու բացառիկ մոտեցումներով դարձավ հայ նորագույն գրականության հիմնադիր: Այդ տարիներին արգելվում էր հայրենիքի մասին գրել: Սակայն Ե. Չարենցը՝ որպես ազգային բանաստեղծ, չէր կարող չանդրադառնալ հայրենիքի թեմային կամ ազգային խնդիրներին: Արգելքներն անտեսելու համար կառավարությունը սկսեց կրնկակոխ հետապնդել գրողին: Արգելվեց նրա «Գիրք ճանապարհի» գիրքը, գրողը ենթարկվեց տնային կալանքների: Նա անգամ հեռացվեց Հայ գրողների միությունից, իսկ դրանից մեկ տարի անց վերջնականապես ձերբակալվեց և համարվեց հայրենիքի դավաճան:

Տեղեկույթ 1

1. ՆԱԽԱՄԱՐԴ

Մինչև նախնադարյան համայնական համակարգի ձևավորումը քարանձավը եղել է ժամանակավոր կացարան: Դրա բնակիչները եղել են նախամարդիկ՝ ժամանակակից մարդու նախնիները:

Առանձնացրո՛ւ «Վարք մեծաց» բանաստեղծության համապատասխան փողերն ու փեդադրի՛ր այս դաշտում:

Տեղեկույթ 2

1. ԴԻՈԳԵՆԵՍ ՍԻՆՈՊԱՑԻ[1]

Մի անգամ ծովահենները Դիոգենեսին՝ որպես ստրուկի, վաճառքի են հանում, և նա ասում է. «Թող ինձ գնի այն մարդը, որը տիրոջ կարիք ունի»: Կորնթացի Քսենիադին դուր է գալիս այս պատասխանը, և նա, գնելով Դիոգենեսին, դարձնում է իր երեխաների ուսուցիչ: Բայց երբ երեխաները մեծանում են, Դիոգենեսն ազատ է արձակվում:

Մի անգամ Ալեքսանդր Մակեդոնացին իր շքախմբով գալիս է Դիոգենեսի մոտ և ասում նրան, որ կարող է ցանկացած բան խնդրել իրենից: Խոտի վրա կիսապառկած Դիոգենեսը, տեսնելով, որ Ալեքսանդրը, կանգնելով արևի դիմաց, ստվեր է գցում իր վրա, ասում է արքային, որ արևից այն կողմ գնա:

Երբ մի անգամ ցերեկով շրջում էր՝ ճրագը ձեռքին, նրան հարցրին, թե ինչ է անում, և նա պատասխանեց. **«Մարդ եմ որոնում»**: Իսկ երբ նա վերադարձավ օլիմպիական խաղերից, նրան հարցրին՝ արդյոք շատ մարդ կար: Եվ նա պատասխանեց, որ շատ ժողովուրդ կար, իսկ մարդ՝ քիչ:

Առանձնացրո՛ւ «Վարք մեծաց» բանասպեղծության համապատասխան փողերն ու փեղադրի՛ր այս դաշտում:

1 Ըստ wikipedia.org կայքի / https://hy.wikipedia.org/wiki/%D4%B4%D5%AB%D5%B8%D5%A3%D5%A5%D5%B6%D5%A5%D5%BD_%D5%8D%D5%AB%D5%B6%D5%B8%D5%BA%D5%A1%D6%81%D5%AB (այց՝ 12.11.19)

Տեղեկույթ 3

1. ՆԱՐՑԻՍ[1]

Սիրունատես, բայց գոռոզ Նարցիսը մերժում էր բոլորի սերն ու մնում սառնասիրտ: Սիրո աստվածուհին սաստիկ զայրացավ ու որոշեց նրան պատժել՝ պարգևելով անփոխադարձ ու անհնարին սեր:

Կռացավ Նարցիսը վտակի վրա՝ ջուր խմելու, և տեսնելով իր սքանչելի պատկերը՝ սիրահարվեց: Նա կռացավ, որպեսզի համբույր դրոշմի իր արտացոլմանը, բայց համբուրեց միայն վտակի սառնորակ ջուրը:

Ի վերջո, երբ հասկացավ, որ ինքն իրեն է սիրահարվել, սիրո տառապանքից մեռավ:

Նարցիսի արյունը, թափվելով խոտի վրա, ծնունդ տվեց մահվան ծաղիկների, որոնց, ի պատիվ հերոսի, կոչում են «նարգիզ»:

Առանձնացրո՛ւ «Վարք մեծաց» բանասփեղծության համապափասխան փողերն ու փեղադրի՛ր այս դաշփում:

1 Ըստ wikipedia.org կայքի / https://hy.wikipedia.org/wiki/%D5%86%D5%A1%D6%80%D5%AF%D5%AB%D5%BD%D5%B8%D5%BD(այց՝ 12.11.19)

4. ԲԺԻՇԿ ՖԱՈՒՍՏ

Որպես գիտնական՝ Ֆաուստը մեծ հաջողությունների էր հասել, սակայն մշտապես դժգոհ էր իր կյանքից, ոչինչ նրան չէր գոհացնում ու բավարարում: Նա ուզում էր իմանալ ավելին, քան տրված է մահկանացուներին, ճանաչել աշխարհի բոլոր գաղտնիքները: Ուստի Ֆաուստը դաշինք է կնքում սատանայի հետ՝ անսահման գիտելիքը փոխանակելով իր հոգու հետ:

Այս կերպարի հիման վրա Գյոթեն գրել է իր աշխարհահռչակ «Ֆաուստ» վեպը:

Առանձնացրո՛ւ «Վարք մեծաց» բանասփեղծության համապատասխան փողերն ու փեղադրի՛ր այս դաշտում:

ԿՇՌԱԴԱՏՄԱՆ ՓՈՒԼ
Բանաստեղծության ընթերցումից հետո

1 ա)

Ստորև տրված կենսագրական աղյուսակի համապատասխան դաշտերում գրի՛ր «Վարք մեծաց» բանաստեղծության տողերը: *Օրինակ՝ «Ծնվելու ժամանակը» դաշտին համապատասխան են սևակյան «Ո՛ւշ–ո՛ւշ են գալիս, բայց ո՛չ ուշացած. / Ծնվում են նրանք ճի՛շտ ժամանակին» տողերը:*

1 բ)

Կենսագրական համապատասխան տիրույթներում դո՛ւրս գրիր Ե. Չարենցի, Գ. Մահարու, Ա. Բակունցի, Պ. Սևակի կյանքից համապատասխան փաստերը:

ԿԵՆՍԱԳՐԱԿԱՆ ԱՂՅՈՒՍԱԿ
(նմուշօրինակ)

ՎԱՐՔ ՄԵԾԱՑ	Ե. Չարենց	Գ. Մահարի	Ա. Բակունց	Պ. Սևակ
Ծննդյան տարեթիվը (ժամանակը) «Ո՛ւշ–ո՛ւշ են գալիս, բայց ո՛չ ուշացած. Ծնվում են նրանք ճի՛շտ ժամանակին»				
Ծագում–սերում				
Գործունեությունը				
Բնավորություն				
Ճակատագիր				
Մահ / վախճան				

1 գ)

- ✓ Աղյուսակը լրացնելուց հետո համեմատի՛ր գրողների կենսագրությունները: Ի՞նչ ընդհանուր փաստեր կան դրանց մեջ:
- ✓ Այնուհետև դուրս բերված կենսագրական փաստերը համեմատի՛ր «Վարք մեծաց» բանաստեղծության համապատասխան տողերի հետ: Որքանո՞վ են Պարույր Սևակի՝ մեծանուն մարդկանց կյանքի մասին ասված խոսքերը համապատասխանում իրականությանը:
- ✓ Որքանո՞վ է բանաստեղծության վերնագիրը համապատասխանում դրա բովանդակությանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Cameron S. Teaching reading comprehension strategies: a practical classroom guide, Pearson: North Shore, New Zealand, 2009, 264 pages.
2. 2. Klingner, J. K., Sharon Vaughn, Using Collaborative Strategic Reading. Teaching Exceptional Children, July/Aug 1998, 6 pages . /https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005999803000607 (այց՝ 11.11.19)
3. Literature, grade 6, McDougal Littell, 2008, pages 1151:
4. Reading Comprehension Handbook, NSW Centre for Effective Reading, pages 136 / https://cer.schools.nsw.gov.au/content/dam/doe/sws/schools/c/cer/localcontent/comprehension_handbook.pdf (այց՝ 11.10.2019).
5. Хализев В. Е., Теория литературы, М., 2005, 405 с..
6. Хрящева Н., Теория литературы: История русского и зарубежного литературоведения: Хрестоматия, М., Наука, 2011, 456 с..
7. Ավետիսյան Զ., Ե դարի հայ պատմագիտության տիպաբանությունը, Ե., 2013, 187 էջ:
8. Գրականության տեսության արդի խնդիրներ. ուսումնական ձեռնարկ, Եր., 2016, 332 էջ:
9. Հիշողություններ Եղիշե Չարենցի մասին, կազմ.՝ Ե. Հովհաննիսյան, Եր., 1961, 391 էջ:
10. Հուշեր Եղիշե Չարենցի մասին, Ժողովածու, կազմ.՝ Ե. Հովհաննիսյան, Եր., 1986, 504 էջ:
11. Հակոբյան Պ., Խաչատուր Աբովյան: Կյանքը, գործը, ժամանակը (1809–1836), Եր., 1967, 797 էջ:
12. Հովհաննիսյան Ս., Պատմություններ Հովհ. Թումանյանի կյանքից, Եր., 2010, 240 էջ:
13. https://hy.wikipedia.org/wiki/%D4%B4%D5%AB%D5%B8%D5%A3%D5%A5%D5%B6%D5%A5%D5%BD_%D5%8D%D5%AB%D5%B6%D5%B8%D5%BA%D5%A1%D6%81%D5%AB (այց՝ 12.11.19)
14. https://hy.wikipedia.org/wiki/%D5%86%D5%A1%D6%80%D5%AF%D5%AB%D5%BD%D5%B8%D5%BD(այց՝ 12.11.19)

Պ. ՍԵՎԱԿԻ «ՎԱՐՔ ՄԵԾԱՑ» ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ. ԿԱՊԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱԿՏԻՎ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Ա. ՄԻԿՈՅԱՆ

Սույն ուսումնասիրության մեջ անդրադարձել ենք ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություններից կապերի ստեղծմանը՝ ընդգծելով ընթերցանության գործընթացում դրա կարևորությունն ու դերը, ներկայացնելով դրա դրսևորման տեսակները՝ տեքստ–ընթերցող, տեքստ–տեքստ, տեքստ–աշխարհ: Նշյալ ռազմավարության կիրառությունը ցույց ենք տվել Պ. Սևակի «Վարք մեծաց» բանաստեղծության օրինակով՝ ներկայացնելով այդ ծրագրային բանաստեղծության դասավանդման մեր փորձը:

ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СТИХОТВОРЕНИИ П. СЕВАКА “ВАРК МЕЦАЦ”: СОЗДАНИЕ СВЯЗЕЙ КАК СТРАТЕГИЯ АКТИВНОГО ЧТЕНИЯ

А. МИКОЯН

В данной статье мы рассмотрели одну из стратегий активного чтения под названием «создание связей», подчеркивая ее важность и роль в процессе чтения. Мы также представили три типа связей: текст – читатель, текст – текст, текст – мир. Затем, в соответствии с нашей практикой, преподавая «Варк Мецац» («Биография великих людей») Паруйра Севака, мы показали способы использования стратегии чтения «создание связей» в изучении армянской литературы.

FROM THE PRACTICE OF TEACHING P. SEVAK’S “VARQ METSATS” POEM: MAKING CONNECTIONS AS AN ACTIVE READING STRATEGY

A. MIKOYAN

In this article we have examined one of the active reading strategies, called “Making Connections”, emphasizing its importance and role in the reading process. We also represented three types of connections: text–to–reader, text– to–text, text–to–world. Then, according to our practice, teaching Paruyr Sevak’s “Varq Metsats” (“Biography of Greatest People”) poem, we showed the ways of using “Making Connections” reading strategy in Armenian Literature study.

Բանալի բառեր. ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություն, կապերի ստեղծում, տեքստ–ընթերցող, տեքստ–տեքստ, տեքստ–աշխարհ, պատմահամեմատական մեթոդ, միջտեքստայնություն, վարքագրություն, Պարույր Սևակ, «Վարք մեծաց»:

Key words: active reading strategy, making connections, text–reader, text–text, text–world, historical–comparative method, intertextuality, hagiography, Paruyr Sevak, “Varq Metsats”.

Ключевые слова: стратегия активного чтения, создание связей, текст – читатель, фия, Паруйр Севак, «Варк Мецац».

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՄՈՒՇԵՂՅԱՆ

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Հայտնի է, որ երեխաները ավելի արդյունավետ են սովորում, եթե նրանք հնարավորություն են ունենում ընտրություն կատարելու, ակտիվ համագործակցելու միմյանց հետ, շարժվելու իրենց հետաքրքրություններով: Օգտագործելով դասավանդման տարբեր ձևաչափեր՝ մենք ցանկանում ենք երեխաների մեջ սերմանել սեր, ձգտում դեպի գիտելիքը, դաստիարակել ստեղծագործ և սոցիալապես պատասխանատու անհատներ: Կրթական բարեփոխումները շատ ավելի հաջող կստացվեն, եթե յուրաքանչյուր մանկավարժ իր ամենօրյա դասը հարստացնի նորարարություններով՝ ինքնուրույն ներդնելով սեփական փորձն ու գիտելիքը: Մենք՝ մանկավարժներս, սովորեցնում ենք այնպես, ինչպես սովորեցրել են մեզ՝ հաճախ հիմնվելով դասավանդման արդեն ընդունված ավանդական մեթոդների վրա՝ անտեսելով ժամանակակից ուսումնասիրություններն ու տեխնոլոգիաները, որոնք թույլ են տալիս աշակերտներին լիարժեք ներգրավել դասի մեջ:

Չպետք է մոռանանք Սուխոմլինսկու հետևյալ խոսքերը. «Կա հաջողություն, կա սովորելու ցանկություն»[1], որը շատ ավելի տեղին է տարրական դպրոցում, որտեղ երեխան չի կարողանում հաղթահարել դժվարությունները, և ամեն մի ձախողում նրա համար վերածվում է անձնական դժբախտության:

Մանկավարժները երեխաներին կրթելիս պետք է հաշվի առնեն, որ նոր սերունդը, որը մեծացել է բջջային հեռախոսների և համակարգիչների հետ շփվելով, պահանջում է մշտական տեսողական խթան, արագ և ճկուն ուսումնական գործընթաց: Ներկայիս դպրոցականը սովոր է բազմաթիվ համակարգչային խաղերի և հեռուստատեսային գունեղ տեսահոլովակների: Նրանք նման ձևով էլ ընկալում են շրջապատող իրականությունը: Իսկ դա նշանակում է, որ ժամանակակից մանկավարժը, այս ամենը գիտակցելով, առավելագույն արդյունք ստանալու համար դասի ընթացքում պետք է կիրառի թվային տեխնոլոգիաներ, գրաֆիկական և անիմացիոն պատկերներ, ձայնային ազդեցություններ[2]:

Ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներն ակտիվ ներթափանցում են մեր առօրյան:

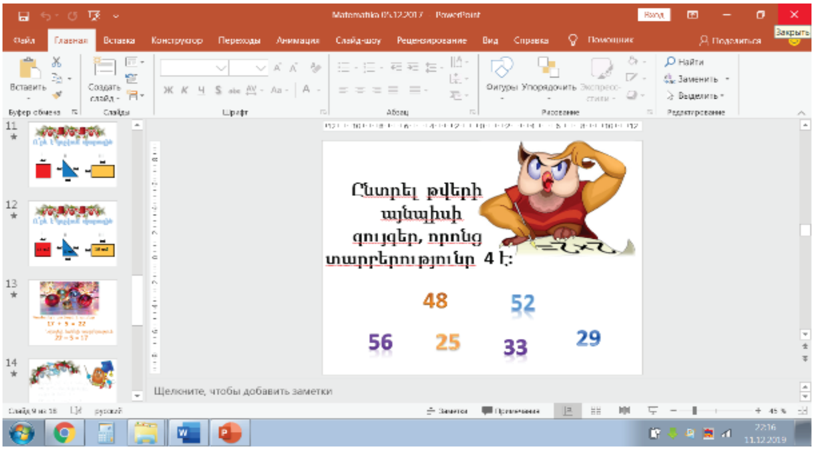
Դրանք օգնում են մարդկանց հնարավորինս լավ բացահայտելու իրենց ստեղծագործական հնարավորությունները, աշխատանքում և կրթության մեջ ավելի հաջողակ դառնալու և ուղղակի իրենց շրջապատող աշխարհին ավելի գունեղ դարձնելու:

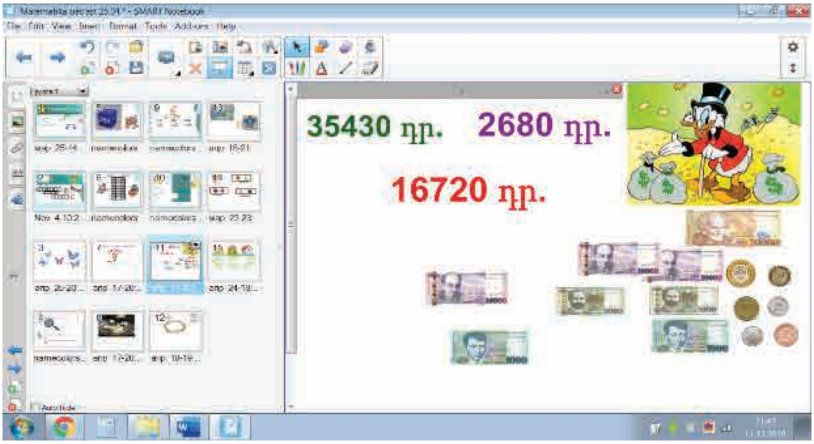
Մանկավարժներս ձգտում ենք ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներն ավելի արդյունավետ օգտագործելու դասերի ժամանակ, կիսվում ենք մեր մեթոդական

1 В. А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям»–2016, ст.145.

2 Щепаткина, Т.Е. Использование возможностей интерактивной доски Smart Board на уроках информатики // Школьные технологии. – 2008, ст. 184.

ձեռքբերումներով, հավաքած դասերով և յուրացնում ենք ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների նորանոր հնարավորությունները: Մանկավարժները պատրաստի գիտելիքներ կրողից վերածվում են իրենց աշակերտների ճանաչողական գործընթացի կազմակերպչի: Այս ճանապարհը ջանքերի մեծ գործադրում է պահանջում:





Ինտերակտիվ գրատախտակը, օգտագործելով տարրական դասարաններում, մեզ թույլ է տալիս.

- ակտիվացնել աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը
- աշակերտներին անհատական մոտեցում ցուցաբերել
- բարձրացնել կրթական արդյունավետությունը
- դյուրավետ դարձնել նյութի ընկալումը
- բարձրացնում է դասերի գեղագիտական մակարդակը (երաժշտություն, անիմացիա, ձայնային ազդանշաններ)
- աշակերտների մեջ զարգացնում է ժամանակակից թվային տեղեկատվական աշխարհում կողմնորոշվելու ունակությունները

Մանկավարժական գործում կարևոր է համակարգչի ճիշտ կիրառումը դասի ընթացքում: Այն մեզ անսահմանափակ հնարավորություններ է տալիս: Իմ կարծիքով համակարգիչը տարրական դասարաններում պետք է դառնա դասի գունազարդման (դասին համ ու հոտ տվող) մասնիկ: Չէ՞ որ հենց այդ տարիքում է ինտենսիվ զարգանում երեխայի մտավոր ունակությունները՝ հիմք դառնալով հետագա զարգացմանը:

Շփվելով ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների՝ Smart Notebook, PowerPoint ծրագրերի հետ[1]՝ հասկացա, որ ինտերակտիվ գրատախտակը՝ հերթական նոր ժամանակակից տեխնիկական միջոց է, իսկ հրաշագործը, որն աշխատում է ինտերակտիվ գրատախտակով, ստեղծագործ մանկավարժն է:

Ինտերակտիվ գրատախտակը արդյունավետ միջոց է, որի օգնությամբ թվային տեղեկությունները և գրաֆիկական նկարազարդ պատկերները հասանելի են դառնում ամբողջ դասարանի համար:

Այս ծրագրերը ռուսերենին և անգլերենին տիրապետող մանկավարժների համար են: Դրանք պարունակում են լայնածավալ օբյեկտների հավաքածուներ (նկարներ, ինտերակտիվ մասնիկներ, անիմացիոն գրաֆիկական պատկերներ), որոնք կարելի է լրացնել սեփական հավաքածուներով:

PowerPoint ծրագիրը ներբեռնելու կարիք չունի. այն տեղադրված է բոլոր համակարգիչներում: Իսկ Smart Notebook ծրագիրը կարելի է ներբեռնել ցանկացած համակարգչում: Եթե դասարանում կա համակարգիչ և պրոյեկտոր, ապա աշակերտներից մեկը կարող է աշխատել համակարգչով, իսկ մյուսները հետևեն էկրանի օգնությամբ: Չնայած Smart Notebook ծրագրի առավելությունն այն է, որ երեխան ինքն է գրատախտակից օգտվում:

Մինչ Smart Notebook, Microsoft Office PowerPoint ծրագրերից օգտվելը ես նախկինում դասերի ընթացքում կիրառվող դիդակտիկ նյութերը պատրաստում էի թղթից կամ ձեռքի տակ եղած նյութերով: Սկսեցի պրպտել և զբաղվել ինքնուսուցմամբ: Այդ հարցում ինձ շատ օգնեց համացանցը: Երբ արդեն կարողանում էի աշխատել այդ ծրագրերով, սկսեցի դասեր ստեղծել և կիրառել դասերի ժամանակ ու տեսա, թե ինչ ոգևորվածությամբ են երեխաները մասնակցում դասերին: Դասի ընթացքում չի լինում պասիվ աշակերտ: Նրանք հաճույքով են մասնակցում դասերին և մեծ բավականություն են ստանում, երբ օգտվում են այդ ծրագրերի հնարավորություններից:

Ինձ համար պարզ դարձավ Smart Notebook ծրագրի առավելությունը, և հասկացա, որ չի կարելի դպրոցում ունենալ նման հնարավորություն և այն չօգտագործել[2]:

Երբ սկսեցի Smart Notebook, PowerPoint ծրագրերով դասեր պատրաստել, ամեն ինչ շատ բարդ ու ժամանակատար էր: Ժամանակի ընթացքում այն դարձավ ավելի պարզ և մատչելի:

Ներկայումս այս ծրագրի օգնությամբ ավելի հեշտությամբ եմ պատրաստում իմ դիդակտիկ նյութերը:

1 https://www.youtube.com/watch?v=DEW2BInzTBg

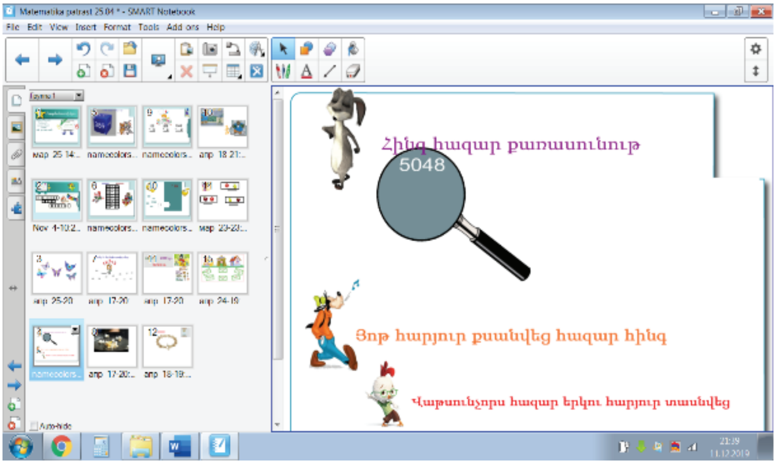
2 https://www.youtube.com/watch?v=0i2FviIIh-qE&list=UU0EHGvqB4O2iCX_B1EvCkVg

Սակայն կարևոր է հասկանալ, որ ինտերակտիվ գրատախտակը կախարդական փայտիկ չէ, որը կարող է ինքնուրույն լուծել դասի բոլոր խնդիրները՝ դրանք դարձնելով հետաքրքիր և գրավիչ: Բայց չպետք է կարծել, որ ինտերակտիվ գրատախտակը պետք է օգտագործել ցանկացած դասի ժամանակ կամ դասի բոլոր փուլերում: Ինչպես մյուս բոլոր ռեսուրսներից, այնպես էլ ինտերակտիվ գրատախտակից առավելագույն արդյունք կարելի է ստանալ, եթե այն նպատակային և գրագետ օգտագործվի:

- սովորել մեթոդապես գրագետ և տեխնիկապես ստեղծագործաբար օգտագործել ձեռք բերած գիտելիքները՝ դասեր պատրաստելու և անցկացնելու համար: Ելնելով սեփական փորձից՝ նշեմ, որ ինտերակտիվ գրատախտակի կիրառումն ավելի հետաքրքիր է դարձնում մաթեմատիկայի դասերը:

Օրինակ.՝

- Շատ հարմար է կիրառել ինքնուրույն աշխատանքների ժամանակ. ինտերակտիվ գրատախտակի վրա,



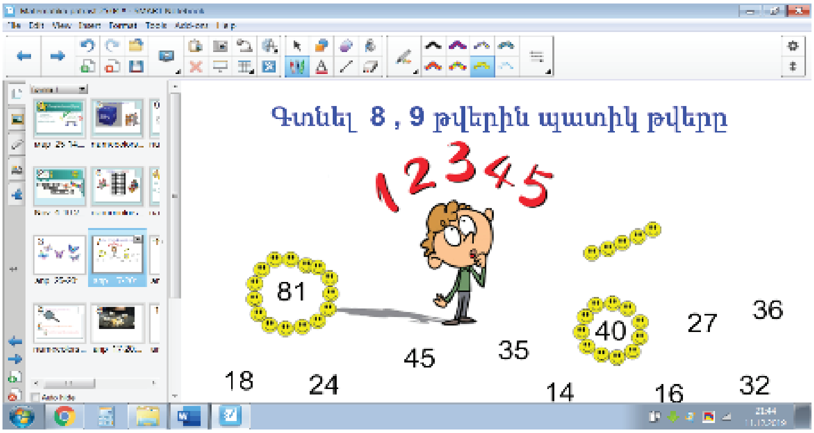
Եթե ցանկանում եք օգտվել Smart Notebook ծրագրից և օգտագործել ինտերակտիվ գրատախտակը, պետք է կարողանալ.

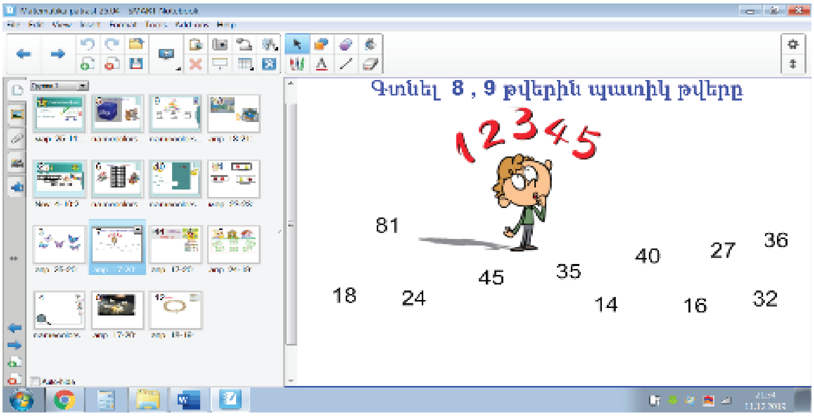
- համակարգչում տեղադրել Smart Notebook ծրագիրը[1] և մանկավարժների համար նախատեսված ինտերակտիվ պատկերների հավաքածուները,
- սովորել համակարգչով օգտվել այդ ծրագրից,
- գործնականում յուրացնել գրատախտակի վրայի գործիքներից օգտվելու կարգը,

հայտնվում է առաջադրանքը, տրվում է ժամանակ, որից հետո շարժվող խոշորացույցի օգնությամբ երեխաներից մեկը գրատախտակին գտնում է ճիշտ պատասխանները, իսկ մյուսները ստուգում են տեղերում:

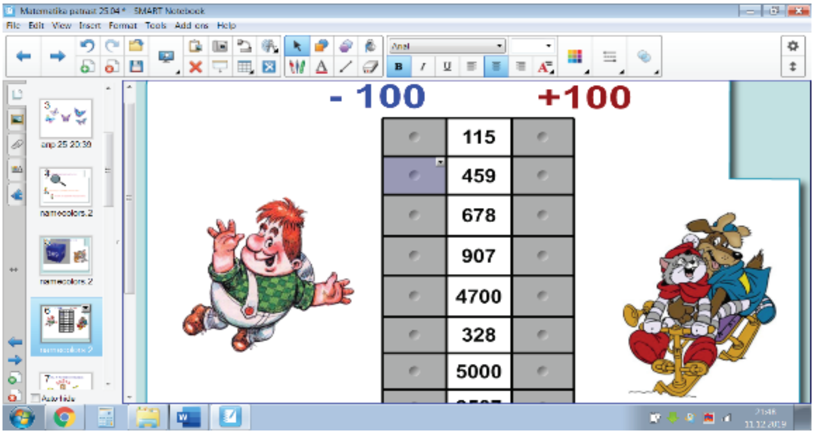
- Բազմապատկման աղյուսակը յուրացնելու նպատակով ինտերակտիվ գրատախտակին հայտնվում են մի շարք թվեր, որոնց միջից պետք է գտնեն տրված թվի պատիկները և «գեղարվեստական փետուրի» օգնությամբ նշեն այդ թիվը:

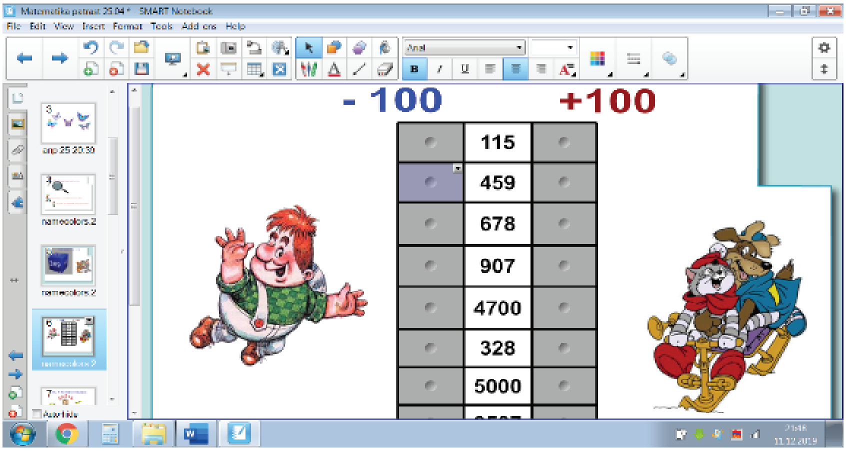
1 https://www.youtube.com/watch?v=GPMxCsj6Sc&list=UU0E-HGvqB4O2iCX_B1EvCkVg&index=3





- Ինտերակտիվ գրատախտակին հայտնվում են առաջադրանքներ իրենց ճիշտ և սխալ պատասխաններով: Երեխաները ճիշտ պատասխանը գտնելիս լսում են որևէ մուլտհերոսի գովեստը, իսկ սխալի դեպքում լսվում է տարօրինակ ինչ–որ ձայն:
- Առաջին դասարանում գրատախտակին կարող ես ցուցադրել տետրի սկանավորված էջը և ցույց տալ այն տողը, վանդակը, կատարվելիք առաջադրանքի համարը, որտեղ պետք է գրել: Սա պակասեցնում է յուրաքանչյուր աշակերտին մոտենալու անհրաժեշտությունը:
- Օրինակները շատ են, և դրանք բարդ է բառերով ներկայացնելը: Տարրական դասարանների աշակերտները համարձակ են աշխատում ինտերակտիվ գրատախտակով: Նրանք չեն վախենում գրատախտակին մոտենալուց և սխալվելուց, քանի որ սխալվելու դեպքում էլ հետաքրքիր գործիքների օգնությամբ գործողությունը ջնջում են կամ ջնջում են հրաշագործ ռետինով: Այդ պատճառով երեխաներն իրենց ավելի վստահ են զգում ինտերակտիվ գրատախտակի մոտ:





Անհրաժեշտ է նշել, որ տարրական դասարաններում, միայն ինտերակտիվ գրատախտակից օգտվելով, արդյունավետ ուսումնական գործընթաց չես կարող կազմակերպել: Պետք է կարողանալ համապատասխան նյութեր ձեռք բերել կամ էլ ինքնուրույն դրանք պատրաստել:

Smart Notebook, PowerPoint ծրագրերի հնարավորությունները անսահմանափակ են. ամեն ինչ կախված է ուսուցչի երևակայությունից և ծրագրի վարժ կիրառումից:

Չինական իմաստությունն ասում է. «Մի՛ վախեցիր, որ չգիտես, վախեցի՛ր, որ չես սովորի»[1]: Մարդու համար երբեք ուշ չէ սովորելը: Մի՛ վախեցեք նոր գիտելիքներից, այլ ընդհակառակը, ձգտե՛ք դեպի դրանք: Ձգտումը դեպի ինքնուսուցումը ժամանակակից մանկավարժի յուրահատկության չափանիշն է:

1 https://socratify.net/quotes/kitaiskie–poslovitsy–i–pgoorki

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Щепаткина, Т. Е. Использование возможностей интерактивной доски Smart Board на уроках информатики // Школьные технологии. – 2008, ст. 184.
2. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – 1990, ст. 228.
3. Международная педагогическая конференция «Инновации и ИКТ в образовании. Опыт успешного применения» 30 июня –1 июля 2010г. г.Казань, ст. 14 http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1287139254
4. В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям»–2016, ст.145
5. https://www.youtube.com/watch?v=DEW2BInzTBg
6. https://www.youtube.com/watch?v=0i2FviIIhqE&list=UU0EHGvqB4O2iCX_B1EvCkVg
7. https://www.youtube.com/watch?v=GPMxCsj6pSc&list=UU0EHGvqB4O2iCX_B1EvCk-Vg&index=3
8. https://socratify.net/quotes/kitaiskie-poslovitsy-i-pogovorki

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ք. ՄՈՒՇԵՂՅԱՆ

Հոդվածում ներկայացվում են ներկայումս լայն կիրառում ունեցող ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների միջոցով անցկացվող դասերի առավելությունները: Հաշվի առնելով, որ ներկայիս դպրոցականը սովոր է բազմաթիվ համակարգչային խաղերի, հեռուստատեսային գունեղ տեսահոլովակների և նման ձևով էլ ընկալում է շրջապատող իրականությունը, պահանջում է մշտական տեսողական խթան՝ ապահովելու արագ և ճկուն ուսումնական գործընթաց:

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К. МУШЕГЯН

Автор в статье представляет преимущества уроков, проводимых посредством интерактивных технологий. Учитывая, что сегодняшний школьник привык к многочисленным компьютерным играм, телевизионным ярким видеороликам и так и воспринимает окружающую действительность. Он требует постоянных видимых стимулов, быстрого динамического учебного процесса.

THE USE OF MODERN TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

K. MUSHEGHYAN

In this article the author presents the advantages of lessons conducted by interactive ICT tools taking into consideration the fact that nowadays students are more used to computer games, colorful TV programs, they perceive the reality in this way, always require visual stimulus and fast, dynamic learning process.

Բանալի բառեր. ինտերակտիվ դաս, ժամանակակից դաս:
Ключевые слова: интерактивный урок, современный урок.
Key words: interactive lesson, modern lesson.

SIRANUSH BABLUMYAN

NEW WAYS OF TEACHING ENGLISH: TEACH PEOPLE AS THEY WANT!

Learning English has become an inseparable part of the 21st century kids' and adults' lives. The ways and methods of teaching have changed a lot and they are still changing and becoming more and more challenging and interesting. The prevalence of social media and the internet as a whole have changed the way people learn languages for the better. It's imperative for modern language teachers to address the needs and interests of today's students.

Have you noticed that today's students are getting bored when being taught by methods available and applicable some 10, 15 years ago – reading, retelling, repeating, writing, copying, writing dictations and so on. Boring, isn't it. Nowadays they need more creativeness from teachers, they are more demanding, focused on fast results and internet. Sometimes they are smarter and more intelligent than we think and do not want to be taught with traditional methods. While traditional methodologies such as the audio–lingual and direct methods still offer useful elements, they're clearly outdated in the modern classroom. The communicative approach, which was in vogue in the late '90s, is still widely considered as the latest advancement in modern language teaching. Most TESOL/TEFL training programs still live and swear by it. Everything that is new is the outcome and basis of the succeeded past methods. However, it has become clearly evident that the needs of modern students have outpaced teachers' best strategies.

It seems very easy to teach theoretically but it is so hard in practice. Teaching English as a foreign language has been a difficult task for a long time. Thanks to the arrival of new technologies, those difficulties have decreased a lot. With the very different tools that the internet offers nowadays, we can use a native English teacher around the world without spending flight tickets. It goes without saying that not all the methods suggested and supported by the internet are ideal and will stand the test of time.

"Technological innovations are part of education and English language teaching, but not all have staying power. The novelty of some innovations will wear out, and there are growing concerns about privacy and data protection. Only the innovations that come with solid teaching practices will stand the test of time"[1].

All new and challenging tools may appeal because they seem shiny and new and interesting. But the true value of innovations lies in how much they can help learners to become better communicators in English, and the extent to which they can help teachers encourage learners in the most efficient, motivating ways, because the best student is the motivated student. What a teacher needs to do first is to understand what kind of person he is dealing with. There are 3 main types

1 [www.britishcouncil.org; Chia Suan Chong; 11 June 2018]

of learners – Visual, Audio, and Kinesthetic.[1] To really master effective teaching, it is of utmost importance to notice which type the students are.

Visual is ***seeing*** the material, Audio is ***hearing*** the material, and Kinesthetic is ***feeling*** the material. Meaning, the optimal learning environment is NOT to sit passively waiting for a lecture to end. The IDEAL learning environment is when the student sees, hears, and feels the material themselves.

That's why making animated videos and presentations has become such a popular new medium of effective teaching recently. Animated videos hit the Audio and Visual, and when the student creates one themselves, it hits the Kinesthetic type too. It is the same with us – adults. We all are good at something – singing, drawing, dancing, presenting, etc. All students are smart in something. We all have at least one intelligence among many other intelligences. In fact each student is intelligent and the teachers need to investigate and reveal the intelligence which the students have and use it in teaching them a foreign language. The only thing is how to bring this intelligence out, how to find it out and develop it in future. All learners are intelligent somehow –they are word smart, body smart, music smart, logic smart, picture smart, people smart, etc.[2] The skills that we have for all those activities will contribute and assist in the process of learning in the classroom. Thus, if the student is physically active or body smart it is better to search for methods of learning English applicable for himfor example – watching a video game, football match, basketball match in English and analyzing the language structures and vocabulary used in it or listening to an English song with a student who really likes singing and analyzing the words of the song.

In fact, students are the most active element in the process, the teacher is not to explain but to encourage and help students to explore making learning more interesting.

Jim Scrivener who is the head of Teacher Development for Bell International, suggested the most popular or I would say the most common ways in modern teaching:

Read and match the words with the pictures,

check the meaning of these words in the dictionary,

- match the words with the definitions,
- brainstorm words on a set topic,
- write down the words, sentences,
- label the items in a picture with right names,
- complete gapped sentences with words from the list,
- discuss a topic, write a dictation,
- make a dialogue, etc.[3]

Very common, traditional, usual, monotonous for the students of 21st century, aren't they?

When it comes to teaching English to students of higher classes who already know the basics the traditional methods and tools generally tend to yield poorer results that innovative and interactive methods. This has already been proven by methods implemented like use of stories, poems, movies, books and newspapers etc. These methods

1 [Molly St. Louis, inc.com/molly–reynolds, 1st Aug. 2017]

2 [Armstrong Th. Seven Kinds of Smart or Multiple Intelligence Theory, 1994].

3 [Scrivener J. Learning Teaching. – Oxford, Macmillan, 2005]

help the students learn the language better without them actually realizing and also it keeps their interest. But our intelligent students really deserve something more interesting, something which will reveal all their intelligences and skills, something which will help them understand and learn the material easier. Teachers all over the world suggest some other methods of revealing those intelligences and teaching English in a more comprehensive and challenging way. Let's add up our list of tools with some more creative ones:

- **Games based learning GBL** – the fact remains that the students tend to be more interested in playing games rather than sitting down to study. Any logical reasoning would dictate us to combine the two aspects to solve the problem. The games part of learning would help the students keep their interest as the desire to win is very strong. It keeps us going and when included with different aspects of learning the learning process would continue almost throughout the day without the students getting tired or bored of studying. *One of the games frequently enacted by my students is called "Marketing specialist".*
- Students act like marketing specialists.
- I provide them with pictures or photos of some objects.
- They choose the objects and think how to advertise them properly.
- |The other students ask additional questions about the quality of the object and make decision whether to buy it or not.
- Wins the student who sells more products than the others.
- **Creative tasks** – *If the students are just given assignments like „write a composition, an essay or a poem or a report" then most of the students don't succeed because not everyone can create a story, or if they can tell it becomes difficult to write it down. In such case the students should be given the base knowledge and data and then ask them to modify the data for example the students can be given a base story and then ask them to modify a part of it.Or they are given the beginning of the story and are asked to finish it. This engages their creativity and also helps them overcome their difficulty of writing. Students may often have "good" days and "bad" days, being bored, tired and low-mood. Creative tasks are just initiated to struggle against "bad" days and make them happier and easier. Thus, for example, suggesting "silly" sentences and asking them to agree or disagree with those sentences may activate and help them to become more enthusiastic and cheered up. For example, "People have 22 teeth, the earth is oval, nobody reads books nowadays, fast food is healthy food, etc." Students get more engaged if they are asked to make such sentences.*
- **Watching films, listening to songs** – this method appeals to the students as most of the times they are able to connect with the songs and the movies which help them understand the meaning of expressions, usage of tools of the language like comparisons, personifications etc. Nowadays most students adore and admire English serials for teenagers, they listen to English songs, they are interested in biographies of movie stars, sports stars and celebrities. These sources help them understand why such tools are necessary

and also help them understand their usage. Traditional methods of reading newspapers and books, novels are also very good methods to teach the language. When the traditional methods are modified along with some innovative ideas the entire learning and the teaching process is enriched and guarantees a success in efficient learning[1].

- **iPods or smart phones at the lesson–** It has become a great hinder when a student brings his smart phone into the lesson. He becomes not concentrated, doesn't listen to the teacher, etc. Teachers struggle against it trying to have an impact on the parents for not allowing kids to bring their smart phones. Since just about everyone has some sort of internet access or data plan, banning smartphones may end up being a lost opportunity to further enhance learning experiences. Love them or hate them, smartphones are a part of modern life. Many teachers consider them to be a distraction since most students hate to part with them. Is there a common ground? Smartphones provide many useful tools for students such as dictionary, translator and grammar reference apps. Much like computers, students need to understand that their phones aren't for play or personal use, but to be used as learning tools. The students could use their devices in the classroom or at home to record themselves speaking English, which we can then review. Plus, when the learners hear their own speech it can help them identify where they could make improvements. A good example of how smartphones enhance classroom learning is the scavenger hunt exercise. Here, students must go through websites to find the information they need to fill out a worksheet. Students can also use their devices to access free, online exercises that reinforce language and/or skills seen in class.

The key issue here is to be creative with the use of smartphones. Other uses for smartphones in the classroom could be polling apps, surveys, etc. Again, it's important to make sure that students use their technology for classwork and not becoming distracted by it.

Group work and role–play – these tools have long been used as tactics to teach English. Thanks to group work, less confident students get the chance to put their knowledge of the new language into practice in a non–threatening environment, away from the critical eye and ear of the teacher. Instead of being dependent on the teacher, students get used to helping and learning from each other. Meanwhile, the teacher is left free to discreetly monitor progress and give help, advice and encouragement where and when it is needed. It seems so wonderful when they feel that all have one goal to achieve. Variety adds spice to the classroom. It is generally recognized today that individual learners have different learning styles, strategies and preferences. It is also generally accepted that to be effective lessons need a change of pace and focus to maintain the concentration of the learners. Teacher Jason Levine, otherwise known as Fluency MC, is an English teacher based in New York. He uses rap songs to teach learners collocations and vocabulary and provides PDFs of the lyrics to help students absorb

1 [Besnoy K. and Clarke L. High–Tech Teaching Success: A Step–by–Step Guide to Using Innovative Technology in Your Classroom, Prufrock Press, Inc. October 1, 2009.]

his teachings. He's getting some good results, and covering all the four skills areas, so how about trying a similar approach with our learners?. [1] Singing in a group? What a fun it may be. And having role play in the classroom is not a very serious task but if they are closely connected to the materials and topics discussed in the classroom they may become very effective and inspiring. ***For example:***

- The student is asked to create a new product necessary for teenagers.
- Together with his classmate they decide what to produce, how much money to spend on the business idea,
- At the end they introduce the results of the market research.
- **Situational based** learning or case study– in class we are just responsible for teaching that situation, case or topic. And with the sum of the situations a student will speak English. (shopping, sightseeing, travelling, etc.) This is somehow the prototype of case studies. Case–based approach is a useful method to develop the following skills: group working; individual study skills; information gathering and analysis; time management; presentational skills. For some specialists case study is the same as student–oriented or student–centered tasks based on analysis and discussion of a single situation or case. It is a great tool for enhancing and improving communicational skills[2].
- **The mad minute.** We choose a topic in class and give our students a full minute talk about it. This helps them work under pressure, concentrate, accumulate and present their ideas in terms of time shortage. They learn to prioritize their ideas, make quick decisions and enhance their conversational abilities. If they are logic smart then we may hear lots of great ideas and thoughts. *The mad minute topics may be focused on different countries (Great Britain, sightseeing places in Armenia, etc.), subjects (Literature, Chemistry, etc.), education (formal, informal, vocational, etc.), business (negotiating, advertising, etc.), climate, historical events and so on.*
- **Learning by Teaching – In a nutshell,** learning by teaching **means that the learners are allowed to prepare and teach the lessons** (or part of them) to their fellow students. Although it may look like the facilitator is taking a very hands–off approach in this method, it actually supposes a very difficult process where the teacher is both moderator and subject matter expert. It may be strange but such lessons are often very successful and effective, because the students are engaged in teaching process and become more responsible, they elaborate with their fellow students to organize the lesson plan, thus making the lesson more interesting, inspiring and challenging. And even more, if the lesson theme is chosen by the students, then the lesson completely meets the students' needs and is what they want to learn. Do take note that learning by teaching does not simply mean a presentation or a lecture presented by the learners. The teacher ensures that the learning process goes on correctly. Webinars and online discussion boards are the usual media used for this methodology.

---

1 [Stephanie Zazulak, Unique ways to teach English, Pearson English, blog, February 25, 2016]

2 [Куимова М. В. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university, „Молодой ученый", 2010, №1–2, т. 2]

- **The 'Flipped Classroom' –** The **flipped classroom** is a fairly new term in the learning and teaching processes. **Lessons are 'flipped;' meaning that most of the work like reading and research are all done outside of class.** This contrasts with the traditional approach where most of the class time is used for lectures, and activities are assigned as homework. Flipping a classroom we give the students more chance to investigate, explore, research the topic outside the classroom, to perform individual work using various resources. This concept works on making efficient use of class time with less (or no) lectures, and more time for activities. At the end of the flipped lessons students present their researches and ideas, discuss and exchange their findings. *Students are assigned the "homework" of watching video lectures and reading any materials relevant to the next day's class. For example, students may watch a video about "Developed and developing countries". During class time, students practice what they've learned through traditional classwork (Gross Domestic Product and Gross National Product, GDP per capita and so on) and discuss what they have learned from the video material (the list of the countries with the highest GDPs for some period of time).*

In conclusion it is necessary to add that no active, modern, interactive method is effective without implementation and combination of traditional, classical tools and mechanisms of teaching English language. Every new thing is developed and improved based on its traditional samples and types.

While traditional approaches *do provide* a solid foundation for effective language teaching, it's important to understand that these techniques don't always address students' current needs.

Combine that with effective use of technology in the classroom, and you've got a successful formula which meets the needs of our students. Everything changes! Why not to change our approaches in teaching, why not to teach with methods which interest our students more. Let's give them what they need in a way they want!

THE WORKS CITED

1. britishcouncil.org; Chia Suan Chong; 11 June 2018.
2. Molly St. Louis, inc.com/molly–reynolds, 1st Aug. 2017
3. Seven Kinds of Smart or Multiple Intelligence Theory, Th. Armstrong, 1994.
4. Scrivener J. Learning Teaching. – Oxford, Macmillan, 2005.
5. Kevin D. Besnoy and Lane W. Clarke, High–Tech Teaching Success: A Step–by–Step Guide to Using Innovative Technology in Your Classroom, Prufrock Press, Inc. October 1, 2009.
6. Steffanie Zazulak, Unique ways to teach English, Pearson English, blog, February 25, 2016.
7. Куимова М. В. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university, 2010, стр. 82–86.

NEW WAYS OF TEACHING ENGLISH: TEACH PEOPLE AS THEY WANT!

S. BABLUMYAN

Abstract: The given article is devoted to some of new methods and ways of teaching English in the classroom enacting the students' abilities and skills. Everybody has some skills and abilities the usage of which in the process of learning will contribute to quicker and better results in learning English. Combining the classical methods of teaching English with new and more creative ones the teacher will make lessons more challenging and interesting for students and enacting the students' intelligences and smartness the teacher will use methods which are more attractive for students. Let's try to teach them as they want!

НОВЫЕ СПОСОБЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ДАВАЙТЕ УЧИТЬ СТУДЕНТОВ ТАК КАК ОНИ ЭТОГО ХОТЯТ

С. БАБЛУМЯН

Данная статья посвящана нескольким современным методам преподавания, которые можно применять в аудиториях учитывая навыки и умения каждого ученика. У любого человека есть развитые навыки и умения, которые могут помочь ему быстрее и эффективнее освоить любой предмет. Умело совместив классические и современные методы преподавания преподаватель сможет сделать свои уроки более интересными удовлетворяя нужды каждого студента и применяя методы, которые привлекают их больше чем устаревшие, традиционные методы. Давайте учить студента так как он сам этого хочет.

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ. ԵԿԵՔ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵՆՔ ԱՅՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ, ՈՐՈՆՔ ՆԱԽԸՆՏՐԵԼԻ ԵՆ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

Ս. ԲԱԲԼՈՒՄՅԱՆ

Սույն հոդվածում նշվում են դասավանդման արդիական մեթոդներից մի քանիսը, որ կարելի է կիրառել լսարաններում՝ հաշվի առնելով սովորողների հմտություններն ու կարողությունները: Ցանկացած երեխա ունի հմտություններ, որոնց ակտիվացումը լսարանում կարող է օգնել նրան դասավանդվող առարկան ավելի դյուրին և արագ ընկալելու գործում: Հմտորեն համակցելով ուսուցման դասական մեթոդները նորարարական մեթոդների հետ՝ ուսուցիչը կկարողանա վարել առավել հետաքրքիր դասեր՝ բավարարելով սովորողների պահանջները և կիրառելով այն մեթոդները, որոնք առավել գրավիչ են նրանց համար: Եկեք փորձենք դասավանդել այն մեթոդներով, որով իրենք ուսանողներն են ուզում ուսուցանել:

Բանալի բառեր. մեթոդ, ավանդական, հմտություն, ստեղծագործ միտք, նորարարական մոտեցում:

Ключевые слова. метод, традиционный, творческий подход, инновационный подход, навыки и умение.

Key words. method, traditional, innovations, smart, creativity, intelligence.

ԼԻԼԻԹ ՄԱԴՈՅԱՆ

ԿԱՊԵՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Երբեմն սովորողներն ուղղակիորեն ընթերցում են տեքստը՝ առանց կանգ առնելու և մտածելու, թե տեքստն ինչ զգացողություններ է արթնացնում, ինչպես է այն կապվում սեփական կյանքի իրողությունների հետ, կամ արդյո՞ք իրենց գիտելիքներն ու կենսափորձը կարող են օգնել՝ դժվարընկալելի և շփոթեցնող հատվածները հասկանալու համար:

Յուրաքանչյուր տեքստ ներկայացնում է մարդկանց, վայրերի, ժամանակների ու իրադարձությունների մասին, ուստի օգտակար կլինի հասկանալ, թե որքանով են դրանք կապվում ընթերցողի կյանքի և ունեցած գիտելիքների, պատկերացումների հետ: Այս հարցում կարևոր դեր ունի ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություններից կապերի ստեղծումը:

Կապերի ստեղծումը մտովի զուգահեռների անցկացումն է արդեն իսկ իմացածի, տեսածի և տեքստում տրված տեղեկույթի միջև: Կապեր կարելի է ստեղծել մինչև տեքստն ընթերցելը (դիտելը, լսելը), ընթերցելու ընթացքում և ընթերցելուց հետո (տեքստ ասելով՝ նկատի ունենանք տպագիր, վիզուալ, մուլտի–մեդիա տեքստերը):

Կապեր ստեղծելու երեք հիմնական տեսակ է առանձնացվում[1]:

1. Տեքստ և ընթերցող

Տեքստ և ընթերցող կապի դեպքում կապեր են ստեղծվում տեքստի և ընթերցողի անձնական փորձառության, նախագիտելիքների միջև:

1. Տեքստի և ընթերցողի միջև կապեր ստեղծելիս կիրառվող հարցադրումների օրինակներ:
2. Ինչպե՞ս է այն կապվում իմ կյանքի հետ:
3. Ինչո՞վ է այն տարբերվում իմ կյանքից:
4. Արդյոք նման բան կատարվե՞լ է ինձ հետ:
5. Ի՞նչ զգացողություններ էի ունենում ընթերցելիս:
6. Իմ մեջ ինչ–որ բան փոխվե՞ց այս տեքստն ընթերցելու արդյունքում:
7. Տեքստն ընթերցելիս ինչի՞ մասին ամբողջական պատկերացում կազմեցի:
8. Ի՞նչ նմանություններ/տարբերություններ կան իմ ընտանիքի, ընկերների, իմ ունեցած զգացողությունների, փորձառությունների, այցելած վայրերի հետ:

2. Տեքստ և տեքստ

Երբեմն տեքստն ընթերցելիս ընթերցողը վերհիշում է այլ գրքերում կարդացած նմանատիպ իրադարձությունների, կերպարների, նույն ժանրով կամ թեմայով գրված այլ տեքստերի մասին: Այսպիսով՝ երկու տեքստերի կապի դեպքում ընթերցվող տեքստը զուգորդվում է նախկինում կարդացած տեքստերի հետ, և ընթերցողը սկսում է մտածել, թե ինչպես են տվյալ տեքստի տեղեկությունները կապվում իրեն ծանոթ տեքստերի հետ:

---

1 Տե՛ս Draper Debbie, DECS Curriculum Consultant, Northern Adelaide, Comprehension strategies, **Making connections,** 2010, p. 6–7:

Երկու տեքստերի միջև կապեր ստեղծելիս կիրառվող հարցադրումների օրինակներ

Ի՞նչ ընդհանրություններ ունի այս տեքստը հեղինակի մյուս՝ իմ կարդացած տեքստերի հետ:

9. Ինչո՞վ է այս տեքստը նման իմ կարդացած մյուս տեքստերին:
10. Ինչո՞վ է այս տեքստը տարբերվում իմ կարդացած տեքստերից:
11. Երկու տեքստերում ի՞նչ նմանություններ և տարբերություններ կան ժանրի, սյուժեի կառուցվածքի, թեմաների, հեղինակների ուղերձների, կերպարների և այլ տարրերի միջև:

3. Տեքստ և աշխարհ

Ելնելով մեր գիտելիքներից և ապրելու փորձառությունից՝ որոշակի պատկերացումներ ունենք մեզ շրջապատող աշխարհի մասին, որի մասին մեր գիտելիքները կարող ենք անընդհատ զարգացնել՝ կարդալով գրքեր, ամսագրեր, թերթեր, դիտելով ֆիլմեր, հաղորդումներ, հեռուստատեսային ծրագրեր և այլն: Ընթերցելիս տեքստի և աշխարհում կատարված նմանատիպ իրողությունների միջև կապերի ստեղծման նպատակն է հասկանալ, թե տեքստային տեղեկություններն ինչպես են հարստացնում մեր գիտելիքներն ու օգնում ավելին իմանալու աշխարհի մասին:

Տեքստի և աշխարհի միջև կապեր ստեղծելիս կիրառվող հարցադրումների օրինակներ

Այս տեքստն իրական աշխարհի ի՞նչ իրավիճակների մասին ինձ հիշեցրեց:

Ինչո՞վ է այս տեքստը նման իրական կյանքում կատարվող իրադարձություններին:

Ինչպե՞ս է այս հատվածը կապվում ինձ շրջապատող աշխարհի հետ:

Տեքստն ի՞նչ նմանություններ/տարբերություններ ունի իմ տեսած/լսած ռադիոլուրերի, հեռուստատեսային հաղորդումների, թերթերի հոդվածների, տարածաշրջանային կամ գլոբալ իրադարձությունների, պատմական իրադարձությունների հետ:

Կապեր ստեղծելիս կիրառվող կառույցների օրինակներ

1. ______հատվածն ինձ հիշեցնում է ______:
2. Տեքստն ինձ հիշեցնում է ______ (այլ տեքստի մասին), որովհետև ______:
3. Նմանատիպ իրավիճակում ես հայտնվել եմ, երբ ______:
4. Եթե ես լինեի ______ (կերպարի մասին) փոխարեն, ______, քանի որ______:
5. Կերպարների մտքերն ընթերցելով՝ մտովի կապեր ստեղծեցի ______:
6. Ես կարող եմ ______ (տեքստի հատվածը) կապել իմ կյանքի նմանատիպ իրողության հետ, որովհետև մի անգամ ______:

Կապերի ստեղծման ռազմավարության մոդելավորման քայլաշար

Ինչպես մյուս ռազմավարությունները, կապերի ստեղծման ռազմավարությունը ևս արդյունավետորեն կիրառելու համար լավ կլինի՝ ուսուցիչը մի քանի կետով մոդելավորի այն:

Քայլ 1: Սովորողի նախագիտելիքները, կենսափորձը, զգացմունքներն ու ընկալունակությունը իրականում մեծ դեր ունեն այն հարցում, թե նա ինչպես է ընկալում սովորածը: Այսպիսով՝ կապե-

րի ստեղծման ռազմավարությունը կիրառելիս նախագիտելիքներն ու փորձն ակտիվացնելը լավ մեկնարկ է, քանի որ յուրաքանչյուր սովորող ունի որոշակի կենսափորձ, գիտելիքներ, հույզեր, որ կարող են օգնել ընթերցածն ավելի լավ հասկանալու համար:

Քայլ 2: Պետք է ընտրել սովորողների տարիքին համապատասխան տեքստեր, որպեսզի հեշտ լինի տեքստն անհատի հետ կապել այնպես, որ այն մոտ լինի սովորողի անձնական կենսափորձին: Տեքստն ընթերցած այլ տեքստերի հետ կապելիս հնարավորություն տվե՛ք սովորողին քննարկելու և հասկանալու երկու տեքստերի ընդհանուր և տարբերվող առանձնահատկությունները: Տեքստի և աշխարհի միջև իմաստային կապեր ստեղծելու համար անհրաժեշտ կլինի լրացուցիչ աղբյուրներ ուսումնասիրելու ցուցումներ տալ, որոնք կօգնեն հաղթահարելու ընթերցողի փորձառության և հեղինակի տրամադրած տեղեկությունների միջև եղած անջրպետը:

Քայլ 3: Կապեր ստեղծելու ռազմավարությունը կիրառելիս սովորողը երբեմն կարող է հպանցիկ կապեր ստեղծել, ինչը կարող է շեղել տեքստի ընկալումներից, ուստի նպատակահարմար կլինի կիրառել վիզուալ ռեպրեզենտացիոն միջոցներ (նկարների, աղյուսակների, տրամագրերի նմուշօրինակներ), թույլ տալ բարձրաձայն մտածել և արտահայտել սեփական մտքերը՝ համապատասխան օրինակներով: Օրինակ՝ կարելի է կիրառել Վենի տրամագիր՝ համեմատելով տվյալ տեքստի և մեկ այլ տեքստի գլխավոր կերպարներին, նույն թեմաները (տեքստ–տեքստ), տվյալ տեքստի քրոնոտոպը իրեն շրջապատող միջավայրի հետ (տեքստ–աշխարհ), տվյալ տեքստի կերպարներից մեկին իր հետ (տեքստ–ընթերցող):

Քայլ 4: Կապեր ստեղծելիս կարևոր է նաև պատկերավորման միջոցներին ուշադրություն դարձնելը: Գրողները հաճախ են կարևոր գաղափարները, որոշակի զգացողություններն արտահայտում պատկերավորման միջոցների օգնությամբ: Դրանք ակտիվացնում են տեսողության, լսողության, համի, հոտառության և շոշափելիքի զգայարանները՝ օգնելով մտքում առարկայացնելու (տեսողական պատկեր ստեղծել) տեքստը, այն կապելու ունեցած նախագիտելիքների հետ: Չէ՞ որ մարդը կյանքն ընկալում է զգայարանների միջոցով:

Քայլ 5: Ընթերցվող տեքստի բովանդակությունը (կոնտենտը) պետք է կապել ներկայում կամ անցյալում աշխարհում գոյություն ունեցող իրադարձությունների հետ: Կարելի է ընթերցվող տեքստը կապել ոչ միայն գեղարվեստական, այլև ոչ գեղարվեստական տեքստերի, երաժշտության, արվեստի կամ մեդիայի հետ:

Քայլ 6: Ամփոփման փուլում սովորողներին հարցեր տվե՛ք՝ քննարկելու՝ կապերի ստեղծման ռազմավարությունը որքանով էր օգտակար տեքստն ավելի լավ ըմբռնելու, իմաստներ դուրս բերելու համար: Պետք է ոգևորել, որ սովորողները կապեր ստեղծելիս սեփական հարցադրումները կազմեն. դա զարգացնում է նաև քննադատական մտածողությունը:

Կապերի ստեղծման ռազմավարության կիրառություն

Կապերի ստեղծման ռազմավարության և դրա տեսակների կիրառությունը ցույց տալու համար որպես նմուշօրինակ ընտրել ենք տարիքային տարբեր փուլերի համար նպատակահարմար ծրագրային և ոչ ծրագրային տեքստեր: Կիրառությունը ցույց է տրվում դասապլանի և առաջադրանքների նմուշօրինակների տեսքով, որպեսզի տեսանելի լինի, թե այս ռազմավարությունը դասի տարբեր՝ խթանման, իմաստի ընկալման և կշռադատման փուլերում ինչպես կարելի է կիրառել:

Դասապլան

Էդմոնդո դը Ամիչիս, Սնապարծություն

Հատվածը՝ Էդմոնդո դե Ամիչիսի «Սիրտը» վեպից

(Բնագրային հատվածը նախատեսված է տարրական դպրոցի սովորողների համար)

Դասերի նպատակները

Դասերի արդյունքում սովորողները պետք է՝

- Սահուն ընթերցեն հատվածները և վերարտադրեն բովանդակությունը
- Բնութագրեն կերպարներին, մեկնաբանեն նրանց վարքագիծը
- Կիրառեն տեքստ–ընթերցող, տեքստ–աշխարհ կապերի տեսակները՝ տեքստերը սեփական կյանքի իրողությունների հետ կապելով և ավելի լավ ըմբռնելով
- Ձևակերպեն բնագրերի հիմնական մտքերը և վերաբերմունք արտահայտեն դրանց նկատմամբ:

Դաս 1
Դասի ընթացք

Խթանման փուլ

- Ուսուցիչը գրատախտակին գրում է «սնապարծություն» բառը և աշակերտների օգնությամբ բառակազմական վերլուծության ենթարկում այն (սին+-պարծ+ություն, այսինքն՝ սին (դատարկ տեղը պարծենալու երևույթը):
- Բառի իմաստը պարզաբանելուց հետո ուսուցիչն առաջարկում է տրված բառի համար հոմանիշներ և հականիշներ դուրս բերել բառարանից, ամրագրել բառատետրում՝ որպես բառապաշարը հարստացնող նոր բառեր:
- Այնուհետև ուսուցիչը հարցեր է ուղղում ամբողջ դասարանին.

— Մենք այսօր կկարդանք մի տեքստ, որը «Սնապարծություն» վերնագիրն ունի: Ի՞նչ եք կարծում՝ տեքստն ինչի՞ մասին կարող է լինել: Բնագրին կից նկարն ինչ–որ կերպ հուշո՞ւմ է, թե ինչի մասին է այն:

— Ի՞նչ եք կարծում՝ սնապարծ մարդն ինչպիսի՞ հատկանիշներով է աչքի ընկնում:

Իմաստի ընկալման փուլ

- Սովորողների մեկնաբանությունները լսելուց հետո ուսուցիչն առաջարկում է սկսել տեքստի ընթերցումը մինչև ընդգծված հատվածը՝ «Վոտինիի հայրը սևեռուն նայեց անծանոթ տղային, ապա, որդուն դառնալով, չոր ասաց. «Լռի՛ր,— և կռանալով շշնջաց մեր ականջին:— Նա կույր է»[1] նախադասությունը ներառյալ:
- Հատվածն ընթերցելուց հետո ուսուցիչը դասարանին ուղղում է հետևյալ հարցերը.

---

1 Տե՛ս **Ամիչիս դե Էդմոնդո, Սիրտը, Եր., «Լույս» հրատ., 1986, էջ 53:**

- — Ի՞նչ եք կարծում, երեխանե՛ր, Վոտինիի հայրն ինչպե՞ս կռահեց, որ անծանոթ տղան կույր է:

— Մինչև հաջորդ հատվածի ընթերցումը փորձե՛ք կռահել, թե Վոտինին ինչպես կարծագանքի հոր ասածին:

- Նյութի ամբողջական հատվածի ընթերցումից հետո սովորողները պատասխանում են դասանյութի բովանդակությանը վերաբերող վերարտադրողական հարցերին, որոնց պատասխանները ակնկալվում են բոլորից: Այս հարցերի օգնությամբ ուսուցիչը ստուգում է տեքստի բովանդակության յուրացման մակարդակը և կիրառում կապերի ստեղծման ռազմավարությունը՝ տեքստի կերպարներին բնութագրելու, իրեն ծանոթ նմանատիպ կերպարների հետ զուգահեռներ տանելու, անձնական վերաբերմունքն արտահայտելու նպատակով:

Հարցադրումներ

1. Ի՞նչ զգացողություններ ունեցար տեքստն ընթերցելիս:
2. Իրական կյանքում կատարված նմանատիպ իրողության մասին հիշեցրե՞ց այս տեքստը:
3. Բնութագրի՛ր Վոտինիին, Ստարդիին, անծանոթ տղային՝ ըստ բնագրի բովանդակության: Քո շրջապատում կա՞ն նման հատկանիշներ ունեցող մարդիկ, ի՞նչ ընդհանուր հատկանիշներ ունեն նրանք:

- Երկրորդական ի՞նչ կերպարներ կային տեքստում, նրանք որևէ դեր ունեի՞ն գործողությունների զարգացման հարցում:
- Քո մեջ ինչ-որ բան փոխվե՞ց այս տեքստն ընթերցելու արդյունքում, ո՞ր երևույթի մասին սկսեցիր մտածել:

Կշռադատման փուլ

- Ուսուցիչն ամփոփման փուլում հանձնարարում է «Հինգ րոպեանոց ազատ շարադրանք» մեթոդով դուրս բերել տեքստի հիմնական միտքը, ասելիքը և մեկնաբանել 5–7 նախադասությամբ: Այս մեթոդը հիմնականում կիրառվում է կշռադատման փուլում՝ հնարավորություն տալով սովորողներին ազատ ու անկաշկանդ շարադրելու իրենց մտքերը որևէ թեմայի կամ հարցի շուրջը: Սովորողները կարող են աշխատել զույգերով: Նախ՝ գրում են սեփական դիրքորոշումը բնագրի հիմնա-

Կերպարներ	Բնութագրում՝ ըստ տեսքի, մտքի, գործողության	Ի՞նչ կապեր ստեղծեցի
Վոտինի		
Ստարդի		
Անծանոթ տղա		

կան ասելիքի հետ կապված, ապա՝ փոխանակում գրածները և մի թղթի վրա ամփոփում միմյանց մտքերն ու կարծիքները: Այս աշխատանքը նպատակահարմար է ընկերոջ աշխատանքը կարևորելու, նրան ուշադիր լսելու և միմյանց մտքերը ի մի բերելու համար:

- Ապա ուսուցիչն առաջարկում է դադարեցնել աշխատանքը և ունկնդրում զույգերից մի քանիսի աշխատանքները: Ուսուցիչը մյուսների աշխատանքները ևս պետք է կարդա և դիտարկի որակական գնահատման տեսանկյունից՝ պարզելու համար, թե սովորողների առնչությամբ ինչ խնդիրներ պետք է լուծվեն:
- Տնային հանձնարարություն: Սովորողները հաջորդ դասի համար ընթերցում են Էդմոնդո դե Ամիչիսի վեպից ընտրված մյուս՝ «Իմ ընկեր Կորետտին» հատվածը և մշակում բնագրի հետ կապված երեք բաց հարց՝ դասընկերներին մյուս դասին ուղղելու համար: Ուսուցիչը նախապես տեղեկացնում է, որ մտածած հետաքրքիր ու խորքային հարցադրումները հավելյալ նիշ կբերեն տվյալ սովորողին գնահատման փուլում:

Էդմոնդո դե Ամիչիս, Իմ ընկեր Կորետտին

Հատվածը՝ Էդմոնդո դե Ամիչիսի «Սիրտը» վեպից

(Բնագրային հատվածը նախատեսված է տարրական դպրոցի սովորողների համար)

Դաս 2
Դասի ընթացք

Խթանման փուլ

- Դասի նախնական 5–10 րոպեն ուսուցիչը տրամադրում է տնային առաջադրանքը ստուգելուն: Նախապես ընթերցելով տեքստը՝ սովորողները պետք է պատրաստեին իրենց հարցադրումները՝ դասարանում միմյանց հետ քննարկում–զրույց ծավալելու համար: Ուսուցիչը, որքան հնարավոր է, չպետք է մասնակցի այս քննարկմանը: Միայն կարող է քննարկման ընթացակարգը հսկել, որպեսզի սովորողները չշեղվեն թեմայից և լինեն կարգապահ, լսեն միմյանց արտահայտած մտքերը:
- Քննարկման ավարտին ուսուցիչն առաջարկում է սովորողներին համատեղ ձայների մեծամասնությամբ որոշել, թե ով էր լավագույն հարցադրումների հեղինակը:

Իմաստի ընկալման փուլ

- Խթանման փուլում դասանյութի ընկալման խորացմանը կնպաստի գրավոր նոր առաջադրանքների կատարումը, որտեղ նպատակահարմար կլինի կիրառել կապերի ստեղծման ռազմավարության տեսակները:

1. Քո մեջ ի՞նչ զգացողություններ առաջացրին կերպարները և ինչո՞ւ (համակրանք, հակակրանք, խղճահարություն, ափսոսանք, թե՞…): Պատասխանդ ավելի հիմնավորելու համար փորձի՛ր նմանատիպ մի իրավիճակ հիշել ու ներկայացնել քո կամ ընկերներիդ հետ կապված:
2. Ինչպիսի՞ն է Էնրիկոյի կերպարի սեփական ընկալումդ, ի՞նչ հատկանիշներով կբնութագրես նրան:

Էնրիկոյին՝

ա) արդարացրո՛ւ

բ) մեղադրի՛ր

գ) խորհո՛ւրդ տուր

3. Վերընթերցի՛ր Էնրիկոյի հայրիկի տված խորհուրդները («Դու իրավացի չէիր, այդ դեպքում ներողությո՛ւն

խնդրիր», «Եթե դու իրավացի չես, պաշտպանվի՛ր, բայց ինքդ մի՛ խփիր»[1]) և արտահայտի՛ր կարծիքդ: Հայրդ քեզ ի՞նչ խորհուրդներ է տալիս, հետևո՞ւմ ես դրանց:

ազդեցիկ էին կամ հուզիչ, զարմացնում կամ հիշեցնում էին սեփական անցյալը, իսկ աջ կողմում՝ մեկնաբանություններ, բացատրություններ այդ հատվածի վերաբերյալ: Աղյուսակի աջ հատվածում տրված հարցերը կարող են ուղղորդող

Տեքստային հատվածներ	Իմ մեկնաբանությունը
	Հարցադրումներ 1. Ինչի՞ մասին է այդ հատվածը: 2. Ի՞նչը մտածելու տեղիք տվեց: 3. Ինչի՞ մասին հիշեցրեց: 4. Ի՞նչ հարցեր ունեմ հատվածի վերաբերյալ:

Կշռադատման փուլ

- Ուսուցիչն ամփոփման փուլում գրատախտակին գրում է կապերի ստեղծման կառույցների օրինակներ և առաջարկում սովորողներին ինքնուրույն լրացումներ անել:

Եթե ես լինեի Էնրիկոյի փոխարեն, ______, քանի որ______:

Ես կարող եմ ______(հատվածը) կապել իմ կյանքի հետ, որովհետև մի անգամ ______:

- Այնուհետև «Կրկնակի գրառումներով օրագիր» մեթոդական հնարով ուսուցիչն առաջարկում է ուղղահայաց գծով երկու մասի բաժանել սպիտակ թուղթը: Ձախ կողմում գրել Էդմոնդո դե Ամիչիսի այս և նախորդ տեքստից հատվածներ, որ լինել: Գրառումներից հետո ուսուցիչը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ներկայացնելու դրանք: Մեկնաբանությունների ժամանակ ուսուցիչը կարող է ընդհանուր ստուգիչ հարցեր տալ («Ինչո՞ւ հենց այդ հատվածը գրավեց քո ուշադրությունը», «Արդյոք կա՞ն ովքեր են նշել նույն հատվածը»), որպեսզի մատնանշի նաև պատասխանների միջև եղած նմանություններն ու տարբերությունները:

Դասի ավարտի փուլում ուսուցիչը հանձնարարում է սովորողներին մեկնաբանել բնագրի առաջին տողը («Ո՛չ, այսօր առավոտյան բնավ էլ այն պատճառով չկռվեցի Կորետտիի հետ, որ նա առաջադիմության համար պարգև էր ստացել, իսկ ես՝ ոչ»:[2])

1 Տե՛ս **Ամիչիս դե Էդմոնդո, Սիրտը, Եր., «Լույս» հրատ., 1986, էջ 34–35:**

2 Տե՛ս Ամիչիս դե Էդմոնդո, Սիրտը, Եր., «Լույս» հրատ., 1986, էջ 34:

— Ի վերջո, Կորետտիի առաջադիմությո՞ւնն էր կռվի ներքին դրդապատճառը, թե մի այլ բան կար:

Տեքստ–տեքստ կապի դրսևորումը

Լևոն Շահնուրի «Լուսին կերած նորածինը» և Ստեփան Զորյանի «Ջրհորի մոտ» պատմվածքների օրինակով

(Բնագրերը նախատեսված են միջին և ավագ դպրոցի սովորողների համար)

Առաջադրանքի նմուշօրինակ

ա) Ընթերցի՛ր Ստ. Զորյանի «Ջրհորի մոտ» պատմվածքը[1] և Լ. Շահնուրի «Լուսին կերած նորածինը» պատմվածքը («Պատերազմ էր սկսվել» տողից մինչև «Նամակը գետն էր, որտեղ բոլորս մի սիրով էինք ցողվում. ամբողջ աշխարհում նույն նամակն են կարդում՝ միայն անունները փոխած, ինչպես կյանքը» տողը ներառյալ)[2]:

բ) Համեմատի՛ր երկու պատմվածքները՝ կիրառելով «Վենի տրամագիր» մեթոդական հնարը և օգտվելով հուշող հարցադրումներից:

Ի՞նչ նմանություններ ու տարբերություններ ունեն տեքստերը (արտահայտված նման թեմաների, ուղերձների և իրողությունների դրսևորումները):

Ի՞նչ մարդասիրական գաղափար է ընկած երկու տեքստերի հիմքում:

Տեքստերում արծարծված հիմնական թեման և ասելիքն ինչպե՞ս են կապվում մեզ շրջապատող աշխարհի իրադարձությունների հետ:

Լևոն Շահնուրի «Լուսին կերած նորածինը» և Ստեփան Զորյանի «Ջրհորի մոտ» պատմվածքների համեմատական վերլուծություն

Ընդհանրություններ

- Երկու պատմվածքների թեմատիկան պատերազմն է:
- Երկու պատմվածքներն էլ ունեն նախապատմական հիմք:
- Պատերազմում հակառակորդ կողմերը միմյանց լեզուն չեն հասկանում, բայց կռիվը ժամանակավոր դադարեցնելու «ներքին պայման» են կապում:
- Կենսական պահանջներն ընդհանուր են բոլոր մարդկանց համար՝ անկախ ազգությունից: Դրանք կարևոր են նաև մարտի դաշտում: Երկու պատմվածքներում կենսական պահանջները (մի դեպքում՝ ծարավը հագեցնելը, միմյանց հաց ու ծխախոտ փոխանցելը, մյուս դեպքում՝ հիգիենայի պահանջները բավարարելը) մտերմացնում են հակառակորդ կողմերին՝ երբեմն մոռացության մատնելով միմյանց նկատմամբ ունեցած գիտակցված ու չգիտակցված թշնամանքը:
- Երկու պատումների հիմքում էլ ընկած է մարդասիրական գաղափարը՝ ընդգծելով պատերազմի ավերիչ, քայքայող ու ժողովուրդների միջև պատնեշներ կառուցողի դերը: Կարելի է սա եզրակացնել տեքստային երկխոսություններից ու մենախոսություններից (դիցուք՝ «Լավ չի՛,— ասում է, երբ մարդիկ էսպես մոտիկ բարեկամ են իրար» կամ «Իմ դեմ կռվողները նույնպես տոհմածառ ունեին, ու ես շիլ զինվորի պես կրակում էի տասը–քսան՝ մի ամբողջ ցեղի վրա»):
- Երկու պատմվածքներում էլ կռվի՝ առաջընթաց չունեցող դրություն է նկարագրվում՝ մեկ հարձակվում են, մեկ նահանջում:

1 Տե՛ս **Ստ. Զորյան, Պատմվածքներ և վիպակներ, Եր., «Անտարես» հրատ., 2012, էջ 276–285:**

2 Տե՛ս Լ. Շահնուր, Յավեր բոնոդը, **Եր., «Զանգակ» հրատ., 2018, էջ 57–60:**

- Երկու դեպքում էլ հեղինակը պատմողն է՝ պատերազմին մասնակից մարդը, ով ներսից է ցույց տալիս խնդիրները (մի դեպքում՝ պարզ ու դեռ կյանքի դժվարին փորձություններում չթրծված պատանին է, մյուս դեպքում՝ փորձառու և զինվորական կյանքին քաջատեղյակ զինվորը):
- Նամակը՝ որպես սիրո արտահայտության սիմվոլ, երկու պատմվածքներում էլ հայտնվում է (մի դեպքում՝ «Զոհված թշնամիների գրպաններից իմ նամակն էինք հանում՝ ռուսերեն կամ թարգմանված իրենց լեզվով ու միայն սիրածների անունները փոխված: Մեզ մոտ՝ նույնը, իրենց մոտ՝ նույնը: Նամակը գետն էր, որի մեջ բոլորս մի սիրով էինք ցողվում... Ամբողջ աշխարհում նույն նամակն են կարդում, միայն անունները փոխված, ինչպես կյանքը», մյուս դեպքում՝ «Հիվանդ ժամանակներս գալիս էր մեզ տես, վիրավորված զինվորներին տանելու ժամանակ համբուրում էր, հետո նամակներ էր գրում, սիրտ տալի (էդպես մի նամակ էլ ես եմ ստացել)):

Տարբերություններ

Պատերազմող կողմերում մի դեպքում բազմազգ զինվորներ են («Ջրհորի մոտ»), մյուս դեպքում՝ երկու ազգի զինվորներ («Լուսին կերած նորածինը»):

Պատմվածքների հիմքում ընկած են տարբեր ժամանակաշրջաններ և պատմական իրողություններ (մի դեպքում Առաջին աշխարհամարտն է, մյուս դեպքում՝ Արցախյան ազատամարտը):

Լ. Շահնուրի տեքստում անհայտ է հակառակորդ կողմերի առաջին «պայմանավորվածության» պատճառը, մյուս դեպքում հայտնի է պատճառը՝ ծարավին չդիմանալը:

Ստ. Զորյանի տեքստում պատերազմը մի տեսակ շոշափելի չէ, կրակոցներ են ու վերջ, ավելի շատ հասկանում ես, քան զգում ու տեսնում: Իսկ Լ. Շահնուրի տեքստում ավելի պատկերավոր է («Մարտերից հետո դաշտերը տնքում էին. ինչ–որ մեկը ճանճի փայտով մի տասնյակի գետին էր տապալում, հետո սկսում էր ավլել՝ մեկը՝ մի ոտքով, մյուսը մի թևով փոքրիկ թռիչքներ էին անում, մեկ ուրիշը մեջքի շուռ եկած՝ օդի մեջ ցնցում էր ոտքերը, իսկ մնացածը, անշարժ պառկած, քիչ–քիչ փոքրանում, կծկվում էին իրենց ընկած մի բուռ փոսի մեջ»):

Մի դեպքում՝ պատերազմական վայրի, ժամանակի նկարագրությունը ակնհայտ մանրամասներով է տրվում («Ջրհորի մոտ»), մյուս դեպքում՝ ոչ այնքան («Լուսին կերած նորածինը»):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Comprehension handbook, NSW Centre for effective reading, Middle years, Education& Communities, p. 136.
2. Draper Debbie, DECS Curriculum Consultant, Northern Adelaide, Comprehension strategies, Makingconnections,2010, p.29.
3. Reading comprehension, Program research base, Wright Group, LEAD21, p.36.
4. Ամիչիս դե Էդմոնդո, Սիրտը, Եր., «Լույս» հրատ., 1986, 324 էջ:
5. Զորյան Ստեփան,Պատմվածքներ և վիպակներ, Եր., «Անտարես» հրատ., 2012, էջ 436:
6. Շահնուր Լևոն, Ցավեր բոնողը, Եր., «Զանգակ» հրատ., 2018, էջ 136:

ԿԱՊԵՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Լ. ՄԱԴՈՅԱՆ

Սույն հոդվածում ներկայացվում է կապերի ստեղծման ռազմավարությունը՝ որպես ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություն, ավելի դասակարգված ու մանրամասն ներկայացրած տարբերակով: Ռազմավարության դասակարգման և ներկայացման նպատակն է հասկանալ, թե ինչ խնդիրներ է այն լուծում ընթերցանության ժամանակ, և թե ինչպես կարելի է այն կիրառել դասապրոցեսի փուլերում ինչպես ծրագրային, այնպես էլ ոչ ծրագրային տեքստերի օրինակներով: Կիրառությունը մոդելավորումից բացի տրվել է դասապլանի նմուշօրինակների տեսքով:

СТРАТЕГИЯ СОЗДАНИЯ СВЯЗЕЙ

Л. МАДОЯН

В данной статье представляется стратегия создания связей как стратегия активного чтения, но в более систематизированном и детальном варианте. Цель классификации и представления стратегии заключается в том, чтобы понять, какие проблемы она решает в процессе чтения, и как её можно применять на различных этапах учебного процесса на примере как программных, так и непрограммных текстов. Помимо моделирования, применение стратегии было также представлено образцами планов уроков.

COMPREHENSIVE STRATEGY OF CREATING INTERCONNECTIONS

L. MADOYAN

In this article the comprehensive strategy of creating interconnections as an active reading strategy is presented in a more classified and detailed way. The main purpose of classifying and introducing strategies is to understand what kind of problems it solves during the

reading process and how to apply it in different phases of school and different classrooms with both program-related and not related texts. Apart from modeling the application it is also introduced as a form of a lesson template.

Բանալի բառեր. ակտիվ ընթերցանություն, ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություն, կապերի ստեղծման ռազմավարություն, տեքստ-ընթերցող/անհատ կապ (ՏԸ), տեքստ-տեքստ կապ (ՏՏ), տեքստ-աշխարհ կապ (ՏԱ), տեքստ-մեդիա (ՏՄ) կապ:

Ключевые слова: активное чтение, стратегия активного чтения, стратегия создания связей, текст-читатель/ индивидуальная связь (ТЧ), связи: текст-текст (ТТ), текст-мир (ТМ), текст-медиа (ТМ).

Key words: active reading, active reading strategy, creating interconnections as an active reading strategy, text-to-self (TS) connection, text-to-text (TT) connection, text-to-world (TW) connection, text-to-media connection (TM).

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

ԵՂԻՇԵ ՉԱՐԵՆՑԻ ԱՐՁԱԿԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ես թերթում եմ տասնմեկերորդ դասարանի հայ գրականության դասագրքերի Չարենց բաժինը՝ ակնկալելով հանդիպել Չարենցի արձակը վերտառությամբ բաժնի, բայց, ցավոք, չեմ գտնում: Բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի համար նախատեսված դասագրքում ընդամենը մի սեղմ տեղեկատվություն կա. «1926 թ.–ին Չարենցը ամբողջական գրքով հրատարակում է 1922–1925 թթ. մաս առ մաս տպագրված «Երկիր Նաիրի» վեպը: Վեպում արտացոլված են Կարսում կատարված դեպքեր՝ համաշխարհային պատերազմի սկզբից մինչև 1919 թ., երբ քաղաքը գրավվեց թուրքերի կողմից: Վեպը երգիծական, միաժամանակ ողբերգական է: Հեղինակը քննադատաբար է տրամադրված դեպի այն ուժերը, որոնք չկարողացան կատարել իրենց պարտքը հայրենիքի հանդեպ, միաժամանակ Տերյանի «Երկիր Նաիրի»–ի և Աբովյանի «Վերք Հայաստանի»–ի ոգով արտահայտում է իր սրտի ցավը տխուր իրադարձությունների կապակցությամբ և հայրենիքի վերածնության հավատը»[1]: Ահա այսքանը. բայց համաձայնեք, սա բավարար չէ, որ աշակերտը գաղափար կազմի Չարենցի արձակի մասին: Մյուս դասագրքում՝ նախատեսված հումանիտար հոսքի համար, երկու էջի սահմաններում ներկայացված է «Երկիր Նաիրի» վեպը, և մի սեղմ պարբերություն՝ «Երևանի ուղղիչ տնից» երկի մասին[2]: Այս դեպքում էլ բացակայում է Չարենցի արձակը վերտառությունը, և չափազանց սեղմ է տեղեկատվությունը «Երևանի ուղղիչ տնից» ստեղծագործության մասին: Վերը նշված խնդրի առումով գրեթե ոչինչ չեն ասում նաև զանազան ծրագրերն ու մեթոդական ձեռնարկները: Տվյալ դեպքում, Չարենցի ստեղծագործության ամբողջականությունը ապահովելու առումով, ուսուցչի համար անհրաժեշտ է առնվազն մեկ դասաժամով ներկայացնել գրողի արձակը: Սա այն դեպքում, որ վերը նշված երկու արձակ ստեղծագործությունները ժամանակային առումով ընդգրկում են բանաստեղծի, երկրի, քաղաքային կյանքի դրամատիկ մի շրջան՝ առաջին համաշխարհայինից մինչև 1927 թվականը: Բոլոր դեպքերում Չարենցի արձակի դասավանդման ծանրությունը մնում է ուսուցչի վրա: Յուրաքանչյուր իրեն հարգող հայ գրականության ուսուցիչ չի կարող ***Չարենց*** թեման համարել ավարտուն դասավանդված, եթե չի անդրադարձել գրողի արձակ ստեղծագործություններին: Ավելին՝ Չարենցի «Երկիր Նաիրի» վեպը այն բացառիկ ստեղծագործությունն է, առանց որի ուսումնասիրության դժվար է պատկերացնել գրողի ստեղծագոր-

1 Հայ գրականություն 11: Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի 11-րդ դասարանի դասագիրք; Վ. Կիրակոսյան, Ջ. Ավետիսյան: Խմբ.՝ Վ. Սաֆարյան. –Եր.: ՄԱՆՄԱՐ, 2010, էջ 173-174:

2 Հայ գրականություն: Հանրակրթական դպրոցի 11– րդ դասարանի դասագիրք; Դավիթ Գասպարյան, Ժենյա Քալանթարյան.- Եր.: «Արևիկ», 2010, էջ 191-192:

ծական ուղին, նրա մոտեցումը 1910–1920–ական թվականների դեպքերի, իրադարձությունների զարգացմանը, քաղաքական վայրիվերումներին, հասարակական և քաղաքական հոսանքներին ու կուսակցություններին և այլն: Թեմայի ուսումնառության արդյունքում աշակերտները կթարմացնեն իրենց գիտելիքները Առաջին համաշխարհային պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո Հայաստանում տեղի ունեցող իրադարձությունների մասին: Չարենցի ծննդավայրի՝ Կարսի անկումը և կորուստը ոչ միայն մի քաղաքի անկում և կորուստ էր, այլև մարմնավորում էր նաև ողջ պատմական հայրենիքի կորուստը:

Հայ գրականագիտական միտքը տարբեր ուսումնասիրություններով բազմիցս անդրադարձել է «Երկիր Նաիրի» վեպին՝ սկսած առաջին հրատարակությունից մինչև մեր օրերը: Առանձին հետաքրքրություն են ներկայացնում Մարիետա Շահինյանի, Սուրեն Աղաբաբյանի, Հրանտ Թամրազյանի, Դավիթ Գասպարյանի ուսումնասիրությունները: Թեմայի շուրջ արտահայտվել են մի քանի տասնյակ մտավորականներ՝ 1920–ական թվականներին՝ Աշոտ Հովհաննիսյանից մինչև մեր օրերը՝ Աշոտ Ոսկանյան: Սա վկայում է թե՛ վեպի, թե՛ վիպական նյութի նկատմամբ տարբեր սերունդների հետաքրքրության մասին:

Ինչպես գիտենք, վեպը գրվել է 1921–1924 թթ.–ին՝ հատվածաբար տպագրվելով «Նորք» հանդեսում, իսկ 1926–ին երկրորդ հրատարակմամբ վերախմբագրվել և հրապարակվել է առանձին գրքով: Սկսած առաջին հրապարակումներից մինչև մեր օրերը տարբեր բանասերներ անդրադարձել են վեպի ժանրային առանձնահատկություններին, պատմական իրադարձություններին, քաղաքական և հասարակական հոսանքների հանդեպ գրողի մոտեցմանը, կերպարների ընտրությանը, վիպական հերոսին և այլ հարցերի: Հետաքրքիրն այն է, որ այդ կարծիքները՝ երբեմն իրարամերժ, տարբեր դիրքերից, տարբեր ժամանակային, պատմաքաղաքական իրավիճակներում արված, ծանրակշիռ մասով փաստում են վեպի բարձրարժեք լինելը: Սա շատ կարևոր հանգամանք է. ստեղծել վեպ, որը ներկայացնում է ռեալ պատմական իրավիճակ՝ որոշակի թվականներ, վայր, դեմքեր, դեպքեր, քաղաքական դրվագներ, և ժամանակի մեջ դիմանալ գաղափարական գնահատման փորձությանը:

Արդեն նշել ենք, որ նյութի մատուցումը երեխաներին կօգնի թարմացնել գիտելիքները նաև Հայ ժողովրդի պատմություն առարկայից, հատկապես Առաջին համաշխարհային պատերազմի ընթացքից՝ հայկական կամավորական զորամիավորումների կազմակերպում, ռուսական բանակի հաղթանակներ՝ Կովկասյան ճակատում, և նահանջ, այնուհետև թուրքական բանակի կողմից Կարսի գրավում՝ 1918 թվականի ապրիլի 25–ին, Հայաստանի Հանրապետության 1918–20 թթ. ընթացքում՝ 1919–ի ապրիլին Կարսի գրավում հայկական զորքերի կողմից և 1920 թվականի հոկտեմբերի 31–ին Կարս քաղաքի հանձնում թուրքերին:

Անդրադարձ կարելի է կատարել նաև ընդհանրապես Կարուց բերդ քաղաքի և մայրաքաղաքի հիմնման պատմական անցյալին (Բագրատունյաց շրջան): Դասը կարելի է վերածել նաև տեսադասի՝ համապատասխան տեխնիկական միջոց-

ների առկայության դեպքում, ցուցադրել կադրեր, պատկերներ տեսագրություններ Կարսի անցյալից և ներկայից: Ներկայացնել Չարենցի նշած «հրաշալիքները»՝ Առաքելոց եկեղեցին, Բերդը, Վարդանի կամուրջը: Նման մոտեցումը ավելի հետաքրքրական կդարձնի թեմայի մատուցումը և կխթանի երեխաների հետաքրքրասիրությունը՝ վեպը ընթերցելու առումով: Շատ կարևոր է, որ աշակերտները ճիշտ ըմբռնեն, թե ինչու և ինչպես է Չարենցը անդրադարձել իր ծննդավայրի կորսման պատմությանը: Ինչ ծանր ողբերգություն է ապրել «Ես իմ անուշ Հայաստանի» բանաստեղծության հեղինակը, որ ուղնուծուծով հայրենիքին նվիրված քաղաքացի էր, այդ հայրենիքի՝ Երկիր Նաիրիի անհետացումից հետո, մի հայրենիք, որը դարձել էր «ուղեղային մորմոք», «սրտի հիվանդություն», որին տերյանաբար պիտի «երգեր օրոր» և «արքայական դներ գերեզման»: Չէ՞ որ «պատմությունը, այդ, կարծում ենք, ավելի հանճարեղ բժիշկը, քան դոխտուր Արշակը, պրակտիկայում կիրառել է վերոհիշյալ միջոցը (վիրահատություն), և չենք կարծում, որ պատմության այդ փորձերն ապարդյուն են անցել»[1], եզրակացնում է վեպի վերջում Չարենցը: Իհարկե, այս մեծագույն ողբերգությունը պետք է կարողանար տանել հայրենիքի նվիրյալ գրողը, որովհետև իր իսկ խոսքերով. «թաղել է հարկավոր բոլոր մեռելներին, որքան էլ նրանք սիրելի և հարազատ լինեն»[2]:

Մյուս կարևոր խնդիրը, որը հարկավոր է բացատրել ընթերցողին, այն է, որ «Երկիր Նաիրին» սովորական առումով վեպ չէ, այն քաղաքական վեպ է, եթե կարելի է այդպես անվանել, որն իր նմանը չունի մեր գրականության մեջ: Իհարկե, որոշ առումով կարելի է նաև զուգահեռներ անցկացնել Աբովյանի «Վերք Հայաստանի»–ի հետ, բայց միայն հեղինակային զգացմունքների, հեղինակների՝ որպես պատմության վավերագրողների առումով: Չարենցը, իրապաշտ լինելով, այլ հայացք ունի թե՛ պատմության, թե՛ ապրած ժամանակի մասին: Այստեղից էլ սկիզբ է առնում գրողի քննադատական հայացքը դեպքերի և իրադարձությունների վերաբերյալ, որը ժամանակ առ ժամանակ ողբերգական շղթայի մեջ արթնացնում է երգիծական շեշտեր, կծու ծաղր, քննադատելի գործիչների, քաղաքական կուսակցությունների և հոսանքների, անբարո և նյութամոլ, պատեհապաշտ և ապաշնորհ «հերոսների» նկատմամբ: Սա է պատճառը, որ վեպը դասական առումով հերոս չունի, և միամտություն է նաև հեղինակին որպես պատմող հերոս ներկայացնելը: Չարենցն իրեն վերապահում է ընդամենը վավերագրողի դերը: Բայց վեպում առկա են մոտ վեց տասնյակ կերպարներ, որոնք միջոց են ծառայում հեղինակին՝ վեր հանելու քաղաքի հասարակության տարբեր շերտերի և խավերի իրական պատկերը, նկարագրելու ժամանակի հասարակական–քաղաքական կյանքը, ինչպես նաև քաղաքային կոլորիտը:

Ուսուցման առումով պակաս կարևոր չէ նաև այս ամեն խառնաշփոթի միջով անցած սերնդին և գալիք սերունդներին ուղղված եզրակացությունը. «արյուն, ճիշտ է, շատ է հոսել, սակայն կենդանի մնացածներից շատերն արդեն ազատ են վերոհիշյալ ուղեղային մորմոքից ու սրտի հի-

1 Չարենց, Ե; Երկերի ժողովածու: 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր.: Սովետ. գրող: 1987, էջ 196:

2 Չարենց, Ե; Երկերի ժողովածու: 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր.: Սովետ. գրող: 1987, էջ 57:

վանդությունից և այսօր իրենց երկիրն են շինում. մի երկիր, սակայն, որի գոյական լինելը ճշտելու համար կարիք չկա դիմելու ոչ մի Մանուկ Աբեղյանի, որովհետև այդ պարզապես տեսնում են բոլոր նրանք, ովքեր գործ ունեն հողի և աշխատանքի հետ և ոչ թե այն հոչակավոր, մենք կասեինք՝ «նաիրոմազութիհամոյական» գարու, որ ըստ նաիրյան անեկդոտի՝ տեսել էր մի անգամ երկարականջ քեռին իր նշանավոր երազում»[1]:

Չարենցն իր վեպով պարտադրում է իրատես լինել, պահպանել և պաշտպանել ունեցածը, գնահատել առկան, ինչը միշտ էլ պակասել է մեզանում: Նույն միտումը նկատելի էր նաև նրա «Վահագն» ստեղծագործության մեջ՝ գրված դեռևս 1916 թվականին, ուր նա քողազերծում էր հասարակության մտածողության մեջ առկա առասպելաբանությունը: Պետք չէ տրվել պատրանքներին. առասպելները գեղեցիկ են որպես առասպելներ, սակայն իրականությունը չի հիմնվում առասպելների վրա: Այս առումով Չարենցի «Երկիր Նաիրի» վեպը սթափության կոչ է՝ ուղղված գալիք սերունդներին:

Չարենցի հաջորդ արձակ ստեղծագործությունը «Երևանի ուղղիչ տնից» հուշակնարկն է, որն, անշուշտ, չունենալով «Երկիր Նաիրի» վեպի գեղարվեստական հնչեղությունը, նյութի խորությունն ու թեմայի հետաքրքրությունը, պակաս կարևոր չէ գրողի մարդկային կերպարի, գրության ժամանակի (խորհրդահայ իրականություն՝ 1920-ական թվականներ) չարենցյան արձակի ուսումնասիրության առումով: Մյուս կողմից՝ նոր ժամանակների աշակերտը փակ համակարգում զարգացող օրգանիզմ չէ, ինչպես եղել է խորհրդային տարիներին: Անհրաժեշտ է, որ աշակերտները բազմակողմանի ծանոթանան գրողի անձնական և ստեղծագործական կյանքի՝ երբեմն մութ, վանող, հաճախ անբացատրելի դրվագներին: Այս դեպքում բացի ներկայացվող գրականությունից պակաս կարևոր չէ ուսուցչի դերը՝ հարցի էությունը ճիշտ ըմբռնելու, ճիշտ կողմնորոշվելու ու ճիշտ եզրահանգումներ անելու համար: Ինչպես գրում է հեղինակը. «Իրերի դժբախտ բերումով ես առիթ ունեցա մոտ վեց ամսվա ընթացքում բավականին ծանոթանալու Երևանի Ուղղիչ Տան կյանքին և այժմ ես ուզում եմ նկարագրել այդ հետաքրքիր վայրը, որը թեկուզ կա, գոյություն ունի և ապրում է մեր աչքի առաջ իր յուրօրինակ կյանքով, սակայն ես համոզված կարող եմ ասել – ոչ միայն լայն մասսաները, այլև հասարակական կյանքով ապրող մահկանացուների գերազանց տոկոսը ոչ մի հասկացողություն չունի այդ աշխարհի մասին»[2]:

Ի՞նչն էր խնդիրը: 1926 թվականի սեպտեմբերի հինգի գիշերը հարբած, հոգեկան անհավասարակշիռ վիճակում Չարենցը կենակցելու առաջարկ է անում Մարիաննա Այվազյանին և մերժում ստանալով՝ ատրճանակից կրակում նրա վրա, ինչի հետևանքով ձերբակալվում է և տարվում Երևանի միլիցիայի քրեական բաժին: Այնուհետև, ինչպես գրում է հեղինակը. «Ուղիղ մի շաբաթ այդտեղ մնալուց հետո, մի քամի ու փոշի երեկո, Երևանի միլիցիապետի ուղեկցությամբ ես տեղափոխվեցի Ուղղիչ Տունը, որ

1 Չարենց, Ե; Երկերի ժողովածու: 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր.: Սովետ. գրող: 1987, էջ 197:

2 Չարենց, Ե; Երկերի ժողովածու: 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր.: Սովետ. գրող: 1987, էջ 198:

գտնվում է այսպես կոչված «Նոր կայարանի» դիմացը, զորանոցների կողքին»[1]:

1920-ական թվականներին տարբեր հանգամանքներ, ինչպես փաստում են ժամանակակիցները, գրողին մղում են ալկոհոլի չարաշահմանը: Դրա հետևանքով, կրքոտ բանաստեղծը հաճախ է ունենում բուռն շեղումներ. գագաթնակետը այս դեպքն է: Թե՛ այս դեպքի, թե՛ իր վարած կյանքի համար բանաստեղծը լրջության պահերին զղջում էր, բայց կախվածությունը ալկոհոլից ակներև էր: 1921 թվականին Չարենցը ամուսնացել էր Արփենիկ Տեր-Աստվածատրյանի հետ: 1927 թվականի հունվարի երկուսի գիշերը Արփենիկը արտարգանդային հղիության վիրահատությունից հետո մահանում է: Սրա մասին բանաստեղծն իմանում է, երբ արդեն Ուղղիչ տանն էր: Կնոջ մահը պատճառ է դառնում, որ Չարենցին ազատություն տրվի մասնակցելու հուղարկավորության արարողություններին, իսկ. «1927 թ. փետրվարի քանչորսին հաստատվում է Ներքին գործերի ժողովրդական կոմիսարիատի հետևյալ որոշումը.

ա) Քանի որ ձերբակալված Ե. Չարենցին հնարավոր չէ հարկադրական կարգով ուղարկել բուժման՝ նպատակահարմար համարել նրան հնարավորություն տալ իր հաշվին բուժման գնալու:

բ) Ե. Չարենցին տալ երկու-օրյա ժամկետ իր գործերը լուծելու համար, զգուշացնելով, որ եթե նշված ժամկետը սպառվելուց հետո նա չգնա բուժման, նորից կենթարկվի կալանման:

գ) Հանձնարարել ընկեր Օն. Դուրգարյանին մամուլի միջոցով իրազեկ պահել այն հիմնավորումների մասին, ըստ որոնց ազատվել է Չարենցը: (ՀՔԿՓՊԿԱ, ֆ. 1, ց. 7, գ. 33, թ. 17, թարգմանություն ռուսերենից):

Կալանքից ազատվելուց հետո Չարենցը մեկնում է Մայկոպ՝ հարազատների մոտ՝ վերագտնելու խռովված հոգու անդորրը»[2]:

Փաստորեն Չարենցը պարտադրված էր մեկնում Մայկոպ, որտեղ էլ գրում է «Երևանի ուղղիչ տնից» հուշակնարկը: Փաստացի այս հուշագրությունը մի ելք էր Չարենցի համար՝ ստեղծագործական կյանքին վերադառնալու: Կյանքի բարձր հարթակից հատակն ընկած գրողի համար, ըստ էության, այս հուշագրությունը մի փրկօղակ էր կամ ստեղծագործական մարզասարք՝ կյանքի հուն վերադառնալու: Իր արարքի եղկելիությանը կամ զղջմանը Չարենցը պոետիկ ձևով կանդրադառնա 1927-ին գրված «Ձիու մռութ» բանաստեղծությամբ.

«Դու, որ այնքան անհամբեր
թռչում ես հեռուն
-Ինչպե՞ս, ինչպե՞ս քեզ խաբեց
մի ձիու մռութ:

Ինչո՞վ նա քեզ գրավեց
Ու դարձըրեց չար,
Ու թռիչքը քո անվեր
Այդպես քաշեց վար»[3]:

Այնուհետև կնոջ հանդեպ, ինչու չէ, նաև իր լուսավոր ուղու հանդեպ մեղայական խոսքերը.

1 Չարենց, Ե; Երկերի ժողովածու: 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր.: Սովետ. գրող: 1987, էջ 199:

2 Գասպարյան Դ. Վ.; Փակ դռների գաղտնիքը (Չարենցը, Բակունցը և մյուսները), Եր.: «Ապոլոն», 1994, էջ 611:

3 Եղիշե Չարենց, «Երկերի ժողովածու», Եր.; Հայկական ՍՍՌ, ԳԱ հրատարակչություն, 1968 թ., էջ 480:

«Եվ ցավում եմ հիմա ես,
Որ ապագա գրքերում
Քեզ հետ հիշվի պիտի սև
Մի ծիրու մռութ:

Բայց մոռացի՛ր, եղիր հա՛շտ,
Քեզ հետ մտերիմ՝
Լուսավորում է ուղիղ
Մի լուսե շիրիմ...»:

Ներկայացնելով Երևանի ուղղիչ տունը, այնտեղ հայտնված զանազան տիպերին, ներքին վարքուբարքը՝ Չարենցը նաև բացահայտում է ընթերցողի համար անծանոթ մի նոր աշխարհ: Ինչ խոսք, ստեղծագործության մեջ նկատելի է նաև գրողի տուրքը Ուղղիչ տան ղեկավարության նկատմամբ (Չարենցին այնտեղ, ինչպես պատմածից երևում է, լավ էին ընդունել), ինչպես նաև բանտարկյալների նկատմամբ ունեցած գրողական մարդասիրությունը՝ անկախ նրանց գործած հանցանքներից: Բայց բոլոր դեպքերում առկա է նաև մի ներքին զղջում բոլոր բանտարկյալների մոտ և, ամենակարևորը, ազատ կյանքին վերադառնալու տենչը:

ԵՂԻՇԵ ՉԱՐԵՆՑԻ ԱՐՁԱԿԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Հ. ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվել Եղիշե Չարենցի արձակի դասավանդման խնդիրներին, դպրոցական դասագրքերում ներկայացված տեղեկատվության սակավությանը, որն էլ աշակերտներին հնարավորություն չի տալիս լիարժեք ծանոթանալու հեղինակի արձակին: Գնահատվում է Չարենցի արձակ գործերի չհնացող արժեքը, ցույց է տրվում դրանց կարևորությունն ու դերը հայ գրականության մեջ: Խոսվում է «Երկիր Նաիրի» վեպի և «Երևանի ուղղիչ տնից» հուշակնարկի պատմական հիմքերի մասին:

TEACHING OF YEGHISHE CHARENTS' PROSE AT HIGH SCHOOL

H. HOVAKIMYAN

The article refers to the teaching issues of Yeghishe Chanets prose, the scarcity of the information represented in the school textbooks that does not give an opportunity to get well-informed about the author's prose. Here Charents's prose works are evaluated based on their everlasting value for all times, their importance and role in Armenian literature. The article discusses historical backgrounds of the novel "Country Nairi" and the memoir essay "From Yerevan correctional facility".

ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОЗЫ ЕГИШЕ ЧАРЕНЦА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

О. ОВАКИМЯН

В статье затрагиваются проблемы преподавания прозы Егише Чаренца, недостаточность информации, представленной в школьных учебниках, которая не позволяет ученикам полностью ознакомиться с авторской прозой. Оценивается нестареющая величина прозы Чаренца, а также подчеркивается важность и роль этих произведений в армянской литературе. Затрагиваются исторические основы романа «Страна Наири» и мемуарного очерка «Из исправдома Еревана».

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գասպարյան Դ. Վ.; Փակ դռների գաղտնիքը (Չարենցը, Բակունցը և մյուսները), Եր., «Ապոլոն», 1994, 727 էջ:
2. Եղիշե Չարենց, «Երկերի ժողովածու», Եր.; Հայկական ՍՍՌ, ԳԱ հրատարակչություն, 1968 թ., 626 էջ:
3. Հայ գրականություն 11, Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի 11-րդ դասարանի դասագիրք, Վ. Կիրակոսյան, Ջ. Ավետիսյան, Խմբ.՝ Վ. Սաֆարյան. -Եր., ՄԱՆՄԱՐ, 2010, 208 էջ:
4. Հայ գրականություն: Հանրակրթական դպրոցի 11-րդ դասարանի դասագիրք, Դավիթ Գասպարյան, Ժենյա Քալանթարյան. – Եր., «Արևիկ», 2010, 256 էջ:
5. Չարենց, Ե, Երկերի ժողովածու, 4 հատորով (Եղիշե Չարենց); Կազմ.՝ Ա. Չարենց.- Եր., Սովետ. գրող 1987, 368 էջ:

Բանալի բառեր: Եղիշե Չարենց, արձակ, դասավանդում, դասընթաց, դասագրքեր, Երկիր Նաիրի, վեպ, քաղաքական վեպ, պատմավեպ, Երևանի ուղղիչ տնից, հայ գրականություն:

Ключевые слова. Егише Чаренц, проза, преподавание, курс, учебники, Страна Наири, роман, исторический роман, палитический роман, Из исправительного учереждения Еревана, армянская литература.

Key words. Eghishe Charents, prose, teaching, course, textbooks, Country Nairi, novel, political novel, historical novel, From Yerevan correctional facility, Armenian literature.

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ ԶԱՐԻԿ
ԵՊՀ հայոց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ԱՅՎԱԶՅԱՆ ԷԴՎԱՐԴ
ԵՊՀ ընդհանուր մաթեմատիկայի ամբիոնի դասախոս,մ.գ.դ, պրոֆեսոր,

ԲԱԲԼՈՒՄՅԱՆ ՍԻՐԱՆՈՒՇ
Պլեխանովի անվան տնտեսագիտական համալսարանի երևանյան մասնաճյուղի, հումանիտար գիտությունների ամբիոնի անգլերենի դասախոս

ԲԱԼԱՅԱՆ ԱՍՏՂԻԿ
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ԶԱՔԱՐՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ
«Տաթև» ԳԿՀ, դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ
ԵՊՀ ընդհանուր մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԻԳՈՐ
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր

ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ
ԵՊՀ հայ բանասիրության ֆակուլտետ, բակալավր, 4-րդ կուրս

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԴԱՎԻԹ
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ամբիոնի դասախոս

ՄԱԴՈՅԱՆ ԼԻԼԻԹ
«Զանգակ» հրատարակչության մեթոդիստ

ՄԻԿՈՅԱՆ ԱՆՆԱ
ԵՊՀ հայ նորագույն գրականության ամբիոնի ասպիրանտ, «Զանգակ» հրատարակչության մեթոդիստ, ԵՊԲՀ «Հերացի» ավագ դպրոցի հայ գրականության ուսուցիչ

ՄՈՒՇԵՂՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ
Դ. Վարուժանի անվան թիվ 89 հիմնական դպրոցի դասվար

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ЭДВАРД АЙВАЗЯН

О целесообразности применения современных методов обучения в вузах 9

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԶԱՔԱՐՅԱՆ

Ենթակայի և ստորոգյալի թվային համաձայնության զուգաձևերը արդի հայերենում 18

ԱՍՏՂԻԿ ԲԱԼԱՅԱՆ

Էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներ. փրկությո՞ւն, թե՞ լրացուցիչ խոչընդոտներ 32

ԴԱՎԻԹ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Երվանդ Քոչարի կոթողային քանդակները և դրանց դերը գեղարվեստական դաստիարակման գործում 45

ԶԱՐԻԿ ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ

Հանրակրթական պետական փաստաթղթերը որպես լեզվի և լեզվագիտության կանոնակարգման գործիքներ 50

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

ԱՆԱՀԻՏ ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ

Անգլերեն քերականության փոխներգործուն ուսուցման նախադրյալները խաղերի միջոցով ժամանակակից դպրոցում 60

ԱՆՆԱ ՄԻԿՈՅԱՆ

Պ. Սևակի «Վարք մեծաց» բանաստեղծության դասավանդման փորձից. կապերի ստեղծումը՝ որպես ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություն 67

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՄՈՒՇԵՂՅԱՆ

Ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը տարրական դպրոցում 82

SIRANUSH BABLUMYAN

New ways of teaching english: teach people as they want! 90

ԼԻԼԻԹ ՄԱԴՈՅԱՆ

Կապերի ստեղծման ռազմավարություն 98

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

Եղիշե Չարենցի արձակի դասավանդումը ավագ դպրոցում 109

Մեր հեղինակները 118

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՄԻՏՔ

•

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ

•

PEDAGOGICAL THOUGHT

2019

3 – 4

Հրատարակչության տնօրեն՝ Էմին Մկրտչյան
Համակարգչային ձևավորումը՝ Սաթենիկ Հովհաննիսյանի
Սրբագրիչ՝ Նունիկ Ավետիսյան

Շապիկին՝ Ներսիսյան դպրոցի համայնապատկերը

Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70x100 1/16:
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 7,5 տպ. մամուլ:

ԶԱՆԳԱԿ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2
Հեռ.՝ (+37410) 23 25 28, էլ. փոստ՝ info@zangak.am
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am
Ֆեյսբուքյան կայքէջ՝ www.facebook.com/zangak