ՏԱԹԵՎ ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼԻՐ

«Մանկավարժական միտք» հանդեսն ընդգրկված է ՀՀ ԲՈՀ-ի գիտական հանդեսների ցուցակում՝ համաձայն ՀՀ ԲՈՀ-ի խորհրդի 17.12.2001 թ. նիստի որոշման (արձ. № 25)՝ դոկտորական և թեկնածուական ատենախոսությունների համար

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
PEDAGOGICAL THOUGHT

2016

1 – 2 (60–61)

ԶԱՆԳԱԿ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԼՈՒՅՍ Է ՏԵՍՆՈՒՄ 2000 Թ. ՆՈՅԵՄԲԵՐԻՑ

ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ ԹԻՎ 1097

ՀԱՆԴԵՍԻ ՀԻՄՆԱԴԻՐՆ Է
«ՏԱԹԵՎ ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼԻՐԸ»

«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ» ԱՄՍԱԳՐԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱ

ՄԿՐՏՉՅԱՆ ՍՈԿՐԱՏ	«Տաթև ԳԿՀ»–ի հիմնադիր և գլխավոր տնօրեն
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՆԱԶԻԿ	Հանդեսի գլխավոր խմբագիր
ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՐԱՄ	Խմբագրի տեղակալ
ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՎԱՀՐԱՄ	Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի ռեկտոր
ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ	ՀՀ ԲՈՀ–ի նախագահ
ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ ՋՈՒԼԻԵՏԱ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ–ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ՎԱՐԴԵՎԱՆ	Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի ռեկտոր
ՂՈՒԿԱՍՅԱՆ ՆՈՐԻԿ	ՀՀ կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն
ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՄՆԱՑԱԿԱՆ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ–ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ	Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ ԼԵՄՍ	Խ. Աբովյանի անվ.ՀՊՄՀ–ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԱՐԱՄ	Երևանի պետական համալսարանի ռեկտոր, ՀՀ ԳԱԱ–ի թղթակից անդամ

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

ԱԶԱՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ–ի հատուկ մանկավարժության ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ	Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ–ի օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, բան. գիտ. թեկնածու
ԱԼԻԽԱՆՅԱՆ ԱՇՈՏ	Անանիա Շիրակացու անվան ճեմարանի տնօրեն
ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՊԱՐԳԵՎ	Վանաձորի Հովի. Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի մանկավարժության ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԿԱՐԱՊԵՏ	Երևանի պետական համալսարանի ռոմանագերմանական բանասիրության ֆակուլտետի ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ՄԱՐԴՈՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ	Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի մանկավարժության ֆակուլտետի դեկան, մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ
ՍԱՀԱԿՅԱՆ ԼԻԴԱ	Երևանի պետական բժշկական համալսարանի քիմիայի ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ	«Քվանտ» վարժարանի տնօրեն

THE FOUNDER OF THE JOURNAL "PEDAGOGICAL HOUGHT" IS
"TATEV SCIENTIFIC EDUCATIONAL COMPLEX

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL "PEDAGOGICAL THOUGHT"

MKRTCHYAN SOKRAT	Founder and president of the "Tatev Scientific eduacational complex"
HARUTYUNYAN NAZIK	Editor–in–chief
ABRAHAMYAN ARAM	Deputy editor
ARAKELYAN VAHRAM	Rector of Yerevan State Institute of Physical Training
ARZUMANYAN LILIT	Пresident of HQB, RA
GYULAMIRYAN JULIETA	Professor of State Armenian Pedagogical University
GRIGORYAN VARDEVAN	Rector of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan
GHUKASYAN NORIK	Head of the National Institute of Education, RA
MANUKYAN MNATSAKAN	Professor of Armenian State Pedagogical University
MANUKYAN SERGEY	Doctor of Pedagogical Sciences
NERSISYAN LEMS	Doctor, Professor of State Armenian Pedagogical University
SIMONYAN ARAM	Rector of Yerevan State University, academician of National Academy of Sciences

EDITORIAL COUNCIL

AZARYAN ROBERT	Head of Special Education Department, Doctor, Professor of Pedagogical Sciences
MIKAYELYAN TIGRAN	Dean of the Faculty of Foreign Languages, ASPU, Ph.D.
ALIKHANYAN ASHOT	Director of College after A. Shirakatsi
GEVORGYAN PARGEV	Head of Education Department, Chair of the pedagogy Vanadzor Sate Pedagogical Institute, Doctor, Professor
KARAPETYAN KARAPET	Head of the department of Romance and Germanic faculty, Yerevan State University
MARDOYAN RUSANNA	Head of the pedagogical faculty of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan
SAHAKYAN LIDA	Head of chemistry department, Yerevan State Medical University, Doctor, Professor
VARDANYAN ROBERT	Director of college "Quant"

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА

"НАУЧНО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ТАТЕВ"

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

МКРТЧЯН СОКРАТ	Учредитель и генеральный директор "Научно–образовательного комплекса Татев"
АРУТЮНЯН НАЗИК	Главный редактор журнала
АБРААМЯАН АРАМ	Заместитель редактора
АРАКЕЛЯН ВАГРАМ	Ректор Армянского государственного института физической культуры
АРЗУМАНЯН ЛИЛИТ	Председатель ВАК РА
ГРИГОРЯН ВАРДЕВАН	Ректор Гюмрийского государственного педагогического института им. М. Налбандяна
ГУКАСЯН НОРИК	Директор Национального института образования РА
ГЮЛАМИРЯН ДЖУЛЬЕТТА	Доктор, профессор Армянского государственного педагогического университета
МАНУКЯН МНАЦАКАН	Профессор Армянского государственного педагогического университета
МАНУКЯН СЕРГЕЙ	Доктор педагогических наук, профессор
НЕРСИСЯН ЛЕМС	Профессор Армянского государственного педагогического университета
СИМОНЯН АРАМ	Ректор Ереванского государственного университета, член–кор. Академии наук РА

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

АЗАРЯН РОБЕРТ	Зав. кафедрой спезиальной педагогики, Доктор педагогических наук, профессор
АЛИХАНЯН АШОТ	Директор Армянского национального лицея им. Анания Ширакаци
МИКАЕЛЯН ТИГРАН	Декан факультета иностранных языков АГПУ, к. ф. н.
ВАРДАНЯН РОБЕРТ	Директор гимназии "Квант"
ГЕВОРГЯН ПАРГЕВ	Заведующий кафедрой педагогики Ванадзорского государственного педагогического института им. О. Туманяна, доктор, профессор
КАРАПЕТЯН КАРАПЕТ	Заведующий кафедрой романогерманского факультета Ереванского государственного университета, к. п. н. доцент
МАРДОЯН РУЗАННА	Декан педагогического факультета Гюмрийского государственного педагогического института им. М. Налбандяна, д. п. н., доцент
СААКЯН ЛИДА	Заведующий кафедрой химии Ереванского государственного медицинского университета им. М. Гераци, д. п. н., профессор

ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴՈՒՄՆԵՐ

ՆԱԶԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
ԱԻԴԱ ՏԻԳՐԱՆՅԱՆ

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ. ՆՊԱՏԱԿԸ, ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Հայաստանում կրթության ոլորտը կարևորվում է որպես երկրի կայուն զարգացման, ինչպես նաև մարդկային կապիտալի պահպանման ու վերարտադրության նախապայմաններից մեկը: Մարդկային զարգացման ապահովման քաղաքականության հիմնական գերակայությունը կրթության առաջանցիկ զարգացման ապահովումն է կրթության որակի, արդյունավետության և մատչելիության բարձրացման միջոցով: Կրթությունը կարևորվում է որպես պետական ռազմավարական հիմնախնդիրների՝ ազգային անվտանգության, կայուն տնտեսական զարգացման, աղքատության հաղթահարման, ժողովրդավարական հասարակության զարգացման, գիտելիքահեն տնտեսության կայացման, լուծման առանցքային գործոններից մեկը:

Հայաստանի կրթության զարգացման հեռանկարը դիտարկվում է երկրի ընդհանուր զարգացման, ազգային և պետական անվտանգության ապահովման հետևյալ հիմնական նպատակադրումների համատեքստում՝ ապահովելով կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության սկզբունքների իրականացումը՝ անկախ պետականության ամրապնդում և քաղաքացիական հասարակության զարգացում, աղքատության հաղթահարում և բարեկեցության ապահովում, կայուն տնտեսական աճի և մրցունակության ապահովում, հայապահպանություն, միջազգային և տարածաշրջանային համագործակցություն:

Կրթության համակարգի ներկա փուլի ռազմավարական նպատակն է՝ ընդունելով ժամանակակից մարտահրավերները, արձանագրել հիմնախնդիրների լուծման և առաջընթացի այնպիսի արդյունքներ, որոնք կնպաստեն կրթության և գիտելիքի վարկանիշի մեծացմանը և կամրապնդեն Հայաստանի՝ որպես գիտակրթական տարածքի հեղինակությունը:

Հայաստանում կրթության ոլորտի բարեփոխումները սկսվել են իրականացվել Հայաստանի Հանրապետության անկախության հռչակումից հետո տնտեսական և հասարակական նոր հարաբերությունների պայմաններում: Ավելի քան տասը տարվա ընթացքում իրականացված բարեփոխումները հնարավորություն տվեցին լուծելու համակարգում առկա շատ խնդիրներ, կայունացնելու իրավիճակը և նախադրյալներ ստեղծելու զարգացման համար: Այդուհանդերձ, կրթության համակարգում դեռևս առկա են խնդիրներ, որոնցով պայմանավորված՝ այն դեռ իր առաքելությունը լիարժեք և ամբողջական չի իրականացնում, մինչդեռ առաջ են եկել նոր մարտահրավերներ, և դրանց հաղթահարմամբ է պայմանավորված կրթության ապագան: Միաժամանակ, թե՛ հասարակական գիտակցության, թե՛ պետական

քաղաքականության մեջ կրթությունը շարունակում է մնալ գերակայությունների շարքում որպես ազգային արժեք և սոցիալ–տնտեսական առաջընթացի կարևոր գործոն: Կրթության բնագավառի գերխնդիրն է կրթության որակի բարձրացումը՝ ապահովելով համակարգի արդյունավետ գործունեությունը և քաղաքացիների՝ իրենց ձգտումներին և ընդունակություններին համապատասխան կրթություն ստանալու հավասար մատչելիությունը[1]:

Հանրակրթության ոլորտում պետական քաղաքականության հիմնական նպատակն է՝ ապահովել հիմնական հանրակրթական ծրագրերի մատչելիությունը նախադպրոցահասակ և դպրոցահասակ երեխաների համար և բարելավել կրթության որակը: Մասնավորապես՝ ապահովել 5–6 տարեկան երեխաների համար նախադպրոցական կրթության առնվազն 90 տոկոսով հասանելիություն, ապահովել ընդհանուր միջնակարգ կրթության որակի բարձրացում, դրա համապատասխանեցում միջազգային չափորոշիչներին, ներդնել կրթության որակի վերահսկողության և գիտելիքների գնահատման գործուն, եվրոպական չափանիշներին համադրելի միասնական համակարգ, վերանայել բուհական ընդունելության համակարգը՝ հեշտացնելով դիմորդների մուտքը բուհ, բարելավել հանրակրթական, նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների կադրային և ուսումնամեթոդական ապահովվածությունը, արդիականացնել կրթության բովանդակությունը՝ համապատասխանեցնելով այն հասարակության ժամանակակից պահանջներին, վերանայել բոլոր ուսումնական ծրագրերը, բարելավել դասագրքերի և ուսուցչական ձեռնարկների բովանդակային որակը, կատարելագործել հանրակրթության ոլորտի գործունեության կանոնակարգմանն ու զարգացմանն ուղղված օրենսդրական դաշտը, ընձեռել որակյալ հիմնական կրթություն ստանալու հնարավորություն՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող խոցելի բոլոր խմբերի երեխաներին, բարելավել հատուկ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների կողմից մատուցվող ծառայությունների որակը՝ վերանայելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքների գնահատման մեխանիզմները:

Հանրակրթության բնագավառում պետական միջամտությունն իրականացվում է ՀՀ պետական բյուջեի միջոցների հաշվին՝ հիմնական հանրակրթական ծրագրերի շրջանակում կրթական և կրթաօժանդակ ծառայությունների մատուցման, ինչպես նաև հանրակրթության համակարգի զարգացման ծրագրերի իրականացման եղանակով: Այս բնագավառում շահառուներ են 6–18 տարեկան երեխաները:

Հանրակրթության բնագավառում շարունակվել են բարեփոխումները՝ ուղղված կրթության արդիականացմանը, որակի բարելավմանն ու մատչելիության մեծացմանը, կառավարման համակարգի ապակենտրոնացմանն ու արդյունավետության բարձրացմանը:

Մասնավորապես՝ 2007 թ. հունվարի 1–ից ՀՀ բոլոր պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ֆինանսավորումն իրականացվում է ըստ աշակերտների թվի՝ բանաձևով[2]: Ավարտ-

1 Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011–2015 թվականների պետական ծրագիր, 2011 թվական, Երևան, էջ 5:

2 ՀՀ կառավարության 2006 թվականի օգոստոսի 24–ի N1262–Ն որոշում:

վել է 12–ամյա կրթակարգի բովանդակային ապահովման գործընթացը:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը 2011 թվականին հաստատելուց հետո մշակվել են հիմնական և ավագ դպրոցի նոր առարկայական չափորոշիչներն ու ուսումնական ծրագրերը, վերանայվել է ուսումնական պլանը: 2011–2012 ուսումնական տարվանից տարրական դպրոցի 2–րդ և 3–րդ դասարաններում ներդրվել է «Շախմատ» առարկան:

Հանրակրթության օղակում իրականացվող ամենահիմնական բարեփոխումը՝ առանձին գործող եռամյա ավագ դպրոցների համակարգի (10–12–րդ դասարաններ) ձևավորումն է, որպես հիմնական ընդհանուր կրթության շարունակություն: Այս համակարգի ստեղծման նպատակն է՝ բարձրացնել ավագ դպրոցում կրթության որակը և արդյունավետությունը, ինչպես նաև դրանց շրջանավարտներին, իրենց նախասիրություններին համապատասխան, հոսքային ուղղության և նախնական մասնագիտական կրթության ընտրության հնարավորություն տալ:

Հանրապետության բոլոր մարզերում ձևավորված Կրթության ազգային ինստիտուտի մասնաճյուղերում և ընտրված 52 դպրոց–կենտրոններում իրականացվում են մանկավարժական կադրերի շարունակական վերապատրաստումներ՝ ապահովելու ուսուցչական ողջ համակազմի վերապատրաստման 5–ամյա պարբերաշրջանը:

Մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության հիմնական նպատակն է՝ բնակչության բոլոր խավերի երիտասարդների համար մասնագիտական մակարդակի կրթական հաստատություններում ուսանելու հավասար հնարավորությունների ստեղծումը, մասնագիտական կրթության մատչելիությունը բարձրացնող ծրագրերի ներդրման հիման վրա՝ մասնագիտական կրթության համակարգում ընդգրկվածության աճն ու այստեղ առկա անհավասարության մեղմումը, մասնագիտական կրթության որակի բարձրացումը և դրա համապատասխանեցումը աշխատաշուկայի պահանջներին: Մասնավորապես՝ խթանել հաստատությունների անդամակցումը միջազգային ծրագրերին և ցանցերին, Հայաստանում գործող որակավորումների համակարգի կառուցվածքը համապատասխանեցնել Որակավորումների եվրոպական շրջանակին, իրականացնել կարողություններին միտված չափորոշիչների կանոնավոր մշակում և կիրառում, ապահովել երաշխավորված նվազագույն իննամյա կրթությունից անցումն անվճար տասներկուամյա (ներառյալ մասնագիտական) կրթությանը, հարստացնել և արդիականացնել նախնական և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ուսումնալաբորատոր, արհեստանոցային բազան, ապահովել մասնագիտական կրթության համակարգի բարեփոխումները՝ Եվրոպական մասնագիտական կրթական տարածքին ինտեգրվելու նպատակով, ներդնել մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ապահովման ժամանակակից մեխանիզմներ, բարելավել մասնագիտական կրթության ֆինանսավորման մեխանիզմները, կրթությունը հասանելի դարձնելու նպատակով ապահովել անվճար կրթություն սոցիալապես անապահով խավերի համար (ներառյալ բարձրագույն կրթությունը), խթանել կրթության որակի բարելավման ուղղությամբ մրցակցությունը՝ ուսումնական հաստատությունների միջև:

Վերջին տարիների ընթացքում շարունակվել են նախնական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները՝ ուղղված կրթության որակի բարելավմանն ու մատչելիության բարձրացմանը, ինչպես նաև կառավարման համակարգի արդյունավետության զարգացմանը:

Ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներին զգալի աջակցություն է ցուցաբերվել ինչպես պետական բյուջեից, այնպես էլ միջազգային կազմակերպությունների կողմից:

2012 թվականին հաստատվել է «Հայաստանի Հանրապետության նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների ընդունելության կարգը»[1], որի համաձայն՝ բոլոր պետական ուսումնական հաստատությունները, սկսած 2012–2013 թթ. ուսումնական տարվանից, ընդունելությունն իրականացնում են առանց ընդունելության քննությունների՝ մրցութային հիմունքով, բացառությամբ՝ արվեստի, առողջապահության և սպորտի ոլորտի միջին մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների:

ՀՀ կառավարությունը 2011թվականին հավանություն է տվել «Հայաստանի Հանրապետության նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների գերատեսչական ենթակայության փոփոխության ռազմավարությանը և դրա իրականացման 2011–2013 թվականների միջոցառումների ժամանակացույցին, համաձայն որի՝ ՀՀ–ում գործող՝ Երևանի քաղաքապետարանի և ՀՀ մարզպետարանների ենթակայության 12 արհեստագործական ուսումնարաններ անցել են ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության ենթակայությանը:

2012 թվականին հավանություն է տրվել մասնագիտական կրթության և ուսուցման 2012–2016 թվականների բարեփոխումների ծրագրին[2] և դրա իրականացման միջոցառումների ժամանակացույցին, որի համաձայն՝ բարեփոխումների իրականացումը պայմանավորված է 12 տարածաշրջանային բազմագործառութային կենտրոնների արդյունքների և ներկայիս փորձի ընդլայնմամբ, ինչպես նաև դրանց հետևողական զարգացման ապահովմամբ: 12 տարածաշրջանային բազմագործառութային քոլեջների ձեռք բերված արդյունքների ընդլայնումը նպաստում է հանրապետության բոլոր մարզերում ՄԿՈՒՀ հաստատությունների փոխակերպմանը միջազգային չափանիշներին համապատասխանող ուսումնական կառույցների: Սոցիալական գործընկերության ձևավորումը նույնպես կարևորվում է ՄԿՈՒՀ ոլորտի զարգացման համար, մասնավորապես ՄԿՈՒՀ առաջարկը համապատասխանեցնելու տեղական աշխատաշուկայի պահանջարկին:

Չնայած նրան, որ համապատասխան տարիքի բնակչության թվաքանակը, ժողովրդագրական միտումներով պայմանավորված, պակասում է, վերջին տարիներին նախնական ու միջին մասնագիտական կրթահամակարգի հաստատություններ տարեկան ընդունվել են՝ 11–12 հազար մարդ՝ միջին, 2–3 հազար մարդ՝ նախնական մասնագիտական ծրագրերով, ինչը վկայում է կրթահամակարգի այս օղակնե-

1 ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2012 թվականի ապրիլի 5–ի թիվ N 254–Ն հրաման:

2 ՀՀ կառավարության 2012 թվականի հուլիսի 4–ի N 27 արձանագրային որոշում:

րի ծառայությունների պահանջարկի մասին: Այս միտումները հիմնախնդրային են դարձնում երաշխավորված անվճար տասներկուամյա (ներառյալ մասնագիտական) կրթության ապահովումը բնակչության բոլոր խավերի համար՝ հաշվի առնելով, որ նախնական ու միջին մասնագիտական կրթական ծրագրերի մի մասն իրականացվում է վճարովի հիմունքներով: Նշված միտումները կարող են հանգեցնել հիմնական և/կամ նախնական ու միջին մասնագիտական կրթությամբ իրենց ուսումն ավարտողների թվաքանակի աճի, որն էլ կհանգեցնի բարձրագույն կրթության համակարգի ծառայություններից օգտվողների թվաքանակի նվազման:

Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթությունն իրականացվում է եռաստիճան համակարգով՝ բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի ծրագրերով, առկա և հեռակա ուսուցման ձևերով, վճարովի և անվճար հիմունքներով: Ընդունելությունն իրականացվում է մրցութային հիմունքներով:

Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մասնագիտական կրթության զարգացումները պայմանավորված են «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի դրույթներով, ինչպես նաև Բոլոնիայի գործընթացին ՀՀ բարձրագույն կրթական համակարգի ինտեգրվելով: «Կրթության մասին» և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներում կատարվել են փոփոխություններ, որոնք ուղղված են եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքին՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության ինտեգրմանը նպաստելուն, մասնավորապես բուհերի ինքնավարության մեծացմանը և հաշվետվողականության խթանմանը, կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը, լիցենզավորման և հավատարմագրման գործընթացների հստակեցմանը:

Մշակվել և հաստատվել են նորմատիվային կարգեր, որոնք ենթադրում են սկզբունքային նորարարություններ բուհական կրթական համակարգում, միտված են կոռուպցիոն ռիսկերի նվազեցմանը և բարենպաստ օրենսդրական հիմքեր են ստեղծել բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության համակարգի ընդհանուր բարեփոխումների, ինչպես նաև՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի ինտեգրմանն ուղղորդվող կառուցվածքային բարեփոխումների համար:

2011 թվականին հավանություն է տրվել ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարությանը[1], որը նպատակաուղղված է ուսանողներին ֆինանսական աջակցությանը, ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսական կառավարման համակարգերի բարեփոխումներին, գիտահետազոտական աշխատանքների և կրթության ինտեգրմանը, բարձրագույն կրթության մեջ մասնավոր ներդրումների խրախուսմանը: Նույն տարում հաստատվել է նաև «Ոչ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների նախորդ տարիների շրջանավարտների պետական նմուշի դիպլոմ ստանալու համար ամփոփիչ ատեստավորման քննությունների կազմակերպման կարգը»[2], որի համաձայն չհավատարմագրված ոչ պետական բուհերի նախորդ տարիների շրջանավարտներին, ըստ բարձրագույն

1 ՀՀ կառավարության 2011 թվականի հունիսի 30–ի N 25 արձանագրային որոշում:

2 ՀՀ կառավարության 2011 թվականի մարտի 3–ի N 197–Ն որոշում;

մասնագիտական կրթական ծրագրերի (բակալավր և մագիստրոս) և մասնագիտությունների, հնարավորություն է ընձեռվել ստանալու պետական նմուշի դիպլոմ:

2011 թվականին հաստատվել է Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը (կրթության որակավորումները և դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը՝ գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների մասով) և օտարերկրյա պետությունների որակավորումների ճանաչման կարգը, որով կարգավորվում են օտարերկրյա պետությունների որակավորումների ճանաչումը Հայաստանի Հանրապետությունում իրականացնելու ընդհանուր պայմանների հետ կապված հարաբերությունները: Որակավորումների ճանաչումն իրականացվում է համաձայն Հայաստանի Հանրապետության Ազգային ժողովի կողմից վավերացված՝ 1997 թվականի Լիսաբոնի «Եվրոպական տարածաշրջանում բարձրագույն կրթությանը վերաբերող որակավորումների ճանաչման մասին կոնվենցիայի»[1], «Ասիայի և Խաղաղօվկիանոսյան ավազանի երկրների բարձրագույն կրթության որակավորումների ճանաչման տարածաշրջանային կոնվենցիայի»[2], Հայաստանի Հանրապետության կողմից վավերացված այլ միջազգային համաձայնագրերի և պայմանագրերի:

2013 թվականի սեպտեմբերի 1–ից պետությունն ուսանողական նպաստի ձևով ուսման վճարի մասնակի փոխհատուցում տրամադրվում է յուրաքանչյուր տարի Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության կողմից սահմանված ուսանողի միջին որակական գնահատականի նվազագույն շեմը հաղթահարած և ընտանիքների անապահովության գնահատման համակարգում հաշվառված՝ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության կողմից յուրաքանչյուր տարի սահմանվող անապահովության սահմանային միավորից բարձր միավորներ ունեցող ընտանիքների անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 50–ից 100 տոկոսի չափով[3]:

Լրացուցիչ և շարունակական կրթություն: Հայաստանում կրթության ոլորտում պետական քաղաքականության հիմնական սկզբունքը կրթության շարունակականության գաղափարն է, ինչը դիտվում է որպես մի գործընթաց, որն անընդհատ կրթության միջոցով ապահովում է անձի զարգացումը, և դրա համար կարևոր նախապայման են իրավական դաշտում առկա մի շարք օրենքներ, հայեցակարգեր, ռազմավարություններ, որոնք կարգավորում են հարատև կրթության ոլորտը կամ պարունակում են Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիների ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության խնդիրներին վերաբերող մի շարք դրույթներ:

Շարունակական կրթության գաղափարախոսության ենթատեքստում ֆորմալ կրթությունը դիտվում է որպես անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման անձի ներդաշնակ զարգացման և աշխատաշուկայում մրցունակ լինելու համար: Հանրային, պետական և առևտրային կազմակերպությունները, ինչպես նաև քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտը (հասարակական, հասարակական–քաղաքական կազմակերպություններ ու միավորումներ,

1 Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, 1997

2 Asia–Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education, 2011:

3 ՀՀ կառավարության 2012 թվականի հոկտեմբերի 10–ի N 1323–Ն որոշում:

միջազգային կազմակերպություններ և այլն) որոշակի կրթական ծրագրերի շրջանակում լրացնում են ֆորմալ կրթության արդյունքները (այդ թվում՝ որոշակի կարողությունների կարիքները) և/ կամ վերացնում են վերջինիս համակարգային բացերը:

Լրացուցիչ և շարունակական կրթության զարգացումը Եվրոպական համագործակցության, մասնավորապես Եվրոպական հարևանության քաղաքականության Հայաստան – Եվրոպական միություն գործողությունների ծրագրի, ինչպես նաև Բոլոնիայի և Թուրինի գործընթացի[1] կարևոր ուղղություններից է, որոնց շրջանակներում համապատասխան պարտավորությունների կատարման ուղղությամբ Հայաստանում համակարգված աշխատանքներ են իրականացվում: Այս նպատակով առկա օրենքներում համապատասխան փոփոխություններ կատարելուց հետո մշակվել և ՀՀ կառավարության կողմից հաստատվել են «Լրացուցիչ կրթական ծրագրերի կազմակերպման և իրականացման», ինչպես նաև «Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսուցման արդյունքների գնահատման և ճանաչման» կարգերը[2], որոնց խնդիրը ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության համակարգն անձանց և աշխատաշուկայի կարիքներին համաչափ գործարկելու և արդյունքները ճանաչելու գործընթացի պետական երաշխիքներն ապահովելն է:

Ոլորտի հիմնախնդիրները: Կրթության ոլորտի ներկա փուլի առավել ընդգծված հիմնախնդիրներն են. *հանրակրթական ոլորտում*՝ փոքր է նախադպրոցական կրթական ծրագրերում երեխաների ընդգրկվածությունը, շատ համայնքներում չկան նախադպրոցական կրթական ծառայություններ: Թերի է դպրոցից դուրս մնացած երեխաների հաշվառման և նրանց կրթության մեջ ընդգրկման համակարգը: Հանրակրթական դպրոցները սահմանափակ կարողություններ ունեն ապահովելու բոլոր, այդ թվում՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթությունը:

Կարգավորված չեն ՀՀ մարզերի հեռավոր գյուղական թերհամալրված (փոքրաթիվ աշակերտական համակազմով) հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ֆինանսավորման և ուսուցման արդյունավետ մեխանիզմները: Հատուկ դպրոցներում սովորող երեխաների խնամքի համար հատկացված միջոցները չեն ապահովում չափորոշիչներով սահմանված պահանջները:

Մասնագիտական, հատկապես բարձրագույն կրթությունը մատչելի չէ սոցիալապես խոցելի որոշ խմբերի համար, բարելավման կարիք ունեն մասնագիտական կրթության որակի ներքին և արտաքին գնահատման համակարգերն ու մեխանիզմները: Դասավանդող անձնակազմը բավարար չի տիրապետում կրթության ժամանակակից մեթոդներին և տեխնոլոգիաներին, ցածր է մանկավարժական կադրերի պատրաստման ու վերապատրաստման արդյունավետությունը, ներդրված չէ մանկավարժների մասնագիտական առաջխաղացման արդյունավետ համակարգ: Թույլ է կրթության տարբեր մակարդակների, ինչպես նաև կրթության և տնտեսության միջև երկխոսությունը, բավարար չեն սոցիալական գործընկերության մեխանիզմները: Դեռևս ապահովված չէ կրթական ծրագրերի ամբողջական համադրելիությունը միջազգային

1 http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process

2 ՀՀ կառավարության 2015 թվականի սեպտեմբերի 10–ի, N 1062–Ն որոշում:

չափանիշներին, կրթության համակարգը չի կարողանում արագ և արդյունավետ արձագանքել հասարակության և տնտեսության արագընթաց զարգացումներին:

Անբավարար է ժամանակակից տեղեկատվական և հեռահաղորդակցման տեխնոլոգիաների հասանելիությունը և կիրառումը ուսումնական գործընթացում, առկա է էլեկտրոնային ուսումնական նյութերի պակաս, շատ ուսումնական հաստատությունների ուսումնանյութական բազան չի համապատասխանում ժամանակակից պահանջներին, բարելավման կարիք ունեն կրթության ֆինանսավորման և դրանց արդյունավետ օգտագործման մեխանիզմները: Արտադպրոցական կրթադաստիարակչական, նախնական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները բարեկարգման և նյութատեխնիկական բազայի համալրման կարիք ունեն:

Լրացուցիչ և շարունակական կրթության համար հիմնախնդիր են իրավական դաշտի կարգավորումը, լրացուցիչ կրթության համակարգի բարեփոխումը, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության արդյունքների ճանաչման համակարգի ներդրումը, ինչպես նաև աշխատաշուկայի և մասնագիտական կրթության համակարգի միջև արդյունավետ համագործակցության բացակայությունը:

Ներկայումս Հայաստանի կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները հիմնված են հիմնախնդիրների լուծման այն սկզբունքների վրա, որոնք երաշխիք են շարունակական կրթության ապահովման, գիտելիքի վարկանիշի բարելավման ու Հայաստանի՝ որպես գիտակրթական տարածքի ամրապնդման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011–2015 թվականների պետական ծրագիր, 2011 թվական, Եր., էջ 5:
2. ՀՀ կառավարության 2006 թվականի օգոստոսի 24–ի N1262–Ն որոշում:
3. ՀՀ կառավարության 2012 թվականի հուլիսի 4–ի N 27 արձանագրային որոշում:
4. ՀՀ կառավարության 2011 թվականի հունիսի 30–ի N 25 արձանագրային որոշում:
5. Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, 1997.
6. Asia–Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education, 2011.
7. ՀՀ կառավարության 2012 թվականի հոկտեմբերի 10–ի N 1323–Ն որոշում:
8. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process
9. ՀՀ կառավարության 2015 թվականի սեպտեմբերի 10–ի, N 1062–Ն որոշում:

THE EDUCATION SYSTEM OF ARMENIA

N. HARUTYUNYAN, A. TIGRANYAN

The education system of Armenia and its goals are described in the article. The fields of General, Professional, Supplementary Education as well as current issues of the education system are presented.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РА

Н. АРУТЮНЯН, А. ТИГРАНЯН

В статье описывается образовательная система Армении и ее цель. Представлены сферы общего, профессионального и дополнительного образования, а также современные проблемы системы образования.

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ФРУНЗ КАЗАРЯН
ГРИГОРИЙ ГРИГОРЯН

ЛЕВШЕСТВО И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Известно, что развитие движений у человека характеризуется заметной асимметрией, которая находит отражение в проявлении двигательных способностей – силы мышц, быстроты движений, выносливости и других /А. А.Поцелуев, 1951; Ֆ. Գ. Ղազարյան, 1981, 2007; Е. П. Ильин, 2007; К. Д. Чермит, 2006 идр./.

Являясь всеобщим принципом развития и функционирования природы, гармоническая пара “симметрия–асимметрия” объясняет многие биологические механизмы развития человека. В своем развитии организм человека как открытая система находится под влиянием трех амплитудных вариаций – правое, левое и симметрия. Эти амплитудные вариации в той или иной мере влияют на симметричность – асимметричность физического развития и двигательной подготовленности человека.

Проблема функциональной асимметрии в физическом воспитании и спортивной подготовке с каждым годом привлекает внимание все большего числа исследователей. Изучение ее закономерностей представляет интерес с двух точек зрения. Во–первых, в плане профилактики и устранения нарушений в физическом развитии и двигательной подготовленности, которые возникают в результате многолетней учебы и асимметричности нагрузки /кифозы, лордозы, сколиозы, выраженная праворукость и леворукость и т.п./. Во–вторых, для решения задач более симметричного развития двигательной сферы учащихся с целью их лучшей подготовки к жизни, труду, а в некоторых случаях – к овладению спортивным мастерством.

Физиологи установили, что в осуществлении разнообразных движений тела участвуют оба полушария мозга: левое управляет правой рукой и правой ногой, а правое – соответственно, левой рукой и левой ногой. Следовательно, у правшей доминирует левое полушарие, а правая рука является преобладающей /А.Ф. Брандт, 1927; С. И. Карчикян, 1947; В. М. Лебедев, 1975; И. В. Равич–Шабро, 1988; Б. Г. Ананьев, 1963; В. Москвин, Н. Москвина, 2015 и др./. Эти авторы отмечают, что левое полушарие отвечает за правую руку и правую ногу, речь, чтение, двигательную сферу, а правое полушарие – за левую руку и левую ногу, мышление, память, ориентирование в пространстве.

Левое полушарие у человека с древнейших времен стало постепенно развиваться сильнее, чем правое. Работа левой рукой больше утомляет сердце, и человек инстинктивно все чаще стал прибегать к правой руке.

В последнее время появился целый ряд публикаций педагогов, физиологов, врачей, психологов, нейропсихологов, му-

зыкантов, журналистов, затрагивающих проблему леворукости. Если латеральные признаки у практически здоровых праворуких изучены достаточно хорошо, то латеральные особенности леворуких исследованы в меньшей степени.

Всем известно, что левша – это человек, пользующийся преимущественно левой рукой. При этом, такая асимметрия касается всех парных органов – ног, почек, глаз, ушей, легких и даже головного мозга, где всегда, как было указано, преобладает одно из полушарий. Леворукость – это не патология, а индивидуальный вариант нормы /В. К. Аганянц, 2004; А. И. Погребной, 2007; К. Д. Чермит, 2006 и др./.

Согласно литературных данных отмечены более 40 известных личностей–левшей. Среди них государственные деятели, ученые, писатели, артисты, музыканты /Ф. Кастро, Б. Обама, У. Черчиль, И. Павлов, А. Эйнштейн, М. Твен, Ч. Чаплин, М. Монро, Роден, Рубенс, Моцарт, Г. Каспаров…/.

Что касается причин появления леворукости, то специалисты различают несколько таковых. Первая причина – наследственность, таких людей на планете – 9–11%. У них ведущее полушарие правое, которое отвечает за речь, логику, чтение. Вторая причина – компенсаторная, таких среди нас 12–13%. Она возникает в случае неблагоприятной беременности или родов, когда травмируется левое полушарие мозга. Третья причина –вынужденные леворукие, по причине травмы, полученной в раннем детстве.Таких вынужденных леворуких в мире 2–3%. Четвертая причина – подражательная, когда дети – правши подражают родителям–левшам, а процент таковых очень незначителен /М.М. Безруких, 2002; Э.Г. Симерницакя, 1995; И.В. Равич–Шабро, 1988/.

Есть данные о том, что на каждые 100 человек приходится 2–4 левши. Среди мужчин их больше и рождаются левши больше во второй половине года /Н. Мишина, 1980; Е. Кравцова, 2015/. Левши составляют 10–17% населения нашей планеты, сейчас их более 600 миллионов, а согласно прогнозам, к 2020 году количество левшей перевалит за миллиард /Г. Чернов, 2011/.

Может показаться очень странным, но если верить социологам, то за последние 100 лет количество левшей выросло почти втрое. Более того, армия леворуких увеличивается год от года – с тех пор как народное образование наконец оставило в покое учеников, не похожих на остальных. Надо вспомнить, что вплоть до 1985 года левшей упрямо переучивали, заставляя писать и рисовать только правой рукой.

В физкультурно–спортивной деятельности мы встречаемся в основном с латеральным поведением, когда движения выполняются преимущественно правой или левой рукой. Но следует отметить, что стопроцентных или «чистых» правшей и левшей в мире не так много. Реже встречаются люди, в одинаковой степени владеющих обеими руками. Некоторые элементы «левшества» есть у каждого из нас, вопрос только в том, насколько это проявляется в обычной жизни.

Что касается вопросов асимметрии в практике физического воспитания, то они представляют значительный интерес для учителей физической культуры. Знание этих закономерностей, конечно же, позволит более целенаправленно строить процесс физического воспитания учащейся

молодежи.

Леворукие дети своим развитием ничем не отличаются от сверстников. Однако на эту особенность очень пристальное внимание должны обращать все школьные учителя, особенно физической культуры, музыки, рисования, труда.

На первых же уроках физической культуры даже скрытая «леворукость» и «левоногость» с большой долей вероятности выявляется у детей при прыжках в длину и при метании мячей.

В последние годы более предметно и конкретно стали изучаться вопросы стратегии так называемого «выравнивания» или «сглаживания» двигательных действий. В данном случае речь идет не о переучивании левшей в правшей, хотя такая повседневная и порочная практика, как уже было отмечено, существовала в прошлом на Западе и в бывшем Советском Союзе, в том числе и в Армении. Такое переделывание левшей в правшей отрицательно влияет на состояние здоровья и отдельные психологические функции учащихся. Нецелесообразно давление на выраженных левшей и амбидекстров, склонных к левшеству, к преимущественному употреблению в трудовых действиях и при выполнении двигательных действий правой рукой /К. Д. Чермит, 2006; М. М. Безруких, 2002; Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова, 1988; Е. Д. Хомская, 1989, Ա. Ա. Նալչաջյան, 2001/. Поэтому вот уже 30 лет отказались от такой практики.

Но с другой стороны ясно одно, что дети должны развиваться гармонично и всесторонне. Ученые считают, что способность одинаково хорошо владеть обеими руками можно развивать /Е.М. Бердичевская, 1995; Е. Б. Сологуб, В. А. Таймазов, 2000; Ա. Ա. Նալչաջյան, 2001, Г.В. Карантыш, 2015; Ш. Уссинг, 1889; Ֆ. Գ. Ղազարյան, 1981, 2014/. При этом будут одинаково хорошо развиваться оба полушария мозга, и тогда человек сможет стать гармоничной, полноценной личностью. Так, известный нейрохирург А. Потапов /2015/ рекомендует обеими руками делать обычные движения – причесывание волос, чистка зубов, держание разных приборов и т.п. Это укрепляет связи между правыми и левыми полушариями. Нельзя забывать, что, например, разница в силе одной руки или ноги в ущерб другой не достоинство, а –недостаток. Поэтому надо следить, чтобы школьники прыгали и с первой, и с левой ноги, метали и правой, и левой рукой, выполняли все двигательные действия и вправо, и влево.

Говоря о необходимости гармоничного и всестороннего развития детей школьного возраста, следует сослаться на рекомендации известного физиолога 20–го века Н.А. Бернштейна /1966/ о том, что необходим в двигательной деятельности перенос “упражняемости не только с навыка на навык, но и с одного исполнительного органа тела на другой, более слабый, неупражняемый орган”. Так, показано, что симметричное развитие рук не только улучшает технические возможности учащихся, но и повышает общую работоспособность /А.А. Поцелуев, 1951/, включение в работу левой руки приводит к увеличению мышечного сокращения утомленной правой руки примерно до 30% и это рассматривается как проявление положительной индукции.

И совершенно не случайно, что исследования спортивных врачей и физиологов свидетельствуют о возможности изменения функциональной асимметрии на

начальных этапах освоения спортивной техники /Е.М. Бердичевская, 1995; Е.Б. Сологуб, В. А. Таймазов, 2000; Е.К. Аганянц, 2004/.

Развитие правой руки у левши не затормаживая левую, благотворно воздействует на общее развитие ребенка, как бы помогает его левому полушарию взять на себя “дополнительные функции”, “подтянуть правое “смириться” и утихнуть. В обучении леворуких и левоногих детей в процессе физического воспитания необходимо использовать предметно направленные двигательные действия: ведение, передачи и броски мяча правой и левой в баскетболе, одновременное ведение двух мячей обеими руками, прыжки в высоту с места и с разбега, толкаясь правой и левой ногой, игра в настольный теннис и бадминтон “неудобной” рукой или сразу двумя руками. Не менее важна игра на музыкальных инструментах и рисование обеими руками.

Такой подход, естественно, способствует равномерному развитию обеих конечностей, гармоническому развитию функций правого и левого полушарий.

Исследования школьников различного пола и возраста /Ֆ. Գ. Ղազարյան, 1981, 2007, Գ. Գրիգորյան, 2015/ позволяет заключить, что на фоне прогрессивного и подавляющего развития правой руки с приходом ребенка в школу развивается и левая /письмо, рисование, вырезание и т.п./. Причем происходит специализация: правой – в наиболее ответственных движениях, левой – в вспомогательных. Важно отметить также, что структура праворучных движений во многом обеспечивается этой вспомогательной деятельностью левой руки, а также движений нижних конечностей. Иными словами, правая рука развивается не изолировано и ее функциональное совершенствование – это комплекс реакций, охватывающих многие звенья нерво–мышечной системы. Отсюда можно заключить, что обучение двигательным действиям “на левую и правую руку или левую и правую ногу” должно осуществляться с учетом соответствующей схемы движений.

Итак, левшей и правшей переучивать недопустимо. Но в то же время на начальном этапе обучения двигательным действиям в прыжках и метаниях физическую нагрузку следует распределять равномерно и очень осторожно.

Сегодня назрела необходимость создания нового прикладного направления спортивной науки, новых инновационных программ для улучшения здоровья и обеспечения всестороннего и гармоничного развития учащейся молодежи. К таковым относятся дифференцированное обучение с учетом индивидуальных параметров асимметрии и использование педагогических подходов в ее сглаживании и выравнивании.

ЛИТЕРАТУРА

1. АГАНЯНЦ Е. К., Функциональные асимметрии // Теория и практика физической культуры, 2004, №8, с. 22–24.
2. АНАНЬЕВ Б. Г., Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии, 1963, №5, с. 83–98.
3. БЕЗРУКИХ М. М., Возрастная физиология, М., Академия, 2002, №8, 416 с.
4. БЕРДИЧЕВСКАЯ Е. М., Медико–биологические основы спортивного отбора и ориентации, Краснодар: Экоинвест, 1995, 103 с.
5. БЕРНШТЕЙН Н. А., Очерки по физиологии движений и физиологии активности, М. Медицина, 1966, 349с.
6. БРАГИНА Н. А., ДОБРОХОТОВА Т. А., Функциональные асимметрии человека, М. Медицина, 1988, 240 с.
7. БРАНДТ А. Ф., Деснеручие, двуручие и перекрестная асимметрия конечностей// Русский антропологический журнал, 1927, т. 4, с. 4.
8. ИЛЬИН Е. П., Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины, М. СПб: Питер, 2007, 544с.
9. КАРАНТЫШ Г. В., с соавт. Влияние занятий настольным теннисом на координационные отношения мышц рук // Физкультура: В.,О.,Т., 2015, №,. 35–37.
10. КАРЧИКЯН С. И., К вопросу о происхождении праворукости, В сб.: Труды, посв. 50–летию В. Н., Тонкова, Л., 1947, с. 459–463.
11. КРАВЦОВА Е., Левши– наследники пришельцев // Тайны XX века, 2015, №31, с. 18–19.
12. ЛЕБЕДЕВ В. М., Теоретические и прикладные вопросы феномена асимметрии в спорте// Теория и практика физической культуры, 1975, №4, с. 28.
13. МИШИНА Н., Если вы левша, Правда, 1980, июнь.
14. МОСКВИН В., МОСКВИНА Н., Индивидуальные различия функциональной асимметрии в спорте // Наука в олимпийском спорте, 2015, №2, с. 58–62.
15. ПОГРЕБНЯК А. И., Формирование рациональной техники плавания с учетом индивидуального профиля асимметрии// Физкультура: В. О. Т., 2007, №5, с. 70–73.
16. ПОТАПОВ А. А., Всему голова// АиФ, 2015, №4 /1785/, январь.
17. ПОЦЕЛУЕВ А. А., Вопросы развития левой руки у школьников–спортсменов: Автореф. дисс…к.п.н., Л., 1951, 19 с.
18. РАВИЧ–ШАБРО И. В., Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека, М., Педагогика, 1988, 159 с.
19. СИМЕРНИЦКАЯ Э. Г., Мозг человека и психические процессы в онтогенезе, Л.: ЛГУ, 1985, 397с.
20. СОЛОГУБ Е. Б., ТАЙМАЗОВ В. А., Спортивная генетика, М., Терра–Спорт, 2000, 127 с.
21. УССИНГ Ш., Воспитание и обучение у греков и римлян, СПб, 1889, с. 54.
22. ХОМСКАЯ Е. Д., Значение профиля межполярной асимметрии для спортивной практики // Теория и практика физической культуры, 1989, №1 с.8.
23. ЧЕРМИТ К. Д., Симметрия, гармония, адаптация, Ростов–на–Дону, СКНЦВШ, 2006, 304 с.
24. ЧЕРНОВ Г., Левши изменят наш мир к лучшему// Тайны XX века, 2011, №32, август, с. 30–31.
25. ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Գ., Կրտսեր դպրոցականների շարժողական անհամաչափության տարիքային փոփոխությունները // Մխիթար Գոշ, 2015, №1 /42/, էջ 291–294:

26. ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ֆ. Գ., Դպրոցականների շարժողական հատկությունների մշակման առանձնահատկությունները ֆիզկուլտուրայի դասերին, Եր., «Լույս», 1981, 84 էջ:
27. ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ֆ. Գ., Մարդու ֆիզիկական վիճակի մոնիթորինգ, Եր., ՖԿՀՊԻ, 2007, էջ 215:
28. ՂԱԶԱՐՅԱՆ Ֆ. Գ., Անհամաչափության երևույթը և ֆիզիկական դաստիարակությունը, «Մանկավարժություն», 2014, №2, էջ 12–18:
29. ՆԱԼՉԱՋՅԱՆ Ա. Ա., Ձախլիկություն և աջլիկություն. Ճակատագիր, թե սովորություն, «Մանկավարժական միտք», 2001, №2, էջ 65–71, 2001, №3,–էջ 30–40:

ՁԱԽԼԻԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ֆ. ՂԱԶԱՐՅԱՆ, Գ. ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Գիտամեթոդական աղբյուրների ուսումնասիրման և սեփական հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա բացահայտված են ձախլիկության հարցերը ֆի–զիկական դաստիարակության գործընթացում: Ապացուցված է, որ ֆիզիկական վար–ժությունների սկզբնական ուսուցման ժամանակ ցանկալի է բոլոր շարժողական գոր–ծողությունները կատարել և՛ աջ, և՛ ձախ ձեռքով ու ոտքով՝ և՛ աջ, և՛ ձախ կողմ: Նման մանկավարժական մոտեցումը, բնականաբար, կնպաստի աշակերտների առողջության բարելավմանը, ներդաշնակ և բազմակողմանի զարգացմանը:

LEFT– HANDEDNESS AND PHYSICAL EDUCATION

F. KAZARYAN, G. GRIGORYAN

The issues of left–handedness in physical education process have been identified on the basis of the results of scientific and methodical source study and own researches. It has been show that during the initial exercise training it is preferable to perform all motor actions both with right and left hands and feet and both to the right and left sides. Naturally, such kind of pedagogical approach will provide the improvement of schoolchildren՝s health and their harmonious and many–sided development.

ՋՈՒԼԻԵՏԱ ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ

ՏԱՐԲԵՐ ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ ՄԻԵՎՆՈՒՅՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԴԱԼԸ ՈՐՊԵՍ ԸՆԹԵՐՑՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ

Մանկավարժներին մշտապես մտահոգել են մատաղ սերնդին կարդալ սովորեցնելու, նրանց ընթերցասեր դարձնելու՝ դեռևս այսօր էլ արդիական հիմնախնդիրները: Այսօր առաջացել է մայրենիի դասերի սահմաններում աշակերտների ընթերցողական կարողությունների ձևավորման խնդրի դրվածքի վերանայման անհրաժեշտություն: Եվ այդ միանգամայն բնական է. այսօրվա սերունդը բացի գիրք կարդալուց ունի շատ ու շատ և առավել գայթակղիչ հետաքրքրություններ, հաճույքներ: Նշանակում է՝ անհրաժեշտ է վերանայել մայրենիի դասի՝ ընթերցանության փուլի բովանդակությունն ու կառուցվածքը՝ հաշվի առնելով այսօրվա սերնդի տարիքային առանձնահատկությունները, կարիքները, ժամանակակից կրթության առջև հասարակության և կյանքի դրած պահանջները:

Անառարկելի է, որ աշակերտակենտրոն, անձնակողմնորոշված եզրաբառերը թեև անցյալի հայ մանկավարժները (Լ. Շանթ, Հովի. Հինդլյան) չեն գործածել, սակայն նրանց բարձրացրած գաղափարների հիմքում ընկած են հենց այդ դիրքորոշումները, նշված սկզբունքները, որոնք այսօր էլ համահունչ են կրթության և դաստիարակության արդի պահանջներին: Պատմականորեն երկար ճանապարհ անցած և արդարացված ընթերցողական կարողության ձևավորման ավանդական սկզբունքներն ու մեթոդները, օրինակ բացատրական ընթերցանության մեթոդը, [2, 4] այսօր արդյունավետ կիրառելի չեն լինի, եթե ուսուցման գործընթացում չկարևորվեն.

I. **Կարդացող աշակերտի պահանջմունքների կապն իր փորձառության, իրականության, բնության և պատմական իրադարձությունների հետ:**

Ընթերցանությունը պիտի ոչ թե դիտել որպես դաս, այլ որպես պատասխան, արձագանք սովորողներին հուզող այն հարցերի, որոնք ծագում են նրանց անձնական կյանքում: Այսպես, մի խումբ երկրորդ դասարանցիների հետ ընթերցանության նյութերի շուրջ պրակտիկանտ ուսանողների իրականացրած զրույցների ժամանակ պարզվեց, որ նրանց անչափ դուր է եկել «Առյուծն ու շունը» հեքիաթը: Երեխաներից շատերը հեքիաթի բովանդակությունն ու գաղափարը վերլուծելիս խոսեցին իրենց շնիկների մասին, իսկ փոքրիկ Ֆելիքսն ասաց, որ ինքը հեքիաթը կարդացել է երկու անգամ և իր խոսքն ամփոփեց այսպես. «Հեքիաթում պատմվում է մի շատ խելացի շան մասին: Իմ շունն էլ էր շատ բարի ու խելացի: Ես նրան շատ էի սիրում»: Սա նշանակում է, որ հեքիաթի գաղափարը թեև հուզել է նրան, նա ըմբռնել է, որ երկու կենդանիների վարքում դրսևորվում է փոխհատուցումը, սակայն տղան հեքիաթը մի քանի անգամ է (տարբեր ժամանակներում) կարդացել ավելի շատ նրա համար, որ ինքը ևս շուն է ունեցել:

II. Ասվածից տրամաբանորեն բխում է մայրենիի դասի արդիականացման երկրորդ սկզբունք. **ընթերցված ստեղծագործության մեջ նկարագրված իրադրությունը պիտի հանդես գա որպես հաղորդակցության մղող խթան**՝ չմոռանալով, որ ընթերցելու ցանկությունը սերտորեն առնչվում է երեխաների հոգեկան–հուզական վիճակին: Հետևաբար որպեսզի ձևավորվի աշակերտի ընթերցողական կարողության ամենակարևոր բաղադրիչը՝ կարդացածը հասկանալը, երկխոսություն կայացնել կարդացած ստեղծագործության հեղինակի ու գործող անձանց միջև հարցադրումների միջոցով:

III. Կարդալու նկատմամբ աշակերտների **հետաքրքրությունը բավարարելու, նոր պահանջմունքների շրջանակն ընդարձակելու համար մշակել սովորողների ընթերցողական հետաքրքրությունների բացահայտման, նրանց ներաշխարհի վրա դրանց ունեցած ազդեցությունների ընդլայնման նպաստող լրացուցիչ խթանիչներ.** ընթերցած յուրաքանչյուր ստեղծագործության շուրջ գիտաուսումնական աշխատանքը պիտի նպաստի կարդացած նյութի բովանդակության, նրա հեղինակի մասին նոր հետաքրքրությունների ծագմանը ու դրանց բավարարմանը միտված ուսումնական գործունեության տարբեր ձևերի ծավալմանը:

IV. Ընթերցանության գործընթացը դիտարկել **սովորողների ունեցած գիտելիքների և տեղեկացվածության համակարգում՝** հաշվի առնելով նաև մայրենիի ծրագրային նյութի բովանդակությունը՝ հաճախակի անդրադարձ կատարելով անցյալում կարդացած ստեղծագործություններին: Այս դեպքում ծագում է օրեր, շաբաթներ, ամիսներ, հաճախ մեկ ուսումնական տարի հետո կարդացածին անդրադառնալու ցանկություն, կարիք և առիթ: Սա ժամանակի մի յուրահատուկ «ընդհատում» է, դադար, որն աշակերտներին հնարավորություն է տալիս նոր հայացքով՝ նորովի անդրադառնալու կարդացածին: Փորձը ցույց է տալիս, որ այդպիսի «դադարից» հետո կարդացածին անդրադարձը նպաստում է, որ աշակերտները մեկ անգամ ևս ընթերցեն ծանոթ ստեղծագործությունը, այլ տեսանկյունից դիտարկեն այն, նոր փաստեր, երևույթներ, հարաբերություններ հայտնաբերեն. փոխվել են աշակերտների տարիքը, արժեհամակարգը, հետաքրքրությունները, հարստացել է նրանց կենսափորձը և այլն:

Բացատրական ընթերցանության ավանդական մեթոդի բաղադրամասերում նախատեսված չէ կարդացած նյութի իմաստավորմանը նպաստող դադարներից հետո անդրադարձ կատարելու բաղադրիչ, սակայն նախազգուշացվում է այն մասին, որ կարիք չկա աշակերտների զգայական աշխարհն անմիջապես «ծանրաբեռնել». անհրաժեշտ է մտածելու, կշռադատելու համար նրանց որոշակի ժամանակ տալ՝ ստեղծելով ինքնուրույն, ներքին վերլուծության հնարավորություն: Ցավոք, այս նուրբ դիտողությունը ժամանակակից մայրենիի դասերի ժամանակ ոչ միշտ է հաշվի առնվում, աշակերտին ժամանակ չի տրվում՝ իր ապրումների հետ մենակ մնալու, կարդացածը իմաստավորելու, իր տպավորությունները, զգացմունքները վերլուծելու, հեղինակի հետ երկխոսությունների մեջ մտնելու, բովանդակությունը մեկ անգամ ևս հասկանալու, հերոսների հետ կրկին «հանդիպելու» համար: Այնինչ ԽԻԿ համակարգով իրականացվող դասերի ժամանակ իմաստավորման փուլի խնդիրը հենց այդ է. հենց այս

փուլն է մեծապես նպաստում հասկանալով ընթերցողի ձևավորմանը, որը ընթերցողական կարողություն ունեցող մարդու ամենակարևոր բնութագրիչն է: Այս «դադարը»՝ «ընդմիջումը», նպաստում է նրան, որ այդ ընթացքում աշակերտներն իրենց ծանոթ կերպարներն ու դեպքերը դիտարկեն նորովի, նոր տեսանկյունով. կրկնակի անդրադարձի արդյունքում հեղինակի գաղափարներն «անցկացնեն» իրենց ծանոթ հերոսների միջոցով: Այս դեպքում կարդացածի բովանդակության նորովի, նույնիսկ անհավանական տարբերակներով ընկալումն ու մեկնաբանումը նպաստում են նրանց ընթերցողական կարողության, ինքնագիտակցության զարգացմանը:

Այս կարևոր խնդրի լուծմանը խոչընդոտում է ավանդական մեթոդիկայում ընդունված «բազմակի ընթերցանություն» գաղափարը միայն մեկ դասին, միայն ուսումնական նպատակներին ծառայեցնելու միտումը, ինչպես նաև մայրենիի դասի ժամանակի սահմանափակությունը: Կարդացածին ավելի ուշ անդրադառնալու ուղղությամբ մեր կատարած ուսումնասիրությունների ժամանակ համոզվեցինք, որ երբ տարրական դասարանների ուսուցիչները անդրադառնում են նախկինում ընթերցած (դասագրքի) նյութերին՝ հիշելով հերոսներին, նրանց համեմատելով նոր ընթերցած ստեղծագործությունների կերպարների վարքի, գործելակերպի հետ, ապա աշակերտները, անշուշտ, վերլուծում են, դասակարգում, եզրակացություններ են կատարում: Սակայն «վերադարձող» ընթերցանության ուղղությամբ մեր մոտեցումն այլ է: Մենք կարևորում ենք վերը նշված աշխատանքից առաջ ուսուցչի հանձնարարությամբ նախկինում ընթերցածի մեկ անգամ ևս կարդալը՝ այս անգամ նոր առաջադրանքով: Այս կապակցությամբ ուշագրավ են աշակերտների կարծիքները: Այն հարցին, թե ինչ է նրանց տալիս նախկինում կարդացածը նորից ընթերցելը, օրինակ, IV դասարանցիներն ասացին.

Երբ մենք տարիներ հետո նորից կարդացինք «Գայլն ու գառը», «հիշեցինք, թե մենք ինչպես էինք բեմականացնում այն»: Հաճելի էր այդ հիշողությունը, և ինձ համար ավելի հեշտ էր այդ առակի նորից ընթերցելը: Այս անգամ ես հասկացա առակի գաղափարը:

Այն ժամանակ ինձ թվաց, որ առակը շատ երկար է. հիշում եմ՝ կարդացինք երկու հատվածով: Հիմա կարողացա կարդալ միանգամից: Դա շատ հաճելի էր ու հետաքրքիր:

Ես երբ անցյալ կիսամյակում կարդացի Ղազարոս Աղայանի «Անահիտը» հեքիաթը, այն այնքան էլ ինձ դուր չեկավ: Բայց երբ երեկ կրկին կարդացի, ես զարմացա. ոչ միայն ավելի լավ կարդացի ստեղծագործությունը, այլև բոլորովին այլ կերպ հասկացա հերոսի արարքները: Մտքերն ավելի լավ և ուրիշ ձևով հասկացա:

Կարդացած նյութին որոշ ժամանակ անց կրկին անդրադառնալով ընթերցանությանը՝ պիտի նախապես պատրաստվել և բացատրական աշխատանք տանել՝ աշակերտներին ներկայացնելով, թե ինչ կարող է տալ նրանց նույն նյութին մեկ անգամ ևս անդրադառնալը՝ որպես ստեղծագործության հեղինակի և հերոսների հետ «կրկնակի հանդիպում», նրանց էությունը, դեպքերը բացահայտելու լրացուցիչ հնարավորություն: Այս բացատրությունը փարատում է աշակերտների այն մտայնությունը, թե մեկ անգամ կարդացել են, ինչ կարիք կա նորից կարդալու. ստացած լրացուցիչ առաջադրանքները նպաստում են այդ գործընթացի անհրաժեշտության գիտակցմանը: Կարդացած

ստեղծագործությանը նորից անդրադառնալու (կարդալու) հնարը ընդարձակում է երեխաների ընթերցողական շրջանակը և նպաստում նրանց հոգևոր աճին՝ մղելով կրկին նույն հեղինակին անդրադառնալու, նրա այլ ստեղծագործությունները ևս կարդալու, ավելի «լուրջ» գրքեր ընթերցելու և այլն:

Ընթերցողական գործունեության կազմակերպման այսպիսի մեթոդիկան, այսպիսի ընթացքը կողմնորոշված է դեպի զարգացնող, անձնակողմնորոշված ուսուցումը, նպաստում է ընթերցասեր աշակերտի ձևավորմանը, կարդալը դարձնում է անհրաժեշտություն, ինքնակրթության և ինքնադաստիարակության գլխավոր գործոն. ազատ ընթերցանությունը, ինքնակամ վերադարձը կարդացածին նպաստում է ընթերցողական ճաշակի ձևավորմանը (ինչ կարդալ, ինչու՞ այդ կարդալ, ինչպե՞ս կարդալ, ե՞րբ կարդալ, այս անգամ ինչ նպատակով կարդալ և այլն), և ամենակարևորը՝ ձևավորվում է ընթերցողական կարողություն, որի կարևոր բնութագրիչը, ինչպես ասացինք, հասկանալով կարդալն է:

Ընթերցողական կարողության ձևավորման չափազանց կարևոր գործոն է կարդացվելիք ստեղծագործության կամ որևէ նյութի (գիտական, հանրամատչելի, տեխնիկական, գիտակցական և այլն) ազատ ընտրության հնարավորությունը (թույլատրելիությունը):

Կարդալու համար նյութի ինքնուրույն (ազատ) ընտրությունն աշակերտներին տալիս է սեփական հետաքրքրությունները բավարարելու, դասընկերների շրջանում իր կարծիքը հայտնելու, ստեղծագործության հեղինակի և գործող անձանց հետ երկխոսությունների մեջ մտնելու հնարավորություն:

Երբ աշակերտներին ներկայացվում է ընթերցանության ծրագրով նախատեսված ստեղծագործությունների ցանկը, և աշակերտներից ոմանք այստեղ չեն գտնում իրենց հետաքրքրություններին համապատասխան ստեղծագործություններ, նրանք աստիճանաբար դադարում են հետաքրքրվել գրքերով: Այսինքն՝ ազատ ընթերցանությունը, որի բաղադրամասերի մեջ ակնհայտորեն ընդգծվում են ընթերցողական հետաքրքրությունները, միաժամանակ ընթերցելու դրդապատճառներ են ստեղծվում, որի արդյունքում կարդալը դառնում է ընթերցողի անձի որակ՝ անձնային կարևոր հատկանիշ: Այս հանգամանքը միաժամանակ ուսուցչին հնարավորություն է տալիս նկատելու աշակերտների ընթերցողական կարողությունների և հետաքրքրությունների բնույթը, առաջընթացը, հաշվի առնելու դրանց առանձնահատկությունները և զարգացման համար ստեղծելու համապատասխան պայմաններ:

Կարդալու կարողության զարգացման, այսինքն, այդ կարողությունը հմտություն դարձնելու համար, բնականաբար, անհրաժեշտ է շատ կարդալ: Ցավոք, այդ «շատ կարդալ» արտահայտությունը մի շարք ուսուցիչների և ծնողների կարծիքով նշանակում է միևնույն նյութը (մասնավորապես դասագրքի նյութը) կարդալ բազմիցս, օրինակ, 4–5 անգամ: Բնական է՝ ուսուցիչն իր առջև խնդիր է դրել՝ «դասը կարդալ սովորեցնել», ու իր կարծիքով ուրիշ հնար չկա՝ բացի նույն նյութը բազմիցս կարդալ տալուց: Սա ոչ մի կապ չունի հասկացող ընթերցող ձևավորելու ձգտման հետ: Լավ կարդալու համար անառարկելի է. պիտի շատ կարդալ, բայց ոչ թե նույն նյութը, այլ տարբեր նյութեր, տարաբնույթ ստեղծագործություններ: Նույն նյութը

բազմիցս կարդալու դեպքում աշակերտը սովորում է կարդալ միայն այդ նյութը, իսկ տարբեր նյութեր կարդալիս նա ձեռք է բերում ցանկացած ստեղծագործություն ընթերցելու կարողություն և ձգտում:

Այնուամենայնիվ, եթե մայրենիի առարկայական ծրագրում պահանջվում է նույն նյութին մի քանի անգամ անդրադառնալ, անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր անդրադարձին տալ հատուկ նպատակ, առաջադրանք, որպեսզի աշակերտը նյութը յուրաքանչյուր անգամ ընթերցի մեկ այլ նպատակով:

Ժամանակակից կրտսեր դպրոցականների՝ կարդալու նկատմամբ հետաքրքրության նվազման պատճառների ուսումնասիրության ընթացքում մենք բացահայտեցինք մի քանի հանգամանք, մասնավորապես, նրանց՝ անհատական ընթերցողական հետաքրքրությունների և ինքնադրսևորման պահանջմունքների անբավարարվածությունը, սովորողների նկատմամբ դիֆերենցված մոտեցման բացակայությունը: Մեր ուսումնասիրության ընթացքում պարզեցինք մի ուշագրավ հանգամանք. ուսումնասիրվող 76 երեխաների 42 տոկոսին, իրենց խոստովանությամբ, ազատ, հանգիստ ընթերցել ոչ միշտ է հաջողվում: Նրանք առաջին հերթին նշում են, որ տանը չկան ընթերցանության համար հարմար պայմաններ. ուսումնասիրվող երեխաներից միայն յուրաքանչյուր չորրորդ երեխան տանն ունի առանձին աշխատասենյակ, մնացածը ստիպված են կարդալ մինչև «ժամը 5–ը», քանի դեռ «տնեցիներն աշխատանքից չեն վերադարձել»: Դրանից հետո ստիպված են «ականջները փակել, քանի որ բոլորը հեռուստացույց են դիտում»: Աշակերտները նաև նշում են, որ ժամանակ չունեն կարդալու, որովհետև «հազիվ հասցնում են սովորել հաջորդ օրվա դասերը» (64 տոկոս), իսկ ազատ ժամանակ մի կերպ են հասցնում կարդալ արտադասարանային ընթերցանության համար հանձնարարված գրքերը (27 տոկոսը): Երրորդ դասարանի 76 աշակերտներից 62–ը նշեցին, որ դասերից դուրս իրենք զբաղվում են համակարգչային խաղերով: Ազատ ընթերցանությունը խոչընդոտում է նաև այն, որ արտադասարանային ընթերցանության համար հանձնարարված նյութերն ընտրելիս ուսուցիչների մեծ մասը, ցավոք, սահմանափակվում է միայն որոշակի նյութերով, սովորողներին չէ մղում գրքերի աշխարհում ինքնուրույն կողմնորոշվելու: Հատկապես նրանք, ովքեր դեռևս ձեռք չեն բերել կարդալու որակական հատկանիշների պահպանմամբ ընթերցելու կարողություն, հասցնում են կարդալ միայն հանձնարարված պարտադիր գրականությունը կամ դասերը: Մեր հարցումների արդյունքում նաև պարզվեց, որ հարցման մասնակիցների միայն 10–15 %–ն է բացի հանձնարարված գրականությունից այլ գրքեր կարդում: Կրտսեր դպրոցականների հետ մեր հանձնարարությամբ պրակտիկանտների իրականացրած զրույցից պարզ դարձավ, որ նրանք առավել շատ սիրում են բազմաբնույթ տեղեկություններ պարունակող նյութեր կարդալ (օրինակ, հանրագիտարանային բնույթի). այս կարգի նյութերն ավելի են համապատասխանում նրանց ճանաչողական հետաքրքրություններին: Այնինչ նրանք այդպիսի նյութերի ընթերցանության ժամանակ չունեն: Իսկ եթե նկատի ունենանք, որ օրըստօրե շատանում են տան համար տրվող հանձնարարությունները, ապա պարզ կդառնա ժամանակի բյուջեի բաշխման աշակերտի կրած դժվարությունը:

Անձնակողմնորոշիչ մանկավարժու-

թյունը, որը պահանջում է աշակերտի նկատմամբ որպես սուբյեկտի մոտեցում, ենթադրում է, որ ընթերցանության գործընթացում պիտի հաշվի առնվի աշակերտի կարդալու հնարավորությունը, այսինքն՝ նա պիտի կարդա այնքան, որքան ինքը կամենում է, և այն, ինչ ուզում է, ինչպես որ ուզում է (բարձրաձայն կամ մտքում կամ էլ պարզապես թերթելով ստեղծագործությունը՝ կարդալ հատվածաբար), ում հետ ուզում է (մենակ կամ մեծերի օգնությամբ՝ համատեղ քննարկելով կարդացածի բովանդակությունը) և երբ ուզում է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բահաթրեանց, Ա., Ուղեցույց հայ ուսուցչի, ընդհանուր մեթոդիկա և առաջին տարվա նյութի մշակությունը, Թիֆլիս, տպ. Մ. Վարդանեանց և ընկ., 1982, 212 էջ:
2. Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր., «Զանգակ-97», 2006, 328 էջ:
3. Խզմալյան Թ., Մայրենի լեզվի մեթոդիկա, Ալեքսանդրապոլ, 1911, 76 էջ:
4. Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, տարրական դասարաններ, Եր., «Լույս», 1980, 564 էջ:
5. Кабуш В. Т., Система гуманистического воспитания школьников. Мн.: Полымя, 2000, 208 с.

МНОГОРАЗОВОЕ ЧТЕНИЕ ОДНОГО И ТОГО ЖЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО УМЕНИЯ

ДЖ. ГЮЛАМИРЯН

В статье рассматривается проблема развития читательского умения младших школьников. Автор, предлагает решить проблему, читая одно и того же произведение в разные времена. Она обосновывает то мнение, что принятая одновременное многоразовое чтение припятствует формированию читательского интереса у начинающих читателей.

MULTIPLE READING OF THE WORK AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS

J. GYULAMIRYAN

The basic problem of making the junior schoolchild an intelligent reader is discussed in the article, connecting it with the method of referring to one and the same work periodically for several times, that is with multiple reading. The author sounds the opinion that incorrect practice of her traditional methodology impedes the intelligent reader's formation and development.

ՌՈՒԲԻԿ ԷԼՈՅԱՆ

ՀԱՅ ԱԶԳԱՅԻՆ–ԱԶԱՏԱԳՐԱԿԱՆ ՊԱՅՔԱՐԻ ՐԱՖՖՈՒ ԳԱՂԱՓԱՐԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐ

Բոլոր ժամանակներում հայ գրողի ու գրականության բուն կոչումն ու պատմական առաքելությունը եղել և մնում է ժողովրդին իդեալներ տալու, կյանքի դարանա–մուտ ոլորաններում նրան ճիշտ կողմնորոշելու, սոցիալական ու քաղաքական կապանքներից ազատագրվելու համար մղած պայքարում նրան լավատեսությամբ ու տոկունությամբ զինելու առաքելությունը: Րաֆֆու ստեղծագործությունը ներկայացնելիս շատ կարևոր է գրականության հասարակական դերի այդ բարձր գիտակցության րաֆֆիական ըմբռնման մոտեցումը, մեծ մտածողի գաղափարների, ազգային–ազատագրական գոյապայքարի բազմաբևեռ ընդգրկումների կուռ համակարգը ուսանողությանը հասանելի ու ընկալելի դարձնելու մեթոդաբանությունը:

Կենսականորեն անհրաժեշտ այդ գաղափարների մեծ նվիրյալներից էր Րաֆֆին, որի կյանքն ու ստեղծագործությունը յուրօրինակ մի խիզախում են՝ հաստատելու այն բացառությունը, թե հրաշքն սկսվում է այնտեղ, ուր «վերջանում է ամեն մի հնար»:

Ուսանողը հստակ պատկերացում պիտի ունենա տասնիններորդ տարավերջի քաղաքական հեղաբեկումների, ազգային կյանքի յուրահատկությունների մասին և համոզվի, որ ազգափրկիչ այդ հրաշքի տենդագին սպասման հրամայականով է պայմանավորված Րաֆֆու առաքելությունը, որով նա դարձավ 19–րդ դարի ազգային համընդհանուր զարթոքի հիմնադիրներից ու ճարտարապետներից գլխավորը: Նրա ստեղծագործություններում կերպավորվեց ողջ դարաշրջանը՝ իր վայրիվերումներով, կրքերով, մտահոգություններով ու որոնումներով:

Տնտեսական, քաղաքական, գրական–մշակութային, կրթա–դաստիարակչական և ազգային–ազատագրական գոյապայքարի բազմաբևեռ այդ գաղափարների ու ծրագրերի զուգահեռականներում ուրվագծվում են նաև ապագայի բաղձալի պատկերները՝ կենդանագրված գրողի արծվաթռիչ կանխատեսումներով, հիմնավորված դրանց հասնելու ուղիների ու միջոցների մատնանշմամբ:

Հարկավոր է ընդգծել, որ Րաֆֆու ստեղծագործությունը նոր դարագլուխ բացեց հայ գեղարվեստական, հասարակական–քաղաքական ու կրթամշակութային մտքի պատմության մեջ, որով և պայմանավորված են այն հարատև հիացումն ու սերը, ինչպես նաև ակնածանքն ու զարմանքը նրա կյանքի ու գործի նկատմամբ՝ սկսած գրչեղբայր ժամանակակիցներից մինչև ներկա և ապագա սերունդները:

Պնդումը համոզիչ ու փաստարկված դարձնելու համար հարկավոր է վկայակոչել օրինակներ՝ զերծ մնալով վերամբարձ ու անհասցե բնութագրումներից: Այսպես՝ արևմտահայ մեծ երգիծաբան Եր. Օտյանը, բարձր գնահատելով Րաֆֆու ստեղծագործության հասարակական դերն ու նշանակությունը, 1913 թ. վիպասանի մահվան քսանհինգամյակի առթիվ գրած հոդվածում միանգամայն իրավացիորեն նշում է, որ հայ գրողներից շատ քչերին է հաջողվել հասնել Րաֆֆու ժողովրդականու–թյանը, «որովհետև շատ քիչեր կրցած են անոր չափ թափանցել ժողովրդին հոգեբանության, խոսիլ անոր սրտին մոտիկ, հրահրել զայն»[1]:

1 «Շուշան», Կ. Պոլիս, 1913, թիվ 8, էջ 226:

Արթնացնել ժողովրդին, հրահրել գոյապայքարի, նրան ապրելու, մաքառելու, գոյատևելու ոգի ներշնչել, սոցիալական ու քաղաքական ստրկությունից ազա–տագրվելու ուղիներ նախանշել, ահա այն բարձր չափանիշը, որով երգիծաբանը գնահատում ու արժեքավորում է Րաֆֆու գրական վաստակը: Այս տեսակետից մեծ վիպասանը, ըստ Օտյանի, անմրցակից է, քանի որ նրա կերտած հերոսները վիպական միջավայրից մտել են կյանք, դարձել կենդանի հերոսներ, ժողովրդի նպատակն ու քաղաքական երազանքը մարմնավորող գաղափարատիպեր. ««Խենթ»–ին մեջ Վարդանի երազը ալ երազ մը չէ մնացած, այլ ամբողջ ազգի մը նպատակը եղած է»[1]:

Վիպասանի առաջադրած գաղափարների ու ժողովրդի ազատագրական ձգտումների այս միաձուլումի մեջ էլ Օտյանը տեսնում էր. «Րաֆֆիի գործին բուն մեծությունը»: «Պետք է գիտնալ, որ Րաֆֆի պարզ վիպասան մը չէ, ընթերցողը զբոսցունելու կամ հմայելու պաշտոն ունեցող: Իր վեպերը ավելի գործնական, ավելի մեծ ու վեհ նպատակի մը կը ձգտին: Րաֆֆի ըմբոստ մը և հեղափոխական մըն է, և իր վեպերը հեղափոխության մեյմեկ դասագիրքեր են այս տեսակետով:. .. Իր վեպերուն մեջ հայ ստրկությունը նկարագրված ատեն ցույց տված է նաև զայն թոթափելու միջոց»[2]:

Ազատագրական պայքարի Րաֆֆու գաղափարաբանության բնութագրման տեսակետից շատ ուսուցողական է Դ. Վարուժանի դիտարկումը, որով շեշտվում են Րաֆֆու այդ անփոխարինելի առաքելության կարևորությունն ու ինքնազատագրման գաղափարաբանության սերմնացանի դերակատարումը: «Հայ մարտական շարժման պատրաստողներեն եղավ ան: Չքարոզեց միայն, այլև ծրագրեց հեղափոխությունը: Դժվար է գտնել ֆետայի մը, որ կարդացած չըլլա անոր «Խենդն» ու «Կայծերը»: Անդրանիկ ու Եփրեմքալեցին Վարդանին, Խենդի հերոսին ճամբով, Սերոբը Աղբյուր և Գևորգ Չաուշ Ասլանի մարմնացումը եղան: Հայ հեղափոխությունը իրականության վերածեց Րաֆֆիի ոչ պատմական կոչված վեպերը: Ասիկա մեծ տաղանդին ուժն էր, որ կհրապուրեր ապագան և իր սկզբունքներուն կհպատակեցներ այն կայծկլտուն սաղմերը, որոնք հետո պիտի բնակեին ու առաջ բերեին ազգային կյանքին մեջ ահագին հեղաշրջում մը՝ քաղաքական, ընկերային և հոգեբանական»[3]:

Գրչեղբայրների գնահատումները ներկայացնելուց հետո դասախոսը պիտի ընդհանրացնի ասելիքը, Րաֆֆու գաղափարների արդիականությունն ու պատմական փորձի համապատկերի մեջ դրանց ժառանգորդական աղերսները ներկայացնելով՝ ուսանողին հասանելի դարձնի գաղափարի մարգարե վիպասանի դաս–պատգամները, որոնք սկիզբ են առնում մեր նախահոր՝ «մահ կամ ազատություն» հակակշիռների մեջ «քաջության հետ վախկոտություն չխառնելու» պատգամով, իմաստավորվում Խորենացու՝ «սահման քաջանց զէն յուրյանց»–ի գոյափիլիսոփայությամբ, առնականանում Մսրա զորքի դեմ Թուր–Կեծակին պարզած Դավթի՝ խաղաղ գոյակցության հոյակերպ հորդորով, հրաբխվում անմահ քանաքեռցու՝ «Էդ ո՞ւմ վրա եք սուր բարձրացրել» սրտակեղեք աղաղակով ու ամբողջանում՝ «ապրելու իրավունք ունի այն ժողովուրդը, ով պատրաստ է արյուն թափելու իր ազատության համար րաֆֆիական պատգամախոսությամբ, որը շուրջ մեկուկես հարյուրամյակ հետո նույնքան արդիական ու րաֆֆիաշունչ պիտի հնչեր արցախյան գոյամարտի հերոս նահատակ Մոնթեի շուրթերին, թե ազատությունը սրբագործվում

1 Նույն տեղում, էջ 226:
2 «Շուշան», Կ. Պոլիս, 1913, թիվ 8, էջ 227:
3 Դ. Վարուժան, ԵԺ 3 հատորով, հ. 3, Եր., 1987, էջ 152–153:

է արյունով:

Րաֆֆու ծրագրային–քաղաքական վեպերը («Ջալալեդդին», «Խենթը», «Կայծեր») ուսուցանելիս շատ կարևոր է անդրադառնալ նաև վիպասանի մարտաշունչ հրապարակագրությանը, վկայակոչել այն հոդվածները, որոնցում գրողը քաղաքագիտական սթափ վերլուծությամբ ներկայացնում է հայ ազատագրական գոյապայքարի գաղափարական հարցադրումները, շարժման ուժն ու թուլությունը, շարժիչ ուժերի տարաբևեռ ըմբռնումները, սոցիալ–քաղաքական շահագրգռությունները, որովհետև հրապարակագրության մեջ արծարծված խնդիրներն ու գաղափարական դիտարկումները հետագայում դառնում են նրա ծրագրային վեպերի սյուժեների ու գաղափարակիր հերոսների աշխարհընկալման և գործունեության հիմքը:

Ուսանողի համար ելակետային պիտի լինի այն ըմբռնումը, որ Րաֆֆու ստեղծագործության առանցքային գաղափարը հայ ժողովրդի քաղաքական ազատագրությունն է: Իր բազմահատոր վեպերում ու հրապարակագրական հոդվածներում գրողը պատկերել է արևմտահայության սոցիալական, քաղաքական կյանքի տխուր, անմխիթար վիճակը, սուլթանական իշխանության հայակուլ քաղաքականության սարսափազդու հետևանքները, քրդերի ու ավարառու մյուս ցեղախմբերի գործած ոճրագործությունները և այդ ամենի դեմ անդեկ ու անգաղափար հայության օրհասական հոգեվաքը, որը դրսևորվում էր նախ և առաջ զանգվածային արտագաղթով, որի արդյունքում հայաթափվում էր բնօրրանը, հյուծվում էին ժողովրդի կենսական ուժերը: «Գաղթականության հարցը,— գրում է Րաֆֆին «Թուրքիա» հոդվածում,— ամենագլխավոր տեղն է բռնում Տաճկաստանի հայերի վիճակի մեջ: Ամեն տարի հազարավոր երիտասարդներ Վանից, Մուշից, Բաղեշից, Կարինից և այլ գավառներից դիմում են դեպի Կ. Պոլիս՝ իրենց ընտանիքի համար ապրուստ շահելու»[1]:

Սրտի անհուն ցավով է հրապարակագիրն արձանագրում այս փաստը՝ քաղաքական լուրջ հետևություններ անելով երևույթի բազմակողմանի քննությունից: Նա մեղադրում է ոչ միայն օտարին՝ երկիրը հայաթափելու քաղաքական նենգ ու հեռահար նկրտումների համար, այլ նաև հայրենի հարստահարիչներին, որոնք անտարբեր ու անհաղորդ էին ժողովրդի հոգեվարքին:

Ընդհանրացնելով ծրագրային վեպերում և հրապարակագրական հոդվածներում Րաֆֆու՝ ազգային–ազատագրական պայքարի բարոյագիտական կոնցեպցիան՝ դասախոսը պիտի շեշտադրի, որ Րաֆֆին «Դատարկ հույսերով ենք խաբվում», «Ինքնախաբեություն», «Դեռևս ուշ չէ», «Ժողովրդական վարժապետներ», «Հայ երիտասարդությունը», «Մինչև ե՞րբ» և բազմաթիվ այլ հրապարակագրական հոդվածներում ու գեղարվեստական երկերում փաստական հարուստ նյութի բազմակողմանի քննությամբ, գաղափարատիպ հերոսների տրամախոսություններով ներկայացնում է ազատագրական շարժման ուժն ու թուլությունը՝ ախտորոշումը հիմնավորելով ժողովրդի պատմական ճակատագրի առանձնահատկություններով, քրիստոնեական համակերպության, չարին ընդդիմանալու կրոնական ազգակործան քարոզչությամբ, ազատագրության հարցում օտարին ապավինելու և սեփական կամքը կաթվածահար անելու ինքնախաբ թմբիրով, անմիաբանությամբ ու համազգային խնդիրները անձնական շահառու նպատակներին ստորադասելու ազգային չարիք դարձած մտայնությամբ:

Նպատակահարմար է, որ դասախոսն առավել հանգամանորեն անդրադառնա «Ինքնախաբեություն» խորագիրը կրող հոդ-

1 Րաֆֆի, Երկերի ժողովածու՝ 12 հատորով, հ. 10, Եր., 1991, էջ 225:

վածում արծարծված հարցադրումներին, քանի որ հայ հասարակական կյանքի աղքատությունը, աղաղակող թերությունները խստագույնս խարազանված են վերոհիշյալ աշխատանքի մեջ, ուր հրապարակագիրն անթաքույց ցասումով դիմակազերծում ու դատապարտում է հասարակության ընտանեկան, դպրոցական կյանքի, մամուլի, գրականության մեջ տիրող դատապարտելի անհոգությունը:

Իրականության արատները գիտակցաբար քողարկելը կամ լոկ անցյալի փառքով հպարտանալը աններելի չարիք է, որը, ըստ գրողի, սպանում է յուրաքանչյուր առաջընթաց ձգտում: «Ինքնախաբեությունը բարոյական ինքնասպանություն է,— գրում է Րաֆֆին,— մի մեռելություն է, որի մեջ մարդկային բոլոր կրքերը հանգիստ են»[1]:

Այս խնդիրներին անդրադառնալիս նպատակահարմար է զուգահեռներ անցկացնել ներկա իրողությունների հետ, բացահայտել Րաֆֆու դիտարկումների հրատապությունը և նրա ազգապահպան գաղափարների հարատև արդիականությունը՝ ընդգծելով, որ գրողի բացահայտումներն ու եզրակացությունները, ճիշտ է, վերաբերում են XIX դարավերջի հայ հասարակական–քաղաքական, հոգևոր–մշակութային, ընտանեկան, դպրոցական կյանքում գոյություն ունեցող արատների պսակազերծմանը, բայց այսօր էլ պահպանել են իրենց ինչեղությունն ու արդիականությունը:

Հրապարակագիրը ցավով արձանագրում է, որ ազգի գոյության հիմք հանդիսացող հայ ընտանիքն աստիճանաբար կորցնում է իր երբեմնի բարոյական ու ազգապահպան նկարագիրը: Այն սկսել է մեզանում փտել, այլասերվել: «Մի կողմից՝ շռայլությունը,— գրում է Րաֆֆին,— մյուս կողմից՝ անբարոյականությունը օրըստօրե ոչնչացնում են նրա անաղարտ, բարի ու ազնիվ հատկանիշները»՝[2] դրանք փոխարինելով եվրոպական հոռի ու մեր նկարագրին անհարիր արժեքներով: Այսպիսի ընտանիքը ազգապահպան նկարագրի տեր սերունդ չի կարող դաստիարակել: Գուցե այդ բացը պիտի լրացնի դպրոցը, բայց «մեր դպրոցները,— նշում է Րաֆֆին,— ամենաթշվառ դրության մեջ են, նոր իմաստակների ձեռքում խաղալիք են դարձել»[3] և իրենց եվրոպական մանկավարժությամբ ու տարապայման կրթության վնասակար հետևանքներով, օտարամոլությամբ ու այլոց ստեղծածների մեխանիկական ընդօրինակությամբ աղճատում են ապագա սերնդի ազգային նկարագիրը:

Հայ ժողովրդի քաղաքական ազատագրությանը հետամուտ վիպասանի համար դրանք կենսականորեն կարևոր ու հրատապ հարցեր էին: Եվ ամենևին էլ պատահական չէ, որ նա ազատագրական պայքարի ոգորումներն արտահայտող բոլոր վեպերում հատուկ ուշադրություն է դարձրել դպրոցական դաստիարակության հարցերին: Դպրոցն այն քուրան է, որտեղ թրծվելու են ապագան կերտող, այն կռվով նվաճող մարտիկներ:

Ընտանեկան ու դպրոցական դաստիարակությունը, ըստ Րաֆֆու, պետք է լրացնեն իրար: Հայ դպրոցի անմխիթար վիճակի, հայ ուսուցչի ողորմելի դրության մի դառը խոստովանություն է գրողի «Ժողովրդական վարժապետեր» հոդվածը[4]:

Րաֆֆու ցասկոտ պսակազերծումից անմասն չի մնում նաև եկեղեցին, որը գրողի համոզմամբ «այլանդակվել է, փոխել իր նախնական պարզ կերպարանքը, դարձել ***ծիսապաշտության, շնորհավաճառության և անհավատության մի գործարան***»[5]:

Ուսուցման կարևորագույն խնդիրներից

1 Րաֆֆի, Եժ, հ. 11, Եր., 1991, էջ 15:

2 Րաֆֆի, Եժ, հ. 11, Եր., 1991, էջ 16:

3 Նույն տեղում, էջ 16:

4 Նույն տեղում, էջ 23:

5 Րաֆֆի, Եժ, հ. 11, Եր., 1991, էջ 17:

մեկն էլ այն մտայնության ամրակայումն է, որ Րաֆֆու բոլոր դիտարկումները փաստարկված են պատմությամբ և ազգային կենսափիլիսոփայությամբ, հետևաբար միշտ արդիական են և ուսուցանող: Ազգային կյանքն ու նրա պատմությունը մի վարդապետարան են, որոնք սերունդներին սովորեցնում են խուսափել սխալներից, բարվոքել ներկան ու կերտել ապագան: Յուրացնենք Րաֆֆու դասերը և հավատարիմ մնանք նրա պատգամներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դ. Վարուժան, ԵԺ 3 հատորով, հ.3, Եր., 1987, էջ 152–153:
2. «Շուշան», Կ. Պոլիս, 1913, թիվ 8, էջ 226:
3. Րաֆֆի, ԵԺ 12 հատորով, հ 10, Եր., 1991, էջ 225:
4. Րաֆֆի, ԵԺ, 12 հատորով, հ.11, Եր., 1991, էջ 15, 16, 17:

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДОВАНИЯИДИОЛОГИИ РАФФИ ОБ АРМЯНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНО–ОСВОБОДИТЕЛЬНОЙ БОРЬБЫ

Р. ЭЛОЯАН

В статье рассматривается ряд вопросов, относящихся к изучению идеологии армянской национально–освободительной борьбы, которой проникнуты программно–политические романы и публицистика Раффи.

SOME ASPECTS OF TEACHING ARMINIAN NATIONAL–LIBERATION STRUGGLE BY RAFFI

R. ELOYAN

Some aspects of Armenian national liberation struggle expressed in Raffi's programmatic political novels, are presented in the article.

ՎԱՐԴԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

ՀՆՉՈՒՅԹԱԲԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԸՆԹԱՑԱԿԱՐԳԵՐԸ

Հնչույթաբանական գրեթե բոլոր հայեցակարգերում էլ (հոգեբանական, ֆիզիկական, ֆիզիկական–հարաբերակցային, բաշխական, գործառական, երկաստիճան և այլն) ինչպես հնչույթի, այնպես էլ առհասարակ հնչույթաբանական իրակությունների տարբերակումն ու բնորոշումն իրականացվում են ըստ վերլուծության երկու հիմնական ընթացակարգերի, այն է՝ *հատույթավորման* (сегментация) և *նույնականացման* (идентификация)[1]: Հատույթավորման և նույնականացման ընթացակարգերում կիրառվում են տարբերակիչ արժեքայնության, ազատ փոփոխակման, լրացուցիչ բաշխման, հնչյունական նմանության, խորհրդանշական հակադարձելիության, համակարգային համընկնելիության (системной конгруентности), միավորների բաշխական բնութագրերի հաշվառման և այլ չափորոշիչներ[2]: Ինչպես հնչույթի, այնպես էլ հնչույթաբանական մյուս հասկացությունների՝ տարբեր հայեցակարգերում տեղ գտած խիստ բազմազան բնութագրերով հանդերձ, լեզվաբանության մեջ վաղուց ամրագրված է հնչույթաբանության տեղը՝ որպես ուսումնասիրության սեփական օբյեկտն ունեցող գիտակարգի: Այս առումով միանգամայն իրավունք ուներ Ն. Խոմսկին, որը դեռևս նախորդ դարի 60–ական թթ. գրում էր. «Թեպետև ժամանակակից հնչույթաբանները համերաշխության չեն հասել բոլոր հարցերում, բայց և այնպես արդեն ձևակերպվել է հնչույթաբանության հիմնական դրույթների ինչ–որ մի ամբողջություն, որոնց տակ (առնվազն նրանց մեծ մասի տակ) կստորագրեին շատ լեզվաբաններ»[3]: Հիմնական դրույթների այդ ամբողջությունը նա բնորոշում է իբրև «կարգաբաշխային հնչույթաբանություն» («taxonomical phonology»): Ի տարբերություն կառուցվածքային հնչույթաբանության որոշ դրսևորումների՝ կարգաբաշխային հնչույթաբանությունը, ըստ Ն. Խոմսկու, ենթադրում է հնչույթաբանական իրողությունների քննություն ոչ թե ինքնին՝ մեկուսի կերպով, այլ շարակարգում, ավելի ստույգ՝ շարահյուսական մակարդակի իրողությունների հաշվառումով, որովհետև հնչույթը (ինչպես և լեզվական մյուս միավորները) լիարժեք կերպով իրացվում է միայն շարահյուսական մակարդակում[4]:

Հնչույթաբանական վերլուծության և վերջին հաշվով՝ հնչույթի բնորոշման համար սկզբունքային նշանակություն ունի իմաստային չափորոշիչի, այն է՝ *տարբերակիչ արժեքայնության* նկատմամբ վերաբերմունքի հարցը: Ըստ այդմ՝ գործառել են երկու հակադիր մոտեցումներ. 1) Պրահայի, Մոսկվայի և Լենինգրադի (Շչերբայի) հնչույթաբա-

1 Ոմանք տարբերակում են նաև երրորդ՝ դասակարգման (классификация) ընթացակարգը, իսկ ուրիշներն էլ այն դիտարկում են նույնականացման ընթացակարգի շրջանակներում:

2 Տե՛ս Общее языкознание (внутренная структура языка), М., 1972, էջ 149–153:

3 Н. Хомский, Логические основы лингвистической теории // «Новое в лингвистике» (այսուհետև՝ «НЛ»), вып. IV, 1965, с. 530:

4 Տե՛ս նույն տեղում:

նական դպրոցները, Ջ. Ֆյորսի գլխավորած Անգլիայի հնչյունաբանական դպրոցը, որպես հնչույթի տարբերակման կարևոր չափանիշ, ընդունում են *ձևույթի և բառի կազմում նրա իմաստատարբերակիչ (իմաստաբաղադրիչ) գործառույթը*[1]: Այս դեպքում մեթոդական նկատառումներով հնչույթների՝ որպես իմաստատարբերակիչ միավորների առանձնացումն իրականացվում է նվազագույն զույգերի հակադրությամբ, այն է՝ իմաստակիր հատույթների (ձևույթների, բառերի) արտահայտության պլանում նվազագույն տարբերությամբ հակադրված բաղադրիչների միջոցով: Ընդ որում՝ հակադրությունը կարող է լինել նաև «հնչույթ~զրո» տիպի (հմմտ. հյ. վար*գ*~վար*կ*~վար*ք*, սեր~սեր*մ* (ø~մ), ռուս. *м*ень «ստվեր»~*д*ень «օր», сто*л* «սեղան» ~ сто «հարյուր» (л~ø), անգլ. *p*ill [pil] «դեղահատ, հաբ»~*b*ill [bil] «հաշիվ, թղթադրամ», bite [bait] «խայթելը, կծելը»~bit*er* [baitə] «խարեբա» (ø~ə) և այլն). 2) ամերիկյան դեսկրիպտիվ հնչույթաբանությունը, Լոնդոնի (Դ. Ջոունզի) դպրոցը, *երկափումային* (дихотомоческая) և *երկաստիճան* (двухступенчатая) տեսությունները, ինչպես նաև առանձին լեզվաբաններ, որոնք ուղղակիորեն չեն հարում այդ դպրոցներից և ոչ մեկին, հնչույթաբանական վերլուծության մեջ իմաստային գործոնը բացառում են կամ առնվազն կարևոր չեն համարում հնչույթային բնութագրի համար[2]: Երկրորդ տեսակետի կողմնակիցները մասնավորապես նշում են երկու հիմնական փաստարկ. 1) ոչ իմաստակիր բաղադրիչը (=հնչույթը) չի կարող իրականացնել իմաստատարբերակիչ գործառույթ[3], 2) հնչույթին իմաստատարբերակիչ գործառույթ վերագրելու դեպքում անբացատրելի են մնում հոմանիշության ու համանունության դեպքերը:

Երկրորդ տեսակետի հետագա զար-

1 Տե՛ս Н. С. Трубецкой, Основы фонологии, М., 2000, с. 39, А. Мартине, Основы общей лингвистики// «Новое в лингвистике» (այսուհետև՝ НЛ), вып. III, М., 1963, с. 397–398 (հմմտ. «…. չի կարելի առաջարկել մեթոդ, որը բոլորովին հաշվի չի առնում իմաստը….», նե. տ.), А. А. Реформатский, Введение в языковедение, М., 1967, с. 207–224, М. В. Панов, Современный русский язык: фонетика, М., 1979, с. 90–121, Л. Р. Зиндер, Общая фонетика, М., 1979, с. 46, Е. С. Кубрякова, Из истории английского структурализма (Лондонская лингвистическая школа)// Основные направления структурализма, М., 1964, с. 309–310:

2 Տե՛ս Г. Глисон, Введение в дескриптивную лингвистику, М., 1959, с. 224–258, Р. Якобсон, Г. М. Фант и Халле, Введение в анализ речи // «НЛ», вып. II, с. 173–212, С. К. Шаумян, Проблемы теоретической фонологии, М., 1962, с. 13–18 (հմմտ. «….Նշանակողների նույնություններն ու տարբերությունները որոշելիս հնչույթաբանությունը, ըստ երևույթին, պիտի հրաժարվի իմաստաբանական չափանիշներից», նե. տ., էջ 16), Е. С. Кубрякова, նե. տ., էջ 310, В. Б. Касевич, Фонологические проблемы общего и восточного языкознания, М., 1983, с. 36, Ю. С. Степанов, Основы языкознания, М., 1966, էջ 9–11, Джон Лайонз, Введение в теоретическую лингвистику, М., 1978, с. 126–145:– Ոչ հազվադեպ դեսկրիպտիվ հնչույթաբանության ներկայացուցիչների (Բլոկ, Թրեյջեր Հոքեթ, Սվոդեշ, Սմիթ) կողմից հնչույթի որպես իմաստատարբերակիչ գործառույթով օժտված միավորի մասին դրույթի մերժումը բացատրվում է ինչպես Լոնդոնի հնչույթաբանական դպրոցի հիմնադիր Դ. Ջոունզի, այնպես էլ ամերիկյան ամենատալիստական դպրոցի հիմնադիր Լ. Բլումֆիլդի հայացքների ազդեցությամբ (տե՛ս Основные направления структурализма, էջ 219–223): Մեր կարծիքով, սակայն, այդպիսի վերագրումը Լ. Բլումֆիլդին ճիշտ չէ կամ առնվազն չափազանցված է. հմմտ. «Խոսքի իմաստակիր հնչյունների ուսումնասիրությամբ զբաղվում է հնչույթաբանությունը կամ գործնական հնչյունաբանությունը: Հնչույթաբանությունը ենթադրում է իմաստների քննություն» (Л. Блумфилд, Язык, М., 1968, с. 76), «Որքանով մենք հնչույթները բնորոշել ենք որպես նվազագույն միավորներ, որոնք տարբերություններ են առաջացնում իմաստի մեջ….» (նե. տ., էջ 140, ընդգծ.՝ Վ. Պ.):

3 Այդպիսի միտք արտահայտել է նաև Է. Սեպիրը. հմմտ. «…. առանձին հնչյունը, ըստ էության ասած, բոլորովին էլ խոսքի բաղադրիչ չէ, քանզի խոսքը իմաստակիր գործառույթ է, իսկ հնչյունը, որպես այդպիսին, իմաստով օժտված չէ» (Эдвард Сепир, Язык // նույնի՝ Избранные труды по языкознанию и культурологии, М., 2002, с. 43):

գացումը կարող է հանգեցնել առհասարակ հնչույթի՝ որպես լեզվական կառուցվածքի ինքնուրույն բաղադրիչի գոյության ժխտմանը. մի բան, որ նույնպես տեղ է գտել առանձին լեզվաբանների պատկերացումներում[1]: Եթե ընդունում ենք, որ խոսքը, այդ թվում՝ նրա նվազագույն իմաստակիր բաղադրիչները՝ ձևույթները, արմատական բառերը (հմմտ. *հեռ–ա–վոր, մոռ–աց–կոտ, ծառ* ևն), կազմված են հնչյուններից, իսկ վերջիններն էլ հնչույթների խոսքային իրացումներն են, ուրեմն պիտի ընդունենք նաև հնչույթների իմաստատարբերակիչ գործառույթը, որովհետև *բաղադրումն* ու *տարբերակումը* միևնույն երևույթի երկու կողմերն են, մեկի գոյությունը պայմանավորված է մյուսով. *եթե հնչույթը կարող է իմաստ բաղադրել, ուրեմն կարող է նաև իմաստ տարբերակել*: Հնչույթը (հնչյունը) իմաստակիր միավոր չէ, բայց օժտված է իմաստաբանական գործառույթին մասնակցելու ներունակությամբ (պոտենցիայով) կամ, որ նույնն է՝ *հակված է դեպի իմաստակրությունը*: Այս երևույթի դրսևորումները պիտի համարել լեզուներում հազվադեպ հանդիպող միահնչույթ բառերը (հմմտ. հյ. **ու**՝ շղկպ, **է**՝ կոչ. ձյնրկ., **է**՝ օժանդակ բայ, **ի**՝ նախդիր, ռս. **а** «իսկ», **и** «և», **с** «հետ», անգլ. **a** [ə]՝ անորոշ հոդ, նաև «մեկ» (a few «մի քանի», ֆրնս. **à** «դեպի» և այլն): Հնչույթից դեպի միահնչույթ բառ անցումային օղակ կարող են համարվել միահնչույթ ձևույթները, որոնք հաճախ բազմիմաստ են (հմմտ. **–ի**՝ 1. անց. կատ., եզ. թ., I դ. (խոսեց–*ի*), 2. ըղձ. անց., եզ. թ., I դ. (խոս–*ի*), 3. սեռ. հլ. ցուցիչ (խոսք–*ի*), բոկզմ. մասնիկ (հայել–*ի*) և այլն): Ինչ վերաբերում է հոմանիշությանը և համանունությանը, ապա անկախ այն բանից՝ հնչույթը կհամարվի իմաստատարբերակիչ գործառույթ իրականացնող միավոր, թե նրան կվերապահվի միայն իմաստակիր միավորների (ձևույթների, բառերի) հնչապատյանները տարբերակելու հատկություն, դրանից հարցի էությունը չի փոխվում. համանունության դեպքում հնչույթը չի տարբերակում նշանակիչը (հնչապատյանը), իսկ հոմանիշության դեպքում՝ նշանակյալը (իմաստը): Այս երևույթը, կարծում ենք, ունի մեկ բացատրություն. *որպես հարափոփոխ երևույթ՝ լեզուն եթե, մի կողմից, ձգտում է համակարգայնության, մյուս կողմից, և առավելապես հասարակական արտաքին ազդակների ազդեցությամբ, հակված է շեղվելու համակարգից*: Այդ իմաստով բացառություն չէ նաև լեզվի հնչույթային համակարգը: Նույն տրամաբանության շրջանակներում պիտի դիտարկել նաև ռուսերենի ա**к**а*ф*/а**к**а*п* «պահարան» կամ հայերենի դար*պ*աս / դար*բ*աս տիպի օրինակները, որոնցում **ф/п** և **պ/բ** զուգահեռները հակասում են հնչույթն իմաստատարբերակիչ միավոր համարելու դրույթին: Բառային կրկնակների առաջացումը կարող է բացատրվել լեզվական նորմում արձանագրվող տեղաշարժերով, որի ընթացքում ոչ միշտ է, որ նոր ձևը լիովին դուրս է մղում հին ձևին. որոշ ժամանակ (հնարավոր է՝ բավականին երկար) երկու ձևերը գործառում են զուգահեռաբար, հատկապես, եթե այդ երկուսն էլ գրային ամրագրում ունեն գրական լեզվում:

Ա) Հնչույթաբանական վերլուծության առաջին աստիճանը հատույթավորումն է, այն է՝ տեքստի կամ արտահայտու-

1 Տե՛ս Г. Пауль, Принципы истории языка, М., 1960, с. 71:

թյան բաժանումը գծային հաջորդականության նվազագույն միավորների՝ որպես հնչույթների իրացումների[1]: Տեքստի (հնչաշղթայի) տրոհումը հնչույթաբանորեն նվազագույն բաղադրիչների ենթադրում է երկու հանգամանքի հաշվառում. որպեսզի՝ 1) մի կողմից, մեկ հնչույթի համարժեք հնչյունական բաղադրիչները չհամարվեն տարբեր հնչույթների ներկայացուցիչներ (հմմտ. գրբ. *եաւ*թն/*եւ*թն, հր*եայ*ք «հրեաներ», u*hi*ն, հար*եւ*ր, անգլ. f*i*ve [f*ai*v] «հինգ», l*i*ne [l*ai*n] «գիծ», fl*y* [fl*ai*]) «թռչել», house [h*a*us] «տուն», իսպն. mu*ch*o [mu*tš*o][2] «շատ», 2) մյուս կողմից, ընդհակառակն, հնչույթների հաջորդականությունները չհամարվեն մեկ հնչույթ (հմմտ. ռուս. де*тс*кий [де*ц*кəиц], пра*зд*ник [пра*зн*əиц] «պարապ, անգործ» (բայց՝ упра*зд*нить [упра*зд*нит′] «վերացնել, լուծարել»), *сш*ить [*ш*:ыт′] «կարել» (բայց՝ *р*ыть [*р*ыт′] «փորել» և *ср*ыть [*ср*ыт′] «կործանել»)):

Տեքստի (հնչաշղթայի) հատույթավորման համար առաջարկվել են տարբեր ընթացակարգեր, որոնցից տարածում են ունեցել հատկապես *հարացուցային փոխարկման թեստը* (գլոսեմատիկա, գործառական և ֆիզիկական տեսություններ), *շարակարգային նույնականացման գործառական մեթոդը* (երկաստիճան հնչույթաբանություն) և *բաշխական բնութագրերի հաշվառման* մեթոդները (դեսկրիպտիվ հնչույթաբանություն):

Գործառական հնչույթաբանության (ԳՀ) մեջ (Պրահայի և Մոսկվայի դպրոցներ) հարացուցային փոխարկումը դրսևորվում է հակադրության և տարբերակիչ հատկանիշների սկզբունքների կիրառումով, որոնք, ըստ Ն. Ս. Տրուբեցկոյի, միանգամայն բավարար են հնչաշղթայի հնչույթաբանական հատույթավորման համար: Համաձայն ԳՀ՝*հնչույթաբանական հակադրությունը հնչույթների առանձնացումն է ըստ ձևույթների և բառերի կազմում նրանց իմաստրաբանական (=տարբերակիչ) գործառույթների*[3]: Ըստ այդմ՝ հնչույթը բնորոշվում է որպես «հնչույթաբանորեն էական [իմա՝ տարբերակիչ – Վ. Պ] հատկանիշների ամբողջություն»[4] կամ որպես «դիրքայնորեն հերթագայվող հնչյունների շարքով ներկայացված գործառական հնչյունաբանական միավոր»[5].(հմմտ. հյ. *ս*ուր~*զ*ուր, վ*ե*ր~վ*ա*ր, ռուս. *т*ом «հատոր»~*д*ом «տուն», ст*у*л «աթոռ»~ ст*а*л «կանգնեց» (= встал «ոտքի կանգնեց») և այլն): Սահմանելով հնչույթների առանձնացման (= հատույթավորման) 4 կանոն՝ Ն. Ս. Տրուբեցկոյը տարբերակում է հնչույթային հակադրությունների

1 Հմմտ. «Միավորների շարակարգային սահմանազատման աստիճանում հնչական նյութը բաժանվում է հնչույթային …. երկարաձգության հատույթների» (տե՛ս Г. А. Климов, Фонема и морфема, М., 1967, էջ 97):

2 Իսպաներենում հնարավոր չէ š–ի գործածություն, առանց նախորդող t–ի. այդ երկու հնչյունները բառի կազմում ունեն մեկ միավորի գործառական արժեք, որն էլ հիմք է տվել դրանք համարելու մեկ հնչույթ (տե՛ս А. Мартине, Основы общей лингвистики // «НЛ», вып. III, М., 1963, էջ 396, 415): Հմմտ. նաև. «… Արտահայտության տվյալ բաղադրիչը լեզվաբանորեն ուսումնասիրվում է միայն այն դեպքում, եթե այն օժտված է որոշակի գործառույթով և … հենց այդ գործառույթի բնույթի շնորհիվ է զբաղեցնում իրեն համապատասխանող տեղը հիշողությամբ պահպանվող այլ բաղադրիչների միջև» (և. տ., էջ 397):

3 Տե՛ս Н. С. Трубецкой, նշվ. աշխ., էջ 37, А. Мартине, նշվ. աշխ., էջ 408:

4 Տե՛ս Н. С. Трубецкой, նշվ. աշխ., էջ 43:

5 Տե՛ս М. В. Панов, Современный русский язык: фонетика, М., 1979, էջ 106: Հմմտ. «Հնչույթը լեզվի հնչյունական կառույցի նվազագույն միավոր է, որը ծառայում է լեզվի իմաստակիր միավորների՝ ձևույթների, բառերի նույնացման և տարբերակման համար» (А. А. Реформатский, Введение в языковедение, М., 1967, с. 211):

երեք տեսակ՝ *մասնակի* (привативный), *աստիճանական* (градуальный) և *համարժեքային* (эквиполентный), որոնք ընդհանուր առմամբ ընդունել են նաև ՄՀԴ–ի ներկայացուցիչները: Ա. Ռեֆորմատսկին առաջարկել է նաև *միավորիչ* (интегральные) հատկանիշների գաղափարը՝ այդպիսին համարելով «հնչույթի կազմը «լրացնող» հատկանիշները» այն դեպքերի համար, երբ «չկա այդ հատկանիշով ուղղակիորեն և միանշանակ կերպով հակադրվող այլ հնչույթ» (հմմտ. ռուսերենի [г] և [ɣ] հնչունները [гóрэт] и [ɣóрат] город «քաղաք» բառի արտասանական տարբերակներում, որքանով որ չկան պայթականության հատկանիշն ունեցող [г]–ին, ըստ կազմավորման տեղի, շփականության և ռնգայնության հատկանիշներով հակադրվող բաղաձայններ)[1]:

Դեսկրիպտիվ հնչույթաբանության (ԴՀ) մեջ տարբերակվում են հնչույթների և նրանց խոսքային իրացումների՝ այլահնչակների (аллофоны/allophones) երեք տիպի հարաբերություններ՝ *հակադրական բաշխման* (контрастной дистрибуции), *լրացուցիչ բաշխման* (дополнительной дистрибуции) և *ազատ փոփոխակման* կամ *հերթագայության* (свободного варирования, чередования): Ըստ էության, ԳՀ մեջ կիրառվող *մասնակի հակադրությունը* ԴՀ մեջ կիրառվող *հակադրական բաշխման* մի տարատեսակն է. եթե ԳՀ մեջ *մասնակի հակադրությունը* հնչույթների համեմատությունն է նվազագույն տարբերակիչ հատկանիշով (հմմտ. *դ* և *տ* հնչույթների հակադրությունը ձայնեղության–խլության հատկանիշով՝ *դ*եր~*տ*եր, *ծ*ень «օր»~*մ*ень «ստվեր»), ապա ըստ ԴՀ՝ *հակադրական* է համարվում այն բաշխումը, որի դեպքում երկու հնչյուն հանդիպում են միատեսակ հնչունական միջավայրում և տարբերակում են բառերի հնչյունական պատյանները (հմմտ. *l*ight [lait] «լույս»~*r*ight [rait] «աջ», *l*amb [læm] «գառնուկ»~*r*am [ræm] «ոչխար»): Այսինքն՝ *հակադրական բաշխումը* առհասարակ հնչույթների (հնչյունների) հակադրություն է ըստ հնչյունների արտաբերական հատկանիշների՝ առանց նվազագույն թվով տարբերակիչ հատկանիշների պահանջի: ԴՀ աշխատություններում լայն կիրառություն ունեն հատկապես *լրացուցիչ բաշխման* (ԼԲ) և *ազատ փոփոխակման* (ԱՓ) մեթոդները: ԼԲ հնչյունների այնպիսի հարաբերակցությունն է, «երբ նրանցից յուրաքանչյուրը հանդիպում է նրանց ամրագրված որոշակի միջավայրում, որոնցում մյուս հնչյունները չեն հանդիպում» (հմմտ. ոչ շնչեղ [k⁼]–ի և շնչեղացած [kʰ]–ի հարաբերակցությունը անգլ. s*k*i [sk⁼iy] «դահուկ»~*k*ick [kʰik] «ոտքով հարվածելը»)[2]:

1 Տե՛ս А. А. Реформатский, նշվ. աշխ., էջ 212:

2 Г. Глисон, նշվ. աշխ., էջ 231(Ski բառի հնչյունագրությունն ըստ Հ. Գլիսոնի): Հմմտ. նաև. «Եթե հնչյունների երկու նման տեսակների առնչությամբ ճիշտ է այն, որ նրանցից մեկն է սովորաբար հանդիպում ծանոթ հնչունական միջավայրերում, իսկ մյուսը հանդիպում է ուրիշ հնչունական միջավայրերում, ապա այդ երկու տեսակները կարող են լինել միևնույն հնչույթի ենթատեսակները» (տե՛ս Morris Swadesh, The Phonetics Prinsiple // «Language», 10, 1934, p. 123): Ի տարբերություն Հ. Գլիսոնի, Մ. Սվոդեշի և ուրիշների, որոնք ԼԲ հարաբերության մեջ, այսինքն՝ փոխբացառող դիրքում գտնվող հնչյունները համարում են միևնույն հնչույթի այլահնչակները, Չ. Հոքեթն ավելի զգուշավոր է ձևակերպում լրացուցիչ բաշխման սկզբունքը. ըստ Չ. Հոքեթի՝ «նույնական միջավայրում հանդիպող հատույթները հնչույթաբանորեն տարբեր են», որովհետև հակադրվող հատույթները կարող են լինել ոչ թե առանձին հնչույթներ, այլ հնչույթների հաջորդականություններ, ինչպես [gr]–ը և [bl]–ը groan [groun] «տնքոց, հառաչ»~blown [bloun] «ծաղկել, փթթել» բառերում (տե՛ս Ch. F. Hockett, A manuel of phonology, Baltimore, 1955, էջ 155):

<L>–ն և <R>–ն ինքնուրույն հնչույթներ են հնդեվրոպական բոլոր լեզուներում, սակայն ճապոներենում և չինարենում «դրանք երբեք չեն հանդիպում միատեսակ միջավայրում (և այդ պատճառով չեն կարող տարբեր բառեր տարբերակել)»[1], հետևաբար նշված լեզուներում [l]–ն և [r]–ն միմյանց նկատմամբ գտնվում են ԼԲ հարաբերության մեջ: Անգլերենում, գերմաներենում, դանիերենում և շվեդերենում [h]–ն հանդիպում է միայն բառերի և ձևույթների սկզբում, իսկ [ŋ]–ն՝ միայն վերջում, հետևաբար այդ լեզուներում նշված հնչյունները գտնվում են ԼԲ հարաբերության մեջ[2]: Է. Աղայանը ԼԲ հարաբերություն է վերագրում հին հայերենի [i] և [j] հնչյուններին[3]: ԱՓ դեպքում երկու հնչյուն կարող են հանդիպել միատեսակ հնչյունական միջավայրում, սակայն իմաստատարբերակիչ գործառույթ չունեն. դրանք միևնույն հնչույթի ոճական տարբերակներն են: Այս երևույթը կարող է պայմանավորված լինել ինչպես լեզվական տարբեր ոճերի (օր.՝ հին կամ նոր) կիրառումով, այնպես էլ անհատական արտասանությամբ (օր.՝ լինել բարբառային ազդեցության հետևանք): Այսպես, արդի գրական ֆրանսերենում արտասանվում է «թրթռացող ձայնորդի երկու տարատեսակ». «ղատասական»՝ հայերենի ետնալեզվային [ղ]–ի նման, որը համապատասխանում է գրական լեզվի նորմին և առաջնալեզվային՝ հայերենի [ռ]–ի նման, որը հնաբանության դրսևորում է [4]:

Բ) Հնչույթաբանական *նույնականացումը* հնչույթի և նրա տարբերակների (=այլահնչակների) համապատասխանության հաստատումն է: Սովորաբար այս ընթացակարգին ավելի մեծ նշանակություն է տրվում, քան հատույթավորմանը, որովհետև, հնչույթի տեսության հիմքում, ըստ էության, նույնականացման սկզբունքն է: Իր նշանավոր «Հիմունքներում» Ն. Ս. Տրուբեցկոյը առաջարկել է հնչույթի և նրա տարբերակների հարացուցային նույնականացման 4 և հնչույթ(ներ)ի ու համապատասխան հնչյունական հաջորդականությունների շարակարգային նույնականացման 7 կանոն[5]: Ի տարբերություն առաջին խմբի կանոնների, որոնք ընդհանուր առմամբ ընդունվել են ԳՀ մեջ, երկրորդ խմբի կանոնների նկատմամբ վերաբերմունքը միանշանակ չէ: Վերջին հիմնախնդրին, ի թիվս այլոց, անդրադարձել են Ա. Ռեֆորմատսկին, Մ. Ի. Ստեբլին–Կամենսկին և Վ. Բ. Կասևիչը: Տվյալ դեպքում մեզ հետաքրքրում են հատկապես առաջին խմբում տեղ գտած սկզբունքները, ավելի շուտ՝ դրանց առնչվող իրողությունները, ուստի երկրորդ խմբի կանոններին վերաբերող բանավեճերի առնչությամբ ընթերցողին կարող ենք հղել հիշյալ հեղինակների համապատասխան աշ-

1 Джон Лайонз, նշվ. աշխ., էջ 126:

2 Տե՛ս Ю. С. Степанов, Основы общего языкознания, М., 1975, էջ 233: Գերմաներենի [h] և [ŋ] հնչյունները, ըստ Ն. Ս. Տրուբեցկոյի հնչույթային նույնականացման երրորդ կանոնի, տարբեր հնչույթների ներկայացուցիչներ են, այլ ոչ թե միևնույն հնչույթի «համակցային տարբերակներ», այսինքն՝ այլահնչակներ (տե ս Н. С. Трубецкой, նշվ. աշխ., էջ 55):

3 Տե ս Է. Բ. Աղայան, Գրաբարի քերականություն (հնչյունաբանություն), Եր., 1964, էջ 92:

4 Տե՛ս Общее языкознание (под общ. ред. А. Е. Супруна), Минск, 1983, էջ 310:

5 «Հարացուցային» և «շարակարգային» տերմիններն օգտագործում ենք Ս. Շահումյանի երկաստիճան տեսության մեջ ընդունված նշանակությամբ (տե՛ս С. К. Шаумян, Проблемы теоретической фонологии, М., 1962, էջ 26–32):

խատություններին[1]: Ուշագրավ է, որ հնչույթների հարացուցային նույնականացման սկզբունքով պայմանավորված՝ հնչույթաբանական տեսությունները (ՀՏ) հաճախ ունեն հնչույթի միանգամայն տարբեր ընկալում: Այսպես, 1) եթե սերող հնչույթաբանության (ՍՀ), ԼՀԴ, ԵՀ, ԴՀ ներկայացուցիչները և դեպի այդ ուսմունքները կողմնորոշվածները հնչույթային նույնականացման հիմնական չափորոշիչներից են համարում հնչյունական նմանությունը, այն է՝ այլահնչակների հնչարտաբերական ընդհանրությունը[2], ապա այդ հանգամանքը չեն կարևորում ՄՀԴ և ՊՀԴ ներկայացուցիչները: Ասվածը կարելի է ցույց տալ հետևյալ օրինակներով: Ռուսերենի друг [друк], другу [друг–у] և дружить [друж–ит′] բառաձևերում միևնույն հիմնական ձևույթը հանդես է գալիս [друк], [друг–] և [друж–] ձևակների տեսքով: Եթե друг և другу բառաձևերում [к/г] հերթագայությունն ունի դիրքային պայմանավորվածություն, այսինքն՝ հնչյունական է, ապա друг և дружить բառերում [г/ж] հերթագայությունը պայմանավորված չէ դիրքով, այսինքն՝ պատմական է: Ըստ ԼՀԴ և ԴՀ՝ բոլոր երեք ձևակներում առկա են տարբեր հնչույթներ՝ <К>, <Г>, <Ж>, որովհետև տարբեր են նրանց հնչարտաբերական բնութագրերը և այդ բաղադրիչները մասնակցում են բառային (ձևակային) տարբեր իմաստների կազմավորմանը: ՄՀԴ–ի ներկայացուցիչները, հիմք ընդունելով հնչույթների նույնականացման ձևաբանական չափանիշը, այն է՝ *ձևույթի կազմում հնչույթաբանորեն ուժեղ կամ թույլ դիրքում հանդես գալը* և հնչույթը բնորոշելով ըստ ուժեղ դիրքում դրսևորվող տարբերակի, друг [друк] և другу [друг–у] բառաձևերում ճանաչում են միևնույն <Г> հնչույթը (ըստ այդմ՝ [к]–ն և [г]–ն համարում են <Г> հնչույթի տարբերակները (варианты)), իսկ дружить [друж–ит′] բառի կազմում՝ <Ж> հնչույթը: Չնայած որ, ըստ ՄՀԴ–ի, երկու դեպքում էլ ձևույթները նույնական են, սակայն друг//друж– հարաբերակցության մեջ ձևակները «միևնույնը» չեն. ի տարբերություն [к/г] հերթագայության, որը կենդանի (դեսկիրպտիվիստների տերմինաբանությամբ՝ «մեքենական») է, <Г/Ж> հերթագայությունը պատմական է, հետևաբար՝ «կենդանի չէ», այսինքն՝ գործող չէ: ՊՀԴ–ում друг [друк] բառաձևում տարբերակում են հնչույթաբանական նոր միավոր՝ *գերհնչույթ* (архифонема), որովհետև, ըստ «պրահացիների», հնչույթաբանորեն թույլ (=չեզոքացման) դիրքում հանդես եկող բաղադրիչը հատկանշվում է վերացարկման ավելի բարձր աստիճանով, հետևաբար՝ հնչույթային անտարորոշելիությամբ[3]: Մեր օրինակում այդ հնչույթը կնշանակվի <к/г> կամ <К> պայմա-

1 Տե՛ս А. А. Реформатский, Н. С. Трубецкой и его «Основы фонологии»// Н. С. Трубецкой, նշվ. աշխ., էջ 325–326, М. И. Стеблин–Каменский, Спорное в языкознании, Л., 1974, В. Б. Касевич, Фонологические проблемы общего и восточного языкознания, М., 1983, с. 26–33:

2 Տե՛ս Л. В. Щерба, Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. I, Л., 1958, էջ 124–152 (հմմտ. «…. Հնչույթ է կոչվում տվյալ լեզվի նվազագույն հնչյունական պատկերացումը, որը կարող է զուգորդվել իմաստային պատկերացումների հետ ու տարբերակել բառերը և խոսքում կարող է առանձնացվել՝ առանց աղավաղելու բառի հնչյունական կազմը», և. տ., էջ 134), М. И. Матусевич, Введение в общую фонетику, М., 1959, էջ 17, Л. Р. Зиндер, նշ.. աշխ., էջ 45–55, Г. Глисон, նշվ. աշխ., էջ 229, Джон Лайонз, նշվ. աշխ., էջ 127:

3 Հմմտ. «Հաջորդական հնչումները, որոնք ամբողջովին կազմված են միևնույն արտաբերումներից, համարվում են նույնական» (տե՛ս B. Bloch, A set of Postulates for Phonemic Analysis, // «Language», 24, 1948, 10):

նական գրությամբ: Հնչույթաբանորեն ուժեղ դիրքում ([друʏ]) հանդես եկող բաղադրիչը կվերաբերի <Г> հնչույթին: Ինչ վերաբերում է друг–//друж– հարաբերակցությանը, ըստ «պրահացիների»՝ նման դեպքերում ևս գործ ունենք նոր միավորի հետ, որին նրանք տալիս են *ձևահնչույթ* (морфонема) անվանումը (մեր օրինակում այն կնշանակվի <Г/Ж>–ով): ՄՀԴ–ում ընդունում են ձևահնչույթաբանական հերթագայությունների փաստը (դրանք պատմական հերթագայություններն են), բայց ձևահնչույթի՝ որպես լեզվական ինքնուրույն միավորի գոյությունը մերժում են՝ նրա տարբերակումը համարելով բավարար չափով չհիմնավորված[1]:

Իհարկե, սույն քննությամբ չի սպառվում հնչույթաբանական վերլուծությանն առնչվող հարցերի շրջանակը, եթե նկատի ունենանք, որ *հատույթավորման* և *նույնականացման* ընթացակարգերն այստեղ ներկայացվեցին հիմնականում ըստ երեք տեսությունների՝ նկարագրական, գործառական և ֆիզիկական, այն էլ միայն հիմնական գծերով: Սակայն ներկայացվածն էլ բավարար չափով պատկերացում է տալիս ոչ միայն հնչույթաբանական վերլուծության, այլև առհասարակ հնչույթաբանության ոլորտում տիրող կարծիքների բազմազանության մասին: Այստեղ ներկայացվածից միաժամանակ հետևում է, որ՝ 1) հնչույթը՝ որպես լեզվական կառուցվածքի որոշակի բաղադրիչ, կարող է բնորոշվել՝ հիմք ընդունելով միայն տեսություններից որևէ մեկը. հայտնի տեսությունների համադրման որևէ փորձ, ըստ էության, հնչույթի բնորոշման նոր կաղապար է[2], 2) նկատի ունենալով ուսանողության ընդհանուր լեզվաբանական պատրաստվածությունը՝ մեթոդական առումով ճիշտ կլինի հնչույթաբանական հարցերը ներկայացնել տեսություններից մեկի, մեր կարծիքով՝ գործառական տեսություններից մեկի համաձայն. տարբեր տեսությունների միաժամանակյա մատուցումը կարող է լուրջ դժվարություններ առաջացնել ինչպես հնչույթի և հնչյունի, այնպես էլ հնչույթի և գրի տարբերակման առումներով, ինչին և ականատես ենք լինում դասավանդման պրակտիկայում:

1 Տե՛ս Н. С. Трубецкой, նշվ. աշխ., էջ 84 (հմմտ. «…. գերհնչույթը…. երկու հնչույթի համար ընդհանուր իմաստատարբերակիչ հատկանիշների ամբողջությունն է», և. տ.), А. Мартине, նշվ. աշխ., էջ 425–427 (հմմտ. «… Գերհնչույթը կարող է բնորոշվել որպես էական հատկանիշների համալիր, որոնք բնորոշ են երկու կամ ավելի հնչույթների և տվյալ դեպքում նրանց միակ հնարավոր ներկայացուցիչներն են», և. տ., էջ 426): ՄՀԴ ներկայացուցիչները առաջարկել են գերհնչույթի մեկ այլ ըմբռնում, որը սկզբունքորեն տարբերվում է ՊՀԴ–ում տարբերակվող գերհնչույթից: Այդ միավորին նրանք տվել են հիպերֆոնեմա (гиперфонема) անվանումը: Ըստ Մ. Պանովի «հիպերֆոնեման գործառական միավոր է, որը ներկայացված է մի քանի հնչույթի համար ընդհանուր, դիրքայնորեն հերթագայվող հնչյունների շարքով՝ նշանայնորեն ուժեղ դիրքում այդ միավորի ներկայացուցչի բացակայությամբ». հմմտ. собака [s<a/o>baka], вот [wo<t/d>], вдриг [<w/f>dru<g/k>], ուր չակերտներով առանձնացվածները համարվում են հիպերֆոնեմաներ (М. В. Панов, նշվ. աշխ., էջ 120–121):

2 Ա. Ռեֆորմատսկին ձևահնչույթաբանությունը համարել է հնչյունաբանության և քերականության սահմանագծին ձևավորված գիտակարգ, որի ուսումնասիրության օբյեկտը հնչույթների (հնչյունների) քերականական գործառույթներն են: Ն. Ս. Տրուբեցկոյը ձևահնչույթաբանական է համարում առհասարակ հնչույթաբանական բոլոր կարգի հերթագայությունները (տե՛ս Վ. Զ. Պետրոսյան, Ձևահնչույթի և ձևահնչույթաբանության լեզվաբանական կարգավիճակը // նույնի՝ Ընդհանուր և հայ լեզվաբանության հարցեր, Ե., 2015, էջ 118–130): ՍՀ մեջ ձևահնչույթաբանության նշանակությամբ գործածվում է համակարգային հնչույթաբանություն անվանումը (տե՛ս Н. Хомский, նշվ. աշխ., էջ 531):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղայան Է. Բ., Գրաբարի քերականություն (հնչյունաբանություն), Եր., 1964:
2. Պետրոսյան Վ. Զ., Ընդհանուր և հայ լեզվաբանության հարցեր, Եր., 2015,
3. Бернштейн С. И., Основные понятия фонологии // «Вопросы языкознания», N 5, 1962.
4. Блумфилд Л., Язык, М., 1968.
5. Глисон Г., Введение в дескриптивную лингвистику, М., 1959.
6. Зиндер Л. Р., Общая фонетика, М., 1979.
7. Касевич В. Б., Фонологические проблемы общего и восточного языкознания, М., 1983.
8. Климов Г. А., Фонема и морфема, М., 1967.
9. Лайонз Джон, Введение в теоретическую лингвистику, М., 1978.
10. Мартине А., Основы общей лингвистики// «НЛ», вып. III, М., 1963.
11. Основные направлния структурализма, М., 1964.
12. Общее языкознание (внутренная структура языка), М., 1972.
13. Общее языкознание (под общ. ред. А. Е. Супруна), Минск, 1983.
14. Панов М. В., Современный русский язык: фонетика, М., 1979.
15. Пауль Г., Принципы истории языка, М., 1960.
16. Реформатский А. А., Введение в языковедение, М., 1967.
17. Сепир Эдвард, Избранные труды по языкознанию и культурологии, М., 2002.
18. Стеблин–Каменский М. И., Спорное в языкознании, Л., 1974.
19. Степанов Ю. С., Основы языкознания, М., 1966.
20. Степанов Ю. С., Основы общего языкознания, М., 1975.
21. Трубецкой Н. С., Основы фонологии, М., 2000.
22. Хомский Н., Логические основы лингвистической теории // «НЛ», вып. IV, 1965.
23. Шаумян С. К., Проблемы теоретической фонологии, М., 1962.
24. Щерба Л. В., Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. I, Л., 1958.
25. Якобсон Р., Фант Г. М. и Халле М., Введение в анализ речи // «НЛ», вып. II, 1962.
26. Bloch B., A set of Postulates for Phonemic Analysis, // «Language», 24, 1948.
27. Hockett Ch. F., A manuel of phonology, Baltimore, 1955.
28. Swadesh Morris, The Phonetics Prinsiple // «Language», 10, 1934.

ОСНОВНЫЕ ПРОЦЕДУРЫ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В. ПЕТРОСЯН

Сегментация и идентификация, как працедуры выделения фонем в потоке речи и установления соответствия между фонемой и ее аллофонами, используются во всех фонологических концепциях (ФК), но обусловленные концепцией, результаты почти никогда не идентичны. Определение фонемы путем сопоставления исходных положений известных ФК–ий, по существу– предложение новой модели фонемы.

FUNDAMENTAL PROCEDURES OF PHONEMIC ANALYSIS

V. PETROSYAN

Segmentation and *identification*, as processes of phoneme division and verification of correspondence of phoneme and its allophones in the phonetic range, are used in all the phonemic conceptions (PCs), but conditioned by the PC, the results are almost never identical. The characterization of phoneme by means of synthesis of the fundamental tenets of well–known PCs, in essence, is an offer of new pattern of phoneme.

МЕРИ АВЕТИСЯН

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

В Армении, имеющей многовековую историю, всегда большое внимание оказывают образованию. Образование в Армении является единым процессом обучения и воспитания, исходящим из интересов государства, общества и самой личности. Оно направлено на освоение, сохранение, обогащение и передачу опыта, знаний и духовной наследственности человечества последующим поколениям.

Для Армении важное значение имеет тесное сотрудничество с армянской диаспорой, задача которой заключается в содействии соотечественникам, живущим за пределами нашей страны в организации армянского образования [2, стр. 57].

Высшее образование постоянно подвергается реформированию, вследствие чего происходят изменения ее управления, структуры, содержания, финансирования и т,д. Но, несмотря на ряд всех этих изменений, высшее образование в РА сохраняет свою традиционную высокую репутацию.

Сегодня важнейшей государственной и национальной задачей является сохранение и развитие управления системы высшего образования и обеспечение ее существования на международной арене [3, стр. 25].

В последнее время проблемы управления и организаторских работ в системе образования становятся особенно актуальными. Успешный и правильный подход к их решению помогает дальнейшему прогрессу развития и продуктивности высшего образования.

Система образования РА несет децентрализованный характер управления. В этих условиях происходит закономерное распределение полномочий в сфере высшего образования РА между различными управляющими органами Правительства РА, Министерства образования и науки РА, марзпетаранов и вузов [4, стр. 26].

Статус высшего учебного заведения определяется организационно–правовой формой, его образовательной программой и наличием государственной аккредитации. Созданы квалификационная комиссия и комиссия по пресуждению степеней, цель которых состоит в установлении соответствия квалификаций, содержания образования, образовательных программ и степеней, действующих в Армении согласно международным нормам, что позволит обеспечить признание местных дипломов за рубежом.

В РА государственное управление системой высшего образования возложено на Министерство образования и науки, которое выполняет организационные функции, финансирование, лицензирование, сертификацию и проверку деятельности высшего учебного заведения. Основная задача Министерства образования состоит в проведении национальной образовательной политики, в подготовке и принятии соответствующих государственных решений. Региональные и муниципаль-

ные контролирующие органы оказывают финансовую, правовую и материально–техническую поддержку, принимая необходимые решения для создания нормальных рабочих условий в подведомственных учебных заведениях.

Органами внутреннего управления высших учебных заведений РА являются Совет попечителей, Ученый совет, ректорат, совет факультета. Совет попечителей является высшим и коллегиальным органом управления, несущим основную ответственность за проверку политики и стратегии для развития образования, выборы исполнительного органа высшего учебного заведения, проверку бюджета и т.д. Ученый совет занимается главным образом академическими и научными вопросами, регулируя организацию учебно–методической и научно–исследовательской деятельности высшего учебного заведения и управление ими. Исполнительное руководство высшего учебного заведения осуществляется ректором, избираемым Советом вуза при открытой конкуренции. Совещательной структурой при ректоре является ректорат, обсуждающий вопросы всех областей деятельности высшего учебного заведения. Общественным органом управления и координации высшего образования является Совет ректоров, во главе с председателем совета ректоров – ректором ЕГУ. Учебно–образовательной структурной единицей высшего учебного заведения является факультет во главе с деканом. Деканы избираются в соответствии с требованиями, установленными уставом высшего учебного заведения. На факультетах, под руководством заведующих кафедрами, осуществляется учебно–образовательная и научно–исследовательская деятельность высшего учебного заведения. Ежедневно управление высшего учебного заведения заверяется ректором [1, стр. 2–7]. Многие высшие учебные заведения имеют филиалы с единой инфраструктурой и общими административными органами.

К высшим учебным заведениям РА относятся университеты, академии, институты, консерватория.

Университет – обеспечивает высшее, послевузовское и дополнительное образование в междисциплинарных областях естественных и гуманитарных наук, техники, культуры, а также предоставляет возможность для проведения научных исследований.

Институт – проводит специализированные, аспирантурные, академические и научно–исследовательские программы в ряде научных, экономических и культурных областей.

Академия – учреждение, образовательная деятельность которой направлена на развитие образования, науки, техники и культуры в специализированных областях исследований. Она проводит программы подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов, а также имеет аспирантуру для академических программ.

Консерватория – готовит специалистов в области музыки, предусматривая квалификацию, развитие и аспирантуру для академических программ.

Согласно юридическому статусу высшие учебные заведения РА делятся на государственные и негосударственные с государственной лицензией. Кроме того, система высшего образования, по существу, делится на платную и бесплатную. В

Армении действуют 16 государственных с 14 филиалами и 36 негосударственных высших учебных заведений, полностью основанных на плате за обучение. Студенты в государственных высших учебных заведениях учатся как на платной основе, так и на бесплатной – гос.заказ.

Важнейшей государственной и национальной задачей в Армении является сохранение и развитие системы высшего образования и обеспечение ее существования на международной арене [5, стр. 4].

Сегодня система высшего образования в РА подвергается реформированию. Реформы в сфере управления осуществляются по демократическим принципам, сохраняя национальные традиции, с внедрением кредитной системы, изменениями в сферах управления и содержания образования, кадровой политики, а также самоуправлением студенчества с привлечением его к управленческой деятельности высшего учебного заведения, что соответствует требованиям Болонского процесса. Введена контрактная форма работы для профессорско–преподавательского состава, созданы квалификационная комиссия и комиссия по присуждению степеней, а также начала действовать государственная комиссия по лицензированию, аккредитации и сертификации. Сформировались высшие органы управления – советы университетов. В РА действует Национальный центр обеспечения качества.

Особое значение для продуктивного осуществления управленческой деятельности в высших учебных заведениях имеет активное участие студентов как в составе совета вуза, так и в составе советов его факультетов. Студенческое самоуправление в высших учебных заведениях представлено студенческим научным обществом, студенческим советом, студенческим объединением профсоюза, критерием деятельности которых является внутренняя оценка качества высшего образования, проявляемая в виде студенческих опросов под названием “Преподаватель глазами студента”, используемых при аттестации и перевыборах преподавателей на конкурсной основе.

Рассмотрев и подробно изучив управление системы высшего образования РА, можно выявить следующие ее особенности, преимущества и недостатки.

Одной из важнейших особенностей современной системы высшего образования РА является ее децентрализованный характер управления, осуществляемый следующими уровнями: Правительством РА, Министерством образования и науки РА, марзпетаранами и высшими учебными заведениями. Таким образом, управление высшим образованием закономерно разграничивается полномочиями в сфере высшего образования между республиканским, марзовыми управленческими органами, а также управленческими органами высших учебных заведений.

К другой особенности системы высшего образования РА относится проведение управления вузов согласно законодательству РА и уставу вуза, основанное на самоуправлении и совмещении принципов единоличного управления и коллегиальности, а также на осуществлении функций совета вуза, ученого совета и ректората. Внутренняя структура высшего учебного заведения и способы их управления определяются уставами. Все уставы высших учебных заведений, а также правомочия и полномочия каждого из управленческих

органов утверждаются постановлениями Правительства РА. Высшие учебные заведения являются самостоятельными в определении основных сфер своей деятельности, утверждают бюджет, имеют счет в банке, вводят программы, обновляют уже существующие, определяют размер и сумму заработной платы и вознаграждений.

Следующей особенностью управления системы высшего образования РА является осуществление программных реформ в области управления системы высшего образования РА, больше всего основанное на гибкости образовательных программ и повышение управленческой деятельности.

В системе высшего образования РА существуют следующие преимущества:

- вузы не перегружены студентами – результат конкурсного отбора абитуриентов;
- ограниченный университетский цикл обучения в высших учебных заведениях;
- обеспечение качественного высшего образования, соответствующего международным требованиям на основе содействия интеграции в двух взаимосвязанных аспектах: международном и национальном.

Однако в системе высшего образования РА выявляются также некоторые недостатки.

К недостаткам системы высшего образования в РА относятся:

- непропорциональное и недостаточное финансирование системы высшего образования;
- медленные темпы интеграции в международную систему высшего образования и конкурентоспособности;
- сокращение доступа к высшему образованию по причине платы за обучение и низким уровнем жизни большинства населения, и со снижением количества мест госзаказа для высшего образования;
- отток квалифицированных кадров и их замена непрофессионалами из–за заработной платы и низкого рейтинга профессий;
- непропорциональное распределение вузов по всей территории РА.

Спектр задач, стоящих перед высшими учебными заведениями РА на данном этапе развития, широк и разнообразен, предстоит большой объем работы для решения всех возникающих проблем и трудностей, понимание природы которых является залогом дальнейшего развития системы высшего образования РА.

ЛИТЕРАТУРА

1. Навоян А., Реформы образования в Армении, UNESCO, 2009 г., 10 стр.
2. Пирогов А., Краснова Г., Филиппов В., Тенденции развития реформ высшего образования в странах СНГ, уч. пособие, Москва, РУДН, 2008г, 180 стр.
3. Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն., Կրթությունը Հայաստանում, Եր., «Զանգակ», 2004 թ., 75 էջ:
4. Հարությունյան Կ, Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ., Կրթությունը Հայաստանում, Եր., «Աստղիկ» գրատուն, 2003, 69 էջ:
5. Towords the european higher education area, Bologna Process, Reports from new members of the Bologna Process, Report from N. Gevorgyan, Armenia, 2005, 16 p.

ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մ. ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Աշխատանքում ուսումնասիրված է ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման կառուցվածքը, ներկայացված են նշված բնագավառի կառավարման մարմինների աշխատանքի առանձնահատկությունները: Ինչպես նաև վեր են հանվել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման ոլորտում առկա առավելությունները ու թերությունները:

FEATURES OF HIGHER EDUCATION SYSTEM'S MANAGEMENT IN ARMENIA

M. AVETISYAN

Thesis explores a structure of Armenian higher education system's management and features of the operation of system's governing bodies. It identified advantages and disadvantages in governance of Armenian higher education system.

ԳԵՎՈՐԳ ՖՐՂՈՅԱՆ

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

«Հասարակագիտություն» առարկայի հիմնական նպատակը մարդու և հասարակության վերաբերյալ գիտական պատկերացումներ ունեցող, ճանաչողական, սոցիալական և անհատական կարողությունների ու հմտությունների տիրապետող, ազգային և համամարդկային հիմնախնդիրներին իրազեկ, ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող, ժողովրդավարական արժեքներով առաջնորդվող, սոցիալապես ակտիվ և պատասխանատու քաղաքացու ձևավորումն է: Առարկայի կարևոր նպատակներից է նաև սովորողի կողմից անձնական, հասարակական և ազգային շահերի միասնության, քաղաքացիական հասարակության կայացման և զարգացման գործում սեփական մասնակցության, մարդկանց միջև հավասարություն, արդարություն, հանդուրժողականություն, բարեկամություն և խաղաղություն հաստատելու անհրաժեշտության, գենդերային հավասարության և հասարակության մեջ սեռային խտրականության բացառման կարևորումն է:

Ինչո՞ւ է անհրաժեշտ փիլիսոփայությունը, և ի՞նչ պետք է սովորեցնել: Պետք է աշակերտներին օգնել մտնել փիլիսոփայության խորհրդավոր աշխարհը, ծանոթանալ մեծագույն մտածողների հետ, մտովի ականատես լինելու նրանց խիզախումներին: Փիլիսոփայական մտածելակերպն ու լեզուն կխորացնեն և կհարստացնեն աշակերտների մտածողությունը՝ բարձրարժեք տեսական–իմացաբանական վերին աստիճանի վերացարկված գիտելիքներով: Աշակերտները ակամա կմասնակցեն իմաստասիրական բազում սկզբունքային բանավեճերի, որոնց խոր յուրացումը լուսավոր ճանապարհ կհարթի նրանց ընտրած մասնագիտության գաղտնիքներին հասնելու գործընթացում: Փիլիսոփայություն ուսումնասիրելով և յուրացնելով նրա իմացական, իմաստասիրական–արժեքային բովանդակությունը՝ հեշտությամբ կկողմնորոշվեն արդի հասարակական–քաղաքական կյանքի բարդ ու հակասական հորձանուտում, կգտնեն իրենց արժանի տեղը կյանքում: Փիլիսոփայություն ուսումնասիրելով՝ ձեռք կբերեն փիլիսոփայական գիտելիքի և փիլիսոփայական մտածողության ինքնատիպությունը, կհամոզվեն, որ փիլիսոփայական գիտելիքը համընդհանուր և ամենախորքային գիտելիքն է: Փիլիսոփայություն ուսումնասիրելը մեծապես կօգնի աշակերտներին ընդարձակելու և խորացնելու նրանց մտածողությունը մասնագիտության բնագավառում, փիլիսոփայական ինչեղություն կտա նրանց գիտելիքներին: Նրանք հետամուտ կլինեն համամարդկային մտքի և մտածողության զարգացման ընթացքին, կընկնեն փիլիսոփայական ամենատարբեր և հակասական վիճաբանությունների և մեկնաբանությունների հետաքրքիր աշխարհ: Նրանք կյուրացնեն իմացության բազմաբնույթ մեթոդներ և կհարթեն այն միակ ու լուսավոր ճշմարիտ ուղին՝ առանց որի տիրապետման չեն կարող հասնել գիտական բարձունքին: Փիլիսոփայությունը աշակերտներին կզինի իմաստավորելու և արժևորելու իրենց գործունեությունը, պատմական և դարաշրջանային արդիական իրադարձությունները, որոնց մասնակիցն են նրանք:

Փիլիսոփայական մտածելակերպի յու-

րահատկությունն առաջին անգամ նշել է մ.թ.ա. VI դարի հույն մտածող Պյութագորասը: Նրա կարծիքով «Կյանքը նման է խաղերի, ոմանք գալիս են մրցելու, ոմանք առևտուր անելու, իսկ ամենաերջանիկները՝ նայելու»: Պյութագորասի համոզմամբ փիլիսոփայությունը տեսնելու, հասկանալու, խորհելու, բացատրելու հմտություն է: Մ.թ.ա. IV դարի հանճարեղ իմաստուն Պլատոնը փիլիսոփայություն էր համարում հավերժ և բացարձակ ճշմարտության որոնումը և ճանաչումը: Արիստոտելը փիլիսոփայելու պահանջը փնտրում էր համընդհանուրին հասու լինելու մեջ: Սոփեստները փիլիսոփայությունը ներկայացնում էին որպես անձնական օգուտի ու շահի տեսանկյունից դիմացինի հետ բանավիճելու և իր իրավացիությունը ապացուցելու արվեստ:

Դասագրքերում փիլիսոփայության դասընթացը պետք է ներկայացվի միասնական շարադրանքով: Ընդ որում՝ այդ շարադրանքը պետք է իրականացվի երկու ինքնուրույն բաժիններով՝փիլիսոփայության պատմության և փիլիսոփայական հիմունքների, կամ էլ շարադրվի փիլիսոփայության հիմունքները, որի ընթացքում այս կամ այն հիմնահարցի շարադրանքի մեջ ներկայացվեն տվյալ հարցի վերաբերյալ փիլիսոփայական այն ուսմունքները, որոնց մեջ այդ հիմնահարցը առավել ամբողջական է ներկայացված ու մեկնաբանված: Երկու դեպքում էլ այդպիսի դասընթացները ունեն գոյության իրավունք: Սակայն, դասընթացը երկու առանձին բաժիններով ներկայացնելը փիլիսոփայության դասավանդման պրոցեսում ունի գիտամեթոդական մի շարք առավելություններ. Նախ՝ փիլիսոփայական հիմունքների յուրացումը անհրաժեշտաբար ենթադրում է փիլիսոփայական ուսմունքների իմացություն, հակառակ դեպքում այդպիսի յուրացումը կլինի մերկապարանոց, օդից կախված և վերացական: Երկրորդ՝ առանձին բաժիններով միասնական դասընթացի շարադրման դեպքում ուսանողը հնարավորություն կունենա ամբողջական պատկերացում կազմելու փիլիսոփայական ուսմունքների մասին, յուրացնելու այս կամ այն փիլիսոփայի փիլիսոփայական երկերը և մտածողության ոճը, բանավիճելու արվեստը, իմանալու փիլիսոփայական այս կամ այն ուսմունքի ավանդը և տեղն ու դերը համամարդկային մշակույթի մեջ: Երրորդ՝ միասնական դասընթացը ընթերցողին լայն հնարավորություն կտա համոզվելու, որ փիլիսոփայական մշակույթը համադրական մշակույթ է, և որպես այդպիսին՝ փիլիսոփայությունը ո՛չ փիլիսոփայական ուսմունքների մեխանիկական հավաքածու է և ո՛չ էլ այդ ուսմունքների մասին վերացական–տրամաբանական տեսություն: Փիլիսոփայության պատմությունը փիլիսոփայության հիմունքների նյութական բազան է, փիլիսոփայական բնագիր ուսմունքների վերլուծական շարադրանքն է, իսկ փիլիսոփայության հիմունքները փիլիսոփայության պատմության տեսությունն ու մեթոդաբանությունն է: Փիլիսոփան չի ստեղծում փիլիսոփայական ուսմունք և «մի կողմ քաշվում»: Նա ստեղծում է ամբողջական աշխարհի և ամբողջական մարդու մասին աշխարհայացքային, իմացական և արժեքային–իմաստասիրական տեսություն, «մարդ – աշխարհ» հարաբերությունների, դրանց մեջ մարդու տեղի ու դերի իմացության, նրա կյանքի իմաստի ու երջանկության կերտման վերաբերյալ ուսմունք: Նա միաժամանակ արժևորում և մեկնաբանում է դրանք, իրացնում է այն՝ կապված դարաշրջանի կողմից նրան մարտահրավեր մեկնած հիմնախնդիրների լուծման և հոգևոր–աշխարհայացքային ու

գաղափարախոսական պահանջմունքների բավարարման հետ: Մենք համոզված ենք, որ միասնական դասընթացը այս խնդիրների լուծման առավել արդյունավետ տարբերակն է՝ անկախ նրանից, թե փիլիսոփայության պատմությունը և փիլիսոփայության հիմունքները առանձին բաժիններով թե համադրական են ներկայացված:

Ժամանակակից քաղաքակրթության հետ հաղորդակցվելու ցանկություն ունեցող յուրաքանչյուր ժողովուրդ պետք է փիլիսոփայության դասավանդման և զարգացման համար լայն պայմաններ ստեղծի, ընդլայնի փիլիսոփայական գիտելիքների տարածման և տիրապետման շրջանակները, որովհետև փիլիսոփայական մտածողության տարրական ձևերին տիրապետելը մարդուն հնարավորություն է տալիս կողմնորոշվելու հարափոփոխ աշխարհում, մեթոդականորեն կազմակերպելու և ուղղորդելու գիտակցությունը, ձևավորելու աշխարհայացքը, հասունանալու գիտական–ճանաչողական և աշխարհայացքային–արժեքային առումներով: Այնուհետև ժամանակակից աշխարհում խոր ճգնաժամ են ապրում մշակույթը և մարդը: Արդեն շրջանառվում է «հետմարդկային հասարակություն» հասկացությունը (ամերիկյան փիլիսոփա Ֆուկույամա): Այդ ճգնաժամը հնարավոր չէ հաղթահարել առանց փիլիսոփայության, ավելին՝ փիլիսոփայության ուղղակի անհրաժեշտությունը զգացվում է հատկապես հասարակության, անհատի և մշակույթի բեկումնային, ճգնաժամային փուլերում: Փիլիսոփայական մշակույթը ուսումնասիրել նշանակում է և՛ փիլիսոփայական տեսակետների բազմազանություն, և՛ դատողությունների ապացուցելիություն ու անառարկելիություն, և՛ բարոյական անաղարտություն:

«Հասարակագիտություն» առարկայի «Փիլիսոփայություն» դասընթացի դասավանդման խնդիրները

*Սովորողներին փոխանցել՝ «Փիլիսոփայություն» դասընթացի տերմինաբանությանն ու սկզբունքներին, ինչպես նաև աշխարհի արարման ու գոյության հիմնական սկզբունքների (Օնտոլոգիա և մետաֆիզիկա), մարդկային հասարակության բնույթի, էության ու զարգացման օրինաչափությունների (Սոցիալական փիլիսոփայություն և պատմության փիլիսոփայություն), մարդու և աշխարհում նրա գոյության խնդրի (Մարդաբանական փիլիսոփայություն), մարդկային ճանաչողության հիմնախնդիրների (Գնոսոլոգիա) վերաբերյալ հիմնարար գիտելիքներ:

*Ծանոթացնել հայտնի փիլիսոփաների կյանքին ու գործունեությանը, նրանց թողած գիտական ժառանգությանը, փիլիսոփայության մեջ կատարած նորամուծություններին, գալիք սերունդների գիտական ու փիլիսոփայական մտքի վրա նրանց թողած ազդեցությանը:

*Ցույց տալ աշխարհի տնտեսական, փիլիսոփայական, կրոնական և գիտական պատկերների, գիտական իմացության էմպիրիկ աստիճանի, գիտական իմացության տեսական աստիճանի փոխհարաբերությունը:

*Հաղորդակից դարձնել ճշմարտության, գեղեցկության, բարու, գեղեցիկի, վսեմի, ազատության ու պատասխանատվության բարձր գաղափարներին, մշակույթների և քաղաքակրթությունների բազմազանությանը:

*Սովորողի մեջ դաստիարակել հմտություններ՝ արդի ինֆորմացիոն հասարակության զարգացման հիմնական օրինաչափությունները հասկանալու, այդ հասարակության մեջ իր տեղն ու դերը գտնելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հակոբյան Սանդրո Մովսեսի, Փիլիսոփայության տեսություն և պատմություն, Ուսումնական ձեռնարկ բուհերի ուսանողների համար, Եր., Հեղինակային հրատարակություն, 2009, 474 էջ:
2. Սարգսյան Ա. Հ., Ս–259, Փիլիսոփայության դասընթաց (ուս. ձեռնարկ), Եր., Տնտեսագետ, 2008, 336 էջ:
3. Զաքարյան Ս. Ա., Զ–431, Փիլիսոփայության պատմություն, Պատ. խմբ.՝ պրոֆ. Հ. Ղ. Ստզոյան, «Նաիրի», 2000, 336 էջ:

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Г. ФРГОЯН

Изучение философии составляет фундамент общекультурной и общетеоретической гуманитарной подготовки специалиста любого профиля.

Философию нередко представляют как некое абстрактное знание, оторванное от реальности повседневной жизни, однако, нет ничего более далекого от истины, чем это представление. В действительности все свои проблемы философия черпает из жизни и решает их с единственной целью – помочь человеку совершенствоваться и выработать мировоззренческие, духовно–нравственные, эстетические установки, идеалы и ценности личности, с помощью которых возможно переживать жизненные невзгоды и добиваться успеха. Для этого философия дает изучающему индивиду как богатый ёфактический материал для размышлений, так и весьма эффективные инструменты мыслительной деятельности. Изучение философии в старшом школе – это апробированная многовековым опытом человечества лучшая школа разумного мышления, которая позволяет свободно оперировать понятиями, выдвигать, обосновывать и подвергать критике те или иные суждения, отделять существенное от несущественного, раскрывать взаимосвязи всех явлений действительности

THE NEED FOR THE STUDY OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

G. FRGHOYAN

The study of philosophy is the foundation of common cultural and general theoretical humanitarian training of the specialists of any profile.

Philosophy is not rarely presented as a kind of abstract knowledge, divorced from the reality of everyday life, however, there is nothing further from the reality than this idea. In fact, all the problems of philosophy draw from the life and solve them with the sole purpose – to help the mankind to improve and develop the philosophical, spiritual, moral, aesthetic installation, ideals and values of the individual, by means of which it is possible to overcome the obstacles of the life and to achieve the success. For this purpose the philosophy gives the investigating individuum not only a wealth of factual material for reflection but also highly effective tools of thinking activity. The study of philosophy at high school – is a centuries–old proven experience of mankind about the best school of rational thinking, which allows you to operate the concepts easily, put forward, justify and criticize this or that judgments, to separate the essential from the inessential ones, to reveal the interconnectedness of all the phenomenon of reality.

ԼՈՒՍԻՆԵ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

ՍՈՑԻԱԼ–ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ԴԵՐԸ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հասարակական փոխակերպումների շարքում առանձնահատուկ տեսական և գործնական հնչեղություն ունեն սոցիալ–մշակութային միջավայրին առնչվող հիմնահարցերը: Իրավաքաղաքական, տնտեսական, սոցիալական, սոցիալ–մշակութային փոփոխությունների տևողությունը տեսական հարցեր չեն, քանզի դրանցով է պայմանավորված մարդկանց համակեցության արժեքային կողմնորոշումները: Սակայն սոցիալ–մշակութային բարեփոխումների մասին ամբողջական տեսության բացակայության պայմաններում իրականացվող գործընթացները վերաճում են մեխանիկական ընդօրինակման և տվյալ հանրության սոցիալ–մշակութային համակարգին խորթ արժեքների պարտադրման–ընդունման: Այս իրողությունը կարևորում է սոցիալ–մշակութային բարեփոխումների առանձնահատկությունների վերլուծության անհրաժեշտությունը:

Սոցիալ–մշակութային միջավայրն անձին ներկայանում է ոչ միայն որպես հասարակականորեն չափանշված գիտելիքների, կարողությունների և ունակությունների ամբողջություն, այլև որպես ստեղծագործական խնդիրներ պարունակող բազմաչափ համակարգ: Այդ առումով անձի հոգևոր կառույցի զարգացումը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ մշակույթի պատմականորեն զարգացող հիմնախնդիր, սոցիալ–մշակութային միջավայրի յուրացման գործընթաց, որն էլ ձևավորում է ստեղծարար գործընթացի հատկանիշները: Անձի հոգևոր զարգացման շարժիչ ուժը ոչ թե համամարդկային փորձի ինքնին յուրացումն է, այլ այն հիմնախնդիր դարձնելը՝ սոցիալ–մշակութային միջավայրի տարբեր բաղադրիչներով [5]:

Ելնելով վերոնշյալից՝ կարելի է նշել, որ անձի ձևավորման կարևորագույն գործոններից է համարվում կենսական միջավայրը և ժամանակակից սոցիալ–մշակութային միջավայրը:

Թերևս մենք համամիտ ենք մի շարք հետազոտողների (Լ. Հ. Աբրահամյան [1], Է. Ա. Հարությունյան [2], Հ. Գ. Շաքարյան [3]) այն մոտեցումներին, որ խնդիրը քննարկում են սոցիալ–մշակութային ազգային–ավանդական և արդի քաղաքակրթական արժեքների հարաբերակցության տեսանկյունից:

Մենք գտնում ենք, որ երևույթը ոչ թե առանձին վերցված մշակույթն է կամ սոցիալականությունը, այլ անձ – մշակույթ – հասարակություն եռամիասնությունը՝ մարդկային ամբողջական գործունեությունը:

Սոցիալ–մշակութային միջավայրի ստեղծարար–կրթական ներուժի իրականացումը հնարավոր է նոր տեսական մոտեցումների շրջանակներում՝ որպես ստեղծագործական փորձի, գործունեության եղանակների ու արդյունքների մարմնավորում, ինչը ձևավորում և զարգացնում է անձի հոգևոր աշխարհը:

Այդպիսի գործունեության շնորհիվ սերնդից սերունդ սոցիալ–մշակութային միջավայրի փորձի միջոցով հաղորդ-

վում են ինչպես արդեն իրականացված, այնպես էլ չդրսևորված գործունեության հնարավորությունները (մտահղացումներ, նախագծեր): Սոցիալ–մշակութային միջավայրում անձն իրականացնում է կողմնորոշիչ–հետազոտական, ստեղծարար, նախագծային գործունեություն, որը կապված է առարկաների, նրանց ներքին հարաբերակցությունների և բաղադրիչների վերլուծության և համադրման հետ: Գործնական և հնարավոր գիտափորձով առարկայական իրավիճակների վերափոխման հնարավոր եղանակների փորձարկումով: Չափահասի և երեխայի համագործակցության ընթացքում երեխան անընդհատ հաղթահարում է այն կոնկրետ խնդիրների սահմանափակումները, որոնք նրա առջև դնում է համագործակցության մասնակիցը, նախաձեռնում և առաջադրում է նոր նպատակներ և խնդիրներ:

Անձի զարգացման գործոնների համակարգում սոցիալ–մշակութային միջավայրի էության վերը շարադրված ըմբռնումը հաշվի առնելով՝ փորձենք առանձնացնել կրթամշակութային գործընթացի կատարելագործման առավել էական հիմունքները (կամ սկզբունքները):

Իրոք, եթե անձի զարգացումը հնարավոր լիներ բնութագրել մեկ տարողունակ բառով, ապա առավել կհամապատասխաներ «ներուժայնացում» եզրույթը, որը կիրառել է Շելինգը: Մարդկային հնարավորությունների անվերջության գաղափարը մշակվել է հոգեբանության մեջ Լ. Ս. Վիգոտսկու [4], Ա. Ն. Լեոնտևի [6] դպրոցի ներկայացուցիչների կողմից, որոնք շեշտում են սուբյեկտի (երեխայի) առկա գործառնական համակարգերից ազատ լինելու փաստը ինքնակառուցողականության նկատմամբ՝ էթնիկ մշակույթի բովանդակության անվերջ յուրացման միջոցով: Նրանք դրա հետ էին կապում մարդկային հոգևոր կառույցի օնտոգենեզի յուրօրինակությունը:

Անձի ներուժի անվերջությունը «երաշխավորված է» ոչ միայն նրա ընդունակություններով, այլև նրան շրջապատող սոցիալ–մշակութային միջավայրով, որը բովանդակում է անձի ունակությունների ծավալման անվերջ տարբերակներ ու եղանակներ: Բայց այդ ներունակությունները «մաքուր», վերացական չեն այն բովանդակության նկատմամբ, որի համար բաց–մատչելի է զարգացող երեխան: Դրանք ամբողջովին յուրահատուկ են՝ արմատավորված լինելով մարդկանց պատմամշակութային կեցության ոլորտում:

Անձի հնարավորությունների իսկական համակողմանիությունը ոչ թե նրանում է, որ նա բաց–մատչելի է ցանկացած «տեղեկատվություն» յուրացնելու համար, ցանկացած հոգեկան հատկանիշների և հատկությունների ձևավորման համար, այլ նրանում, որ երեխան համապատասխան մանկավարժական պայմաններում կարող է յուրացնել սոցիալ–մշակութային միջավայրի ստեղծարար ներուժի հիմնարար սկզբունքները՝ բուն սոցիալական իրականությունը, որն ունի անվերջության հատկանիշ՝ հոգևոր և նյութական, անցյալ, ներկա և ապագա: Սակայն այս անվերջ ֆենոմեններին սպասում և հակադրվում է մեկ այլ անվերջություն՝ անձնավորությունը:

Այդ նույն ձևով կարելի է պատկերացնել նաև գոյություն ունեցող գիտելիքը, որը բաղկացած է երկու «խմբից»՝ վերջավոր և անվերջավոր: Սրան համապատասխան՝ ուսուցումը դիտարկվում է որպես վերջավոր փորձի փոխանցման գործընթաց, իսկ դաստիարակությունը՝ անվերջավոր փորձի հաղորդում–գործընթաց: Եթե հաշվի

առնենք, որ վերջավորն անվերջավորի մի մասն է, ապա պարզ ուսուցումը նույնպես ունի դաստիարակչական էֆեկտ: Նման տարբերակում դիտվում է նաև գոյություն ունեցող մանկավարժական համակարգում: Ավելին՝ պրակտիկայի վերլուծությունը, վերն ասվածի համատեքստում, վկայում է այն մասին, որ կրթության ժամանակակից համակարգի կազմակերպման կառուցվածքը թույլ չի տալիս դաստիարակչական գործընթացը կառուցել անձնավորության ներունակությունների ամբողջ բազմազանության հաշվառմամբ:

Ժամանակակից դպրոց–դասարանը՝ որպես կրթության դասային համակարգի բաղկացուցիչ մաս, անձի մեջ շրջափակում է ստեղծագործական ամբողջության ներուժը: Կրթության համակարգի մյուս ներուժային անվերջությունները՝ ուսուցիչների, աշակերտների անձը, սահմանափակվում է ծրագրերով, ստանդարտներով, որոնք էականորեն սահմանափակում են այնպիսի առարկաների զարգացնող ներուժը, ինչպիսիք են երաժշտությունը, կերպարվեստը, մշակույթի պատմությունը, գեղագիտությունը, բարոյագիտությունը:

Ավելին՝ ժամանակիս սոցիալ–մշակութային միջավայրի թելադրանքը փոխում է կրթության գոյություն ունեցող համակարգը դեպի եսակենտրոն օգտապաշտություն, կոնկրետություն, այսինքն՝ անձի անսահման ներուժի բնույթից դեպի հակադիր կողմը: Մյուս կողմից՝ անարդյունավետ է նաև ծայրահեղ տարբերակները՝ անհատականություն ամեն տեսակի սահմանափակումների բացակայությամբ, որը տանում է դեպի ամենաթողություն, իսկ այլոց նկատմամբ համատարած արգելքները ոչնչացնում է անձնավորության անհատականությունը:

Այսպիսով՝ դաստիարակությունը անձի աստիճանական հաղորդակցումն է անվերջության հետ, ընդ որում՝ այդ անվերջության գործընթացի յուրաքանչյուր պտույտում դաստիարակը՝ ուղղորդողը պետք է ընտրի այդ անվերջության կոնկրետ ձևը և բովանդակությունը (նրա պրոեկցիան)՝ հաշվի առնելով իրական անձնավորության և հասարակության պահանջները: Հետևաբար՝ դաստիարակության գործընթացն իրականացվում է այդ բևեռների լարվածության դաշտում, այն կարելի է պատկերացնել որպես անվերջի (իրականի–հոգևորի) և վերջավորի (իրականի–նյութականի) հակասական հանդիպակաց շարժում: Նկատի առնելով, որ դաստիարակչական նմուշօրինակները (մոդելները) կառուցվում են կոնկրետ սոցիալ–մշակութային միջավայրը հաշվի առնելով, որի բազայի վրա դրանք ստեղծվում են, բարձրակետը արտահայտում է իդեալի կատեգորիա:

Իդեալը սոցիալ–մշակութային միջավայրի բազմակողմանի և որոշիչ միավոր է, որը դրսևորվում է նրա բոլոր մակարդակներում և գործունեության ոլորտներում: Իդեալի արժեքային շեշտը կապված է ազգային արժեքային համակարգի՝ կրոնի, փիլիսոփայության, բարոյականության հետ, դրանց շրջանակներում ստեղծվում է իդեալը: Իդեալի լինելիության գոյաբանական կտրվածքը բազային հասարակական արժեքների մի համակարգ է, որը դետերմինացված է իդեալով և «ապրում է» լեզվի, հասարակական բարոյագիտության մեջ, մշակութային նորմերում, ավանդույթներում և սովորույթներում: Իդեալի գործնական մակարդակը որոշում է հասարակական գաղափարախոսության, քաղաքականության, կրթության բովանդակության առաջնայնությունները, որոնք

ինստիտուցիոն պայմաններ են ստեղծում նրա գործնական մարմնավորման համար:

Անձի կայացման համակարգում իդեալի նշանակության վերաբերյալ նման մոտեցումը մարդուն վեր է կանգնեցնում շրջապատի աշխարհից, պաշտպանում նրան հոգևոր ստրկացումից: Միայն նման աշխարհայեցողությամբ են դառնում ստեղծագործ անհատ, գեղեցիկի արարիչ:

Անձի սոցիալականացման հաջողված պայման և անհատականության զարգացման նախադրյալ է կրթադաստիարակչական համակարգի կողնորոշումը դեպի բացարձակ հոգևոր–բարոյագիտական արժեքներ: Տվյալ դեպքում խոսքը ոչ թե պարզապես հայտարարվող իդեալի կամ սուբյեկտիվորեն գիտակցված և ճանաչված արժեքների մասին է, հոգևոր–բարոյագիտական ուղղահայացը պետք է կրի անձնավորված բնույթ, այսինքն՝ նրա կրող կերպարը պետք է լինի միանգամայն որոշակի անձնավորություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Լ. Հ., Ազգային ինքնությունը որպես պրոցես // Ինքնություն, Եր., Կամար, 1995 թ., էջ 25:
2. Հարությունյան Է. Ա., Ազգային կենսափիլիսոփայության պատմափիլիսոփայական վերլուծություն, Անցումային հասարակություն. սոցիոմշակութային փոխակերպումներ, Եր., «Նոյան տապան», 2002 թ., էջ 19:
3. Շաքարյան Հ. Գ., Կեցության էությունը և տիպաբանությունը, Եր., 1997 թ., էջ 25–26:
4. Выготский Л. С., Проблемы возраста /Собр. соч.: В. 6 тт. Т. 4., М., 1984.
5. Кудрявцев В. Т., Развитое детство и развивающее образование: культурно–исторический подход, Ч.1, II, Дубна, 1997.
6. Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., МГУ, 1981, 584 с.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Л. КАРАПЕТЯН

В статье описивается роль формирования ценностей человека в социально–культурной среде. Изучая культурно–образовательню деятельность как основной компонент формирования ценностней ориентации человека, он тем не менее обусловлен возможностями предоставленные социальной средой, то есть общественный спрос.

THE ROLE OF EDUCATION IN THE PROCESS OF SOCIO–CULTURAL ENVIRONMENT

L. KARAPETYAN

The article presents the role of the formation of human values in the socio–cultural environment. Viewing cultural and educational activities as the main components of a person's value orientation, nevertheless, it is due to the opportunities provided by social environment, so it depends on the ideal of public request.

ԼԻԼԻԱ ՎԵՐԴՅԱՆ

ԲՈՒՀԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԻՆՏԵԳՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԿՈՒՐԱՏՈՐԻ ԴԵՐԻ ԵՎ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

Բարձրագույն կրթության համակարգում ուսանողների ինտեգրման գործընթացի կառավարման արդյունավետ ձևերից է կուրսղեկի գործունեությունը: Դա սուբյեկտների փոխգործակցության այնպիսի ձև է, որի արդյունքում լուծվում են շատ հարցեր՝ աջակցություն ուսումնական տարբեր խնդիրների լուծմանը, սոցիալական փորձի, գիտելիքների, բուհի ավանդույթների փոխանցում, մասնակցություն ուսանողների աշխարհայացքի ձևավորման և ճանաչողական կարողությունների զարգացման գործընթացում:

Ներկայումս ոչ բոլոր բուհերում է կուրատորի գործունեությունը պաշտոնապես ընդունված, և հստակ սահմանված չէ նրա պարտականությունների շրջանակը: Այնուհանդերձ ակնհայտ է, որ դպրոց – բուհ սահուն անցման գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է առաջին հերթին կուրատորի դերի ու գործառույթների մեթոդապես ճիշտ կազմակերպմամբ ու հիմնավորմամբ: Դպրոցում մշտապես ունենալով դասղեկի աջակցությունը՝ ուսանողը բուհում հատկապես ուսումնառության առաջին շրջանում կարիք ունի հոգեբանական, սոցիալական, բարոյական, մեթոդական և կազմակերպական աջակցության: Կուրատորի գործունեությունից է կախված սոցիալական նոր միջավայրում առաջին կուրսի ուսանողի ինտեգրման արդյունավետությունը, խմբի անդամների միջև անձնական և գործնական շփումների բնույթը: Առաջին կուրսում ուսանողական խմբի կուրատորի գործունեության հաջողությունը մեծ չափով կախված է աշխատանքի հիմնական ուղղությունների հստակեցումից, գործունեության ձևերի ու մեթոդների օպտիմալ ընտրությունից [1]:

Ներկայումս բուհի դաստիարակության համակարգում շեշտադրվում է կուրատորի աշխատանքի գիտամեթոդական ապահովման հիմնախնդիրը: Կուրատորի գործունեության հիմնական խնդիրները սահմանելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել բուհի մասնագիտական ուղղվածությունը, ավանդույթները, ինքնակառավարման մարմինների գործունեության շրջանակները, տարբեր ստորաբաժանումների իրավասությունները, տվյալ բուհում դաստիարակչական աշխատանքների նպատակները, սկզբունքները, գերակայությունները և այլն: Տարբեր բուհերում կուրատորի գործունեությունը տարբեր ձևով է ընկալվում և իրականանում: Այն մոտեցումը, որ ուսանողը դպրոցական չէ և մշտական վերահսկողության կարիք չունի, հաճախ հանգեցնում է խմբի կուրատորի աշխատանքներում սոսկ կազմակերպական գործառույթների իրականացմանը՝ անհրաժեշտ տեղեկատվության ժամանակին տրամադրում, օգնություն ուսումնական տարբեր հարցերում, ուսանողներին տարաբնույթ միջոցառումներում ներգրավում, հաճախումների և առաջադիմության վերահսկողություն և այլն:

Կուրատորը պետք է ոչ միայն կենսական փորձ, այլև մասնագիտական գիտելիքներ ունենա այդ աշխատանքի իրականացման համար: Բուհի դասավանդողի մասնագիտական գործունեության ոլորտ կուրատորի գործառույթների ներմուծումը պահանջում է մասնագիտական մի շարք կոմպետենտությունների ձևավորվածություն՝ հոգեբանամանկավարժական գիտելիքներ, ներըմբռնում, դիտողականություն, լավատեսություն, երևակայություն և հնարամտություն, կանխատեսում, ապրումակցում:

Ըստ իրականացված խնդիրների բնույթի՝ առանձնացվում են կուրատորի գործունեության մի քանի մոդելներ.

– Կուրատոր–տեղեկատու. կուրատորի հիմնական խնդիրը ուսանողներին անհրաժեշտ տեղեկատվությամբ ժամանակին ապահովումն է (տեղեկացում դասացուցակի, դեկանատի որոշումների, միջոցառումների և կազմակերպական այլ հարցերի վերաբերյալ). նա համոզված է, որ հարկ չկա «ներխուժելու» ուսանողական խմբի կյանք՝ ուսանողներին համարելով բավականաչափ հասուն և ինքնուրույն:

– Կուրատորի հիմնական պարտականություններից է կազմակերպել ուսանողական խմբի կյանքն արտաուսումնական տարբեր միջոցառումների միջոցով (էքսկուրսիաներ, արշավներ, երեկույթներ, այցելություն մշակութային օջախներ և այլն): Իր պարտականությունների թվում նա կարևոր է համարում նաև մասնակցությունը խմբի ավագի ընտրությանը, պատասխանատվություն է կրում խմբում միջանձնային բախումների հարթման համար, ակտիվորեն ներգրավվում է մանկավարժական տարբեր խնդիրների լուծմանը և մշտապես ձգտում է միջանձնային ջերմ հարաբերություններ ձևավորել խմբում:

– Կուրատոր–հոգեթերապևտը չափազանց զգայուն է ուսանողների անձնական խնդիրների, հոգսերի նկատմամբ, պատրաստ է լսելու նրանց անկեղծ խոստովանությունը, ձգտում է աջակցել խորհուրդներով ոչ միայն ուսումնական, այլև անձնական տարբեր հարցերի շուրջ: Բավականաչափ ժամանակ է հատկացնում ուսանողներին հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերելու ուղղությամբ, սերտ շփումներ է ձևավորում ոչ միայն ուսումնական, այլև արտաուսումնական ժամանակահատվածում՝ լիովին նվիրվելով ուսանողների հոգսերին:

– Կուրատոր–վարչարարն իր հիմնական խնդիրն է համարում բուհի համապատասխան կառույցներին ու ստորաբաժանումներին տեղեկացնել ուսանողների բացակայությունների, ընթացիկ առաջադիմության մասին: Հիմնականում իրականացնում է վերահսկողական գործառույթներ, ընդսմին իր պարտականություններն իրականացնում է չեզոք, ընդամենն իբրև պաշտոնական պարտականություն՝ առանց հուզական վերաբերմունքի, պատճառների վերլուծության և բացահայտման, խմբի բարոյահոգեբանական մթնոլորտ ներգրավման [2]:

Կուրատորի դերն ու նշանակությունն առանձնահատուկ կարևոր են առաջին կուրսի ուսանողների՝ բուհի կրթամշակութային միջավայրում ինտեգրման գործընթացի արդյունավետ իրականացման ուղղությամբ: Այդ առումով բուհի դաստիարակչական համակարգում կուրատորի գործունեության տեսական և մեթոդական հիմնավորման անհրաժեշտությունն արդիական հնչեղություն ունի: Առաջին կուրսի ուսանողը կարիք ունի խորհրդատվության, մանկավարժական աջակցության. նրան անծանոթ են միջավայրը, ուսումնական գործունեության բնույթը, բուհի ենթակառուցվածքների գործառույթները: Բուհ ընդունված ուսանողն ուսուցման գոր-

ծընթացի հետ կապված բազմաթիվ հարցեր ունի, որոնց պատասխանները պետք է ստանա ոչ միայն դասավանդողներից, դեկանատից, բուհի այլ ստորաբաժանումների ներկայացուցիչներից, այլև կուրատորից, ով մշտապես կլինի ուսանողների կողքին: Ընդսմին առաջին կուրսում ուսանողներն առավելապես հոգեբանական և բարոյական աջակցության կարիք ունեն:

Առաջին կուրսի ուսանողական խմբի կուրատորի գործունեությունը հիմնականում ուղղված է խմբի՝ որպես կոլեկտիվի ձևավորմանը: Հմուտ կուրատորը պետք է կարողանա կիրառել ախտորոշիչ այնպիսի մեթոդներ, որոնք ապահովում են խմբի ներքին կառուցվածքի ամրապնդումը, յուրաքանչյուր ուսանողի՝ որպես կոլեկտիվի անդամի ուսումնասիրումը: Կուրատորը ոչ միայն հոգեբանական աջակցություն է ցուցաբերում սոցիալ–մշակութային նոր միջավայրում կողմնորոշվելու համար, այլև ձգտում է, որ ուսանողներն ինտեգրվեն բուհական միջավայր, յուրացնեն բուհի ավանդույթները:

Այսպիսով՝ ի մի բերելով կուրատորի գործունեության հիմնական ուղղություններ, առաջին կուրսի ուսանողների ինտեգրման գործընթացում կարելի է առանձնացնել կուրատորի տեղեկատվական, կազմակերպական, հաղորդակցական, վերահսկողական և այլ գործառույթներ:

Տեղեկատվական գործառույթը ենթադրում է ուսումնական խմբին համապատասխան տեղեկատվությամբ ապահովումը, բուհի տարբեր ստորաբաժանումների, վարչական մարմինների որոշումների, հրահանգների ժամանակին տեղեկացումը, ուսումնական և արտաուսումնական տարաբնույթ միջոցառումների վերաբերյալ տեղեկատվական իրազեկումը: Այդ գործառույթն ընդգրկում է նաև գրադարանից և համացանցից ուսանողների՝ կանոնավոր օգտվելու նյութական և կազմակերպական հնարավորությունների ապահովումը:

Կազմակերպական գործառույթը ներառում է ուսումնական խմբի լսարանային և արտալսարանային գործունեության կազմակերպումը, խմբում բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտի ձևավորումը, այն բոլոր խնդիրների լուծումը, որոնք ի հայտ են գալիս՝ կապված ուսանողների ակադեմիական դժվարությունների հետ, ներխմբային կարգապահության պահպանումը:

Հաղորդակցական գործառույթը ենթադրում է ուսանողական խմբում բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտի ձևավորում միջանձնային հարաբերությունների կառուցման, հաղորդակցման մշակույթի ապահովման, սուբյեկտ – սուբյեկտ հարաբերությունների սահմանման միջոցով: Հաղորդակցական գործառույթի շնորհիվ կուրատորը որոշակի միջնորդ է դառնում խմբի և բուհական տարբեր ստորաբաժանումների միջև:

Վերահսկողության գործառույթը ենթադրում է ուսանողների հաճախումների և առաջադիմության, խմբի ավագի գործառույթների ամենօրյա վերահսկողություն: Ընդսմին վերահսկողության գործառույթը պետք է իրականացնել՝ պահպանելով փոխըմբռնում, զիջողամտություն, բարյացակամություն, հանդուրժողականություն: Վերահսկողության գործառույթի չարաշահումը կարող է կուրատորի և խմբի բախման պատճառ դառնալ:

Կուրատորի գործունեության արդյունավետությունը պայմանավորված է այդ գործընթացի մոնիթորինգի և արդյունավետ ձևերի ու միջոցների կիրառմամբ: Սակայն ոչ բոլոր բուհերում է կուրատորի գործունեությունը մեթոդական պատշաճ մակարդակով իրականանում: Ավելին՝ կուրատորի գործունեության և ուսանողական խմբի

կազմակերպման վերաբերյալ կան հակասական, իրարամերժ կարծիքներ:

Մենք համոզված ենք, որ ուսումնառության առաջին շրջանում կուրատորի դերը նպատակահարմար է բուհում ինտեգրման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման համար: Ճիշտ է, ուսանողն ինքնակառավարման առավել բարձր կարողություններ ունի, քան դպրոցականը, այնուհանդերձ ուսանողի հոգեսոցիալական զարգացումը ուսանողական տարիքում շարունակվում է, և նա մանկավարժական աջակցության կարիք ունի: Հետևաբար հատկապես առաջին կուրսի ուսանողների՝ բուհ ինտեգրման գործընթացի արդյունավ»տության մանկավարժական պայմանների թվում մենք կարևորում ենք կուրատորի գործունեությունը, հատկապես ուսանողական կյանքի առաջին շրջանում: Այդ փուլում կուրատորը նվազագույն լարվածությամբ կոլեկտիվում կարող է ձևավորել այնպիսի հարաբերություններ, որոնք կանխորոշում են ուսումնառության ամբողջ ժամանակաշրջանում ուսանողական կոլեկտիվում առողջ և ամուր փոխհարաբերությունների բնույթը:

Այսպիսով՝ կուրատորի գործունեության գիտագործնական ապահովումը մանկավարժական այն կարևոր պայմաններից է, որը նպաստում է ուսանողների՝ ուսումնառության առաջին շրջանում բուհի կրթական գործընթաց ինտեգրմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Кашпирева Т. Б., Система кураторства как средство обеспечения социально–культурной адаптации иностранных студентов // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель, 2011 г.). – Пермь, Меркурий, 2011, С. 87–89.
2. http://www.akvobr.ru/professionalnaja_rol_kuratora.html

НАУЧНО МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФУНКЦИЙ И РОЛИ КУРАТОРА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Л. ВЕРДЯН

В статье обсуждаются проблемы интеграции студентов первого курса в образовательной среде вуза. Представлены и методически обоснованы роль и основные направления деятельности кураторав процессе интеграции. Также анализированы некаторые модели его деятельности в этом процессе.

THE SCIENTIFIC– METHODOLOGICAL BASIS OF THE CURATOR'S ROLE AND RESPONSIBILITIES IN THE PROCESS OF THE STUDENTS' INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER INSTITUTION

L. VERDYAN

The main principles of the first year students' integration into the educational environment of the Higher Institution have been discussed in the article. The curator's duties are included in the process, as well as his role and main directions of his responsibilities are stated methodologically. The curator's operation models have been analyzed.

ՆԱՐԻՆԵ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ՏԵՐՄԻՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՎ ԵՎ ՌՈՒՍԵՐԵՆՈՎ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԻ ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Մեր ժամանակներում ցանկացած շրջանավարտի ընձեռվում է լայն հնարավորություն ընտրելու համաձայն իր կարողությունների և նախասիրությունների ոչ միայն ուսման բնագավառը (ուղղությունը), այլև նույնիսկ՝արտերկիրը, որտեղ նա կշարունակի ուսումը և կխորացնի գիտելիքները: Ուստի աշակերտը պետք է կարողանա հաղթահարել, ինչպես կենցաղային լեզվական դժվարությունները, այնպես էլ տիրապետի զուտ մասնագիտական

լեզվի գոնե նվազագույնին: Այդ իսկ պատճառով լավ կլիներ, եթե նման գիտելիքները աշակերտները ստանային դեռ դպրոցում՝ մաթեմատիկայի ժամերին:

Եկեք մեզ մի պահ պատկերացնենք աշակերտի դերում և փորձենք մի հասարակ գործողություն կատարել, օրինակ, ճապոներեն լեզվով: Եվ այսպես, ահա տասը թվանշանները՝ «յտի», «նի», «սան», «սի», «գո», «ռոկու», «սիտի», «խատի», «կու», «ձյու»: Հետաքրքիր է, ինչքան ժամանակ է Ձեզ հարկավոր, հարգելի՛ ընթերցող, որպեսի Դուք գոնե կարողանաք անգիր արտաբերել այս հաջորդականությունը: Դե ինչ, հաջողվե՛ց: Իսկ եթե ես առաջարկեմ հաջորդականությունը ասել նվազման կարգով: Բարդացնեմ խնդիրը: Օրինակ՝ ինչի՞ է հավասար «ռոկու» գումարած «սան», իսկ «սիտի» հանած «գո»: Լուծե՛ք խնդիր: Մայրիկը գնել է «կու» խնձոր և բաժանել է իր «սի» երեխաների միջև «նի»– ական խնձոր: Որքա՞ն խնձոր մնաց: Եթե նույնիսկ մի քանիսին հաջողվեց մեկ–երկու փորձերից հետո արագ կատարել առաջադրանքը, ապա բոլոր դեպքերում եկեք համաձայնենք, որ դժվարությունների առջև, միևնույնն է, կանգնում ենք: Ճիշտ է, չէի ասի, որ ճապոներենին տիրապետելը ունի նույն բարդության աստիճանը, ինչպիսին են ռուսերենը և անգլերենը, քանի որ այդ երկու օտար լեզուների հետ մեր երեխաները առնչվում են դեռ շատ մանուկ հասակից: Սակայն մասնագիտական տերմինները նրանց համար նույնն են, ինչ մեզ համար ճապոներենով թվաբանություն անելը:

Այսօր դիմորդն ընդունվում է բուհ և իր համար բացահայտում է բոլորովին մի «նոր մաթեմատիկա», որն է՝ բարձրագույն մաթեմատիկան: Մենք բոլորս անցել ենք այդ փուլը և գիտենք, թե ինչ դժվար է արդեն իսկ այդքան ծանոթ ու «հարազատ» դպրոցական մաթեմատիկայից հետո միանգամից ընտելանալ մատրիցայի, դետերմինանտի, դիֆերենցիալի, դիֆերենցիալ հավասարումների և մնացած շատ ու շատ նոր տերմինների հետ: Դա դեռ բավական չէ, կան է՛լ ավելի ուրիշ խնդիրներ: Դասախոսը կարդում է իր դասը և ավելի լիարժեք այն հասկանալու և նյութին տիրապետելու համար առաջարկում է մի շարք գրականության ցանկ: Դեռ լավ է, եթե այդ գրքերից մի քանիսը հայերեն են: Իսկ ինչ անի ուսանողը, եթե գրքերը գրված են ռուսերենով կամ նույնիսկ անգլերենով: Ահա այստեղ է «Մաթեմատիկա» առարկան ուսումնասիրող ուսանողի

առաջին խնդիրներից մեկը:

Հաշվի առնելով այս ամենը (նաև մի խումբ աշակերտների խնդրանքը)՝ առաջարկում եմ մի քանի դասաժամերին ավարտական հոսքային դասարաններում ժամանակ հատկացնել մաթեմատիկական ամենակարևոր տերմինների անգլերեն և ռուսերեն թարգմանությանը: Հարկ կա նշելու, որ կան բառեր, որոնք գործածվում են բոլոր երեք լեզուներով: Օրինակ՝

cone – конус – կոն
coordinate – координата – կոորդինատ
function – функция – ֆունկցիա
logarithm – логарифм – լոգարիթմ
radian – радиан – ռադիան
ellipse – эллипс – էլիպս
hyperbola – гипербола – հիպերբոլ
induction – индукция – ինդուկցիա
integral – интеграл – ինտեգրալ

Եվ կան բառեր, որոնք օգտագործվում են միայն անգլերենով և ռուսերենով: Օրինակ՝

bisector – биссектриса – կիսորդ
chord – хорда – լար
coefficient – коэффициент – գործակից
cylinder – цилиндр – գլան
pyramid – пирамида – բուրգ
formula – формула – բանաձև
per cent – процент – տոկոս
diagonal – диагональ – անկյունագիծ
radius – радиус – շառավիղ
rhomb – ромб – շեղանկյուն
trapezium – трапеция – սեղան
vertical – вертикаль – ուղղահայաց:

Նաև բերեմ մի քանի կարևոր տերմինների ծագման և կիրառման օրինակներ:

Աբսցիս – լատիներեն բառ է, նշանակում է «կտրված» – կետի դեկարտյան կոորդինատներից մեկը: Ժամանակակից մաթեմատիկայում առաջին անգամ այս տերմինը կիրառել է գերմանացի գիտնական Լայբնիցը (1675 թ.):

arctg և arcsin – arc մասնիկը լատիներեն ծագում ունի, այն նշանակում է «աղեղ»: Այս տերմինները ի հայտ են գալիս 1772 թ. ավստրիացի մաթեմատիկոս Շեֆֆերի և ֆրանսիացի գիտնական Լագրանժի աշխատություններում;

վեկտոր – լատիներեն vector – «կրող»: Տերմինը ներմուծել է իռլանդացի գիտնական Համիլտոնը (1845 թ.);

անկյունագիծ – հունարեն dia – «միջև», gonium – «անկյուն»: Տերմինը հանդիպում ենք հույն գիտնական Էվկլիդեսի աշխատություններում (մ.թ.ա. 3 դար);

կոն – konos հունարեն նշանակում է «սաղավարտի գագաթ»: Տերմինի ժամանակակից իմաստը պատկանում է Էվկլիդեսին, Արքիմեդին;

լոգարիթմ – logos – «հարաբերություն», arithmos – «թիվ»: Տերմինը առաջին անգամ կիրառել է Նեպերը;

միլիոն – իտալերեն millione – «հազարյակ»: Տերմինը մտածել է Մարկո Պոլոն;

զրո – լատիներեն nullum – «ոչինչ»: Սկզբնական ժամանակաշրջանում տերմինը նշանակել է թվի բացակայություն: Զրոյի հասկացությունը ի հայտ է եկել մոտավորապես մ.թ.ա. առաջին հազարամյակի կեսերին:

Բառերի թարգմանությունը իմանալուց հետո կարելի է աշակերտներին առաջարկելժամանակ առ ժամանակ լուծել մի որևիցե վարժություն կամ երկրաչափական խնդիր՝ մեկնաբանելով լուծումը մեկ անգամ անգլերենով, մյուս անգամ՝ ռուսերենով: Այսպիսով՝ մի կողմից կատարվում են դպրոցում դասավանդման պրոցեսի կարևոր ուղղություններից մեկը՝ միջառարկայական կապը, մյուս կողմից՝ հետագայում հեշտանում է ապագա ուսանողի աշխատանքը տարբեր լեզուներով գրականու-

թյունից օգտվելիս:

Բոլորովին վերջերս ֆիզմաթ հոսքային 12–րդ դասարանում փորձեցի հետաքրքրություն առաջացնել աշակերտների մեջ՝ կիրառելով վերոհիշյալ մոտեցումը երկրաչափական խնդիրներ լուծելիս: Նախ աշակերտը խնդիրը կարդաց հայերենով, հետո՝ փորձեց այն թարգմանել ռուսերեն: Բառեր կային, որոնք ծիծաղելի էին հնչում (օրինակ՝ անկյունագիծը թարգմանվեց բառացիորեն՝ «угловая линия»), բայց գտնում եմ, որ ճիշտ էր թույլ տալ աշակերտին փորձ կատարել սխալվելու, հետո նոր ուղղել նրան մյուս աշակերտների օգնությամբ, քանի որ այդ դեպքում է՛լ ավելի է արժևորվում խմբային աշխատանքը:

Մեկ–երկու նման քայլեր անելուց հետո դասարանին տրվեց հիմնական մաթեմատիկական տերմինների ռուս–անգլերեն–հայերեն բառացանկը, որից հետո նոր սկսվեց հիմնական աշխատանքը:

Այդ դասերի ժամանակ նկատվեց մի հետաքրքիր օրինաչափություն: Աշակերտն ավելի հեշտ է թարգմանում ռուսերեն (անգլերեն) լեզուներով տրված նյութը հայերեն, քան հակառակ: Հետևաբար առաջարկում եմ հիմնական շեշտը դնել այդ ուղղության վրա:

Թող աշակերտը խնդիրը կարդա հայերենով, թարգմանի այն ռուսերեն (անգլերեն) և խնդրի լուծման ընթացքը մեկնաբանի այդ լեզուներով: Դա կնպաստի այն փաստին, որ ինչպես ասում են երեխայի «լեզուն կբացվի»: Սկզբում դա կլինի դժվար պրոցես, բայց հետագայում ընտելանալով աշակերտը կսկսի ավելի արագ և վարժ խոսել և որն ավելի կարևոր է՝ անկաշկանդ:

Արդեն վարել եմ նման հինգ դաս և անհրաժեշտ եմ համարում նշել, որ տարբեր լեզուներով անցկացրած մաթեմատիկայի դասը հավանության արժանացավ ոչ միայն աշակերտների կողմից, այլ նաև տնօրինության և ծնողների: Հատկապես ծնողներն էին շատ գոհ, քանի որ դասարանում կան աշակերտներ, ովքեր ցանկանում են ընդունվել Ամերիկյան համալսարան և բնականաբար այդ բառապաշարն ունենալու մեծ պահանջ կա: Այստեղ նաև կարևոր է առողջ մրցակցությունը, քանի որ մնացած բոլոր աշակերտներն էլ են ոգևորվում, աշխուժանում և ցուցաբերում են անսպասելի նպատակասլացություն, ցանկություն և ձգտում: Չէ՞ որ սա է ուսուցչի աշխատանքի կարևոր նպատակներից մեկը՝ դասը կազմակերպել հետաքրքիր, դինամիկ, հիշվող, այնպիսին, որ լինեն քննարկումներ, ինչո՞ւ չէ, նաև բանավեճեր և անհամաձայնություններ, որտեղից էլ ծիլ է տալիս ճշմարտությունը:

Կարծում եմ, որ ռուսերեն – անգլերեն – հայերեն բառարանի կարևորության մասին կարելի է լուրջ մտածել, մշակել մի շարք նյութեր և կազմել մաթեմատիկական տերմինների մի գրքույկ՝ նախատեսված առաջին հերթին դպրոցների, ավելի ճիշտ՝ աշակերտների և ուսուցիչների համար: Գրքույկի մի գլխում կարելի է տալ միայն ամենակարևոր մաթեմատիկական տերմինները (գրված հայերենով – ռուսերենով – անգլերենով, դրանց ծագումը, կիրառման մի քանի օրինակներ, հեղինակի մասին հետաքրքիր նյութեր), որոնք ավելի հաճախակի են հանդիպում մաթեմատիկայի դասագրքերում: Իսկ մյուս գլխում հավաքել հազվադեպ, ոչ շատ լայն կիրառում ունեցող բառերը (դրանք հետագայում պետք կգան բուհում և աշխատավայրերում):

Աշակերտների համար այդ հիմքը շատ օգտակար կլինի: Եկեք մտածենք նաև նրանց մասին, ում դժվար է տրվում «Մա-

թեմատիկա» առարկան: Մաթեմատիկայի դասագիրքը նրանց համար պարունակում է միայն անհասկանալի բառերի շարան, խնդրագրքում բոլորովին ոչինչ հասկանալի չէ, և կարծես թե մաթեմատիկան միայն անհասկանալի բանաձևերի և արտահայտությունների հավաքածու է: Բոլորին, ովքեր սկսում են ուսումնասիրել նոր թեմա կամ կրկնում են հին նյութը, օգտակար կլինի նախ յուրացնել մաթեմատիկական տերմինները: Բոլորովին պարտադիր չէ իմանալ տերմինները ամբողջությամբ: Ոչ բոլոր հանճարեղ և հանրահ այտ մաթեմատիկոսներն էին անգիր հիշում յուրաքանչյուր տերմինը: Այնպես որ ցանկության և անհրաժեշտության դեպքում կարելի է պարզապես օգտվել նման գրքույկից:

Ամփոփելով խոսքերս՝ ասեմ, որ աշխատելով աշակերտների հետ տարբեր լեզուներով նախ մենք՝ ուսուցիչներս միշտ գտնվում ենք դինամիկայի, փնտրտուքների ու նորանոր բացահայտումների, ինքնազարգացման պրոցեսի մեջ, և երկրորդը՝ էլ ավելի ենք բարձրացնում դպրոցի, ուսուցչի դերը աշակերտի կյանքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Англо–русский словарь математических терминов под редакцией П. С. Александрова.
2. Коваленко Е. Г., Англо–русский словарь математических терминов, Мир, 1994.
3. Звонкин А. и Левин В., Домашняя щкола. Математические термины.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕЦКИМ ТЕРМИНАМ В ВЫПУСКНЫХ КЛАССАХ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ УКЛОНОМ

Н. ПОГОСЯН

В данной статье говорится о целесообразности обучения математических терминов на русском и английском языках в выпускных классах с математическим уклоном.

TEACHING MATH TERMINOLOGY IN SENIOR CLASS WITH MATH BIAS

N. POGHOSYAN

In this article it is spoken about the aim of education of mathematical terms in Russuan and English in senior Forms with a mathematical bias.

ԳՆԵԼ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՆ՝ ՀԱՄԱՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ՕՐԳԱՆԱԿԱՆ ՄԱՍ

Ֆիզիկական կուլտուրան համամարդկային կուլտուրայի օրգանական մասն է, նրա հատուկ ինքնուրույն ոլորտը և սոցիալական գործունեության ոլորտներից մեկը՝ ուղղված առողջության ամրապնդմանը, մարդու ֆիզիկական կարողությունների զարգացմանը: Դրա հետ միասին դա առանձնահատուկ պրոցես է և մարդկային գործունեության արդյունք, միջոց և հնարավորություն անհատի ֆիզիկական կատարելագործման համար: Ֆիզիկական կուլտուրան ներգործում է անհատի կարևոր կենսակողմերի վրա՝ ստացված կանխավճարի տեսքով, որոնք փոխանցվում են գենետիկորեն և զարգանում կյանքի պրոցեսի ընթացքում շրջակա միջավայրի դաստիարակության, գործունեության ազդեցության ներքո:

Ֆիզիկական կուլտուրան սոցիալական գործունեության ոլորտներից մեկն է՝ ուղղված առողջության ամրապնդմանը, մարդու ֆիզիկական կարողությունների զարգացմանը և դրանց կիրառմանը՝ համաձայն հասարակական պահանջների: Դաստիարակության մեջ ֆիզիկական կուլտուրայի հիմնական բաղկացուցիչ ցուցանիշներն են մարդկանց առողջության և ֆիզիկական զարգացման մակարդակը, ֆիզիկական կուլտուրայի կիրառման աստիճանը դաստիարակության և կրթության ոլորտում, արտադրության մեջ, կենցաղում, ազատ ժամանակի կառուցվածքի մեջ: Ֆիզիկական դաստիարակության կառուցվածքի բնույթը, մասսայական սպորտի զարգացումը, սպորտային բարձր նվաճումները և այլն:

Ֆիզիկական կուլտուրան բավարարում է սոցիալական պահանջները շփումների, խաղերի, ժամանցի, անհատի ինքնարտահայտման որոշ ձևերի մեջ՝ սոցիալական ակտիվ գործունեության մեջ՝ սոցիալական ակտիվ օգտակար գործունեության միջոցով: Ֆիզիկական կուլտուրան մարդկային կյանքի անբաժանելի մասն է: Այն զբաղեցնում է բավականին կարևոր տեղ մարդկանց ուսման, աշխատանքի մեջ: Ֆիզիկական վարժություններով պարապմունքը խաղում է կարևոր դեր հասարակության անդամների աշխատունակության գործում: Հենց այդ պատճառով էլ ֆիզիկական կուլտուրայի վերաբերյալ գիտելիքները և կարողությունները պետք է ներդրվեն տարբեր մակարդակի կրթական հաստատություններում փուլ առ փուլ: Ֆիզկուլտուրայի ուսուցման և դաստիարակության մեջ ոչ փոքր դեր են կատարում նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, որտեղ դասավանդման հիմքում պետք է դրված լինեն հստակ մեթոդներ ուսանողների ուսուցման և դաստիարակության համար:

Ժողովրդի ֆիզիկական կուլտուրան նրա պատմության մի մասն է: Ֆիզիկական կուլտուրա հասկացության մեջ, բնականաբար, մտնում է այն ամենը, ինչ ստեղծվել է խելքով, տաղանդով և ժողովրդի ձեռքով, ամենը, ինչ արտահայտում է նրա հոգևոր իմաստը, աշխարհայացքը դեպի բնությունը, մարդկային կենցաղը, մարդկային հարաբերությունները: Իր հիմքում ֆիզիկական կուլտուրան ունի

նպատակամղված շարժողական գործունեություն ֆիզիկական վարժությունների ձևով, որը թույլ է տալիս էֆեկտիվ կերպով ձևավորել անհրաժեշտ գիտելիքներ և նորարարություններ, ֆիզիկական ընդունակություններ, առողջական վիճակի և աշխատունակության օպտիմիզացում:

Հասարակության մեջ ֆիզիկական կուլտուրան կարևոր միջոց է «նոր մարդու դաստիարակության, իր մեջ հոգևոր հարստության ներդաշնակ համադրության, ֆիզիկական կատարելության և բանական մաքրության» համար: Այն նպաստում է մարդկանց սոցիալական և աշխատանքային ակտիվության բարձրացմանը, արտադրության տնտեսական էֆեկտիվությանը: Ֆիզիկական կուլտուրային շարժումը հենվում է հասարակական կազմակերպությունների և պետության բազմակողմանի գործունեության վրա: Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի ոլորտում ֆիզիկական կուլտուրան ներկայացված է որպես նյութական և հոգևոր արժեքների ամբողջականություն: Առաջինին վերաբերում են սպորտային կառույցները, գույքը, հատուկ սարքավորումները, սպորտային հանդերձանքը և բժշկական ապահովվածությունը: Երկրորդին կարելի է վերագրել ինֆորմացիան, արվեստի գործերը, սպորտի տարբեր տեսակները, խաղերը, ֆիզիկական վարժությունների կոմպլեքսները, էթիկական նորմերը, մարդու կանոնավորվող վարքը, ֆիզկուլտուրա–սպորտային գործունեության պրոցեսում և այլ զարգացած ձևերի մեջ, երբ ֆիզիկական կուլտուրան ցուցադրում է իր արժեքները (ֆիզկուլտուրային շքերթներ, սպորտային ցուցադրական ելույթներ և այլն):

Ֆիզիկական կուլտուրայում գործունեության արդյունք են ֆիզիկական պատրաստվածությունը և նորույթների ու շարժողական կարողությունների կատարելագործման աստիճանը, կենսական ուժերի զարգացման բարձր մակարդակը, սպորտային նվաճումները, բարոյական, գեղագիտական և ինտելեկտուալ զարգացումը:

Սպորտը ֆիզիկական կուլտուրայի բաղկացուցիչ մասն է, ինչպես նաև միջոց և մեթոդ ֆիզիկական դաստիարակության, տարբեր համալիր ֆիզիկական վարժությունների և ուսումնամարզական նախապատրաստական պարապմունքների, մրցույթների կազմակերպման և անցկացման համակարգ: Սպորտը լայն առումով ընդգրկում է հատկապես մրցակցային գործունեությունը, հատուկ նախապատրաստություն դեպի այն (սպորտային մարզումներ): Սպորտի սոցիալական արժեքն այն է, որ այն գործոն է՝ առավելապես գործնականորեն խթանող ֆիզկուլտուրայի պարապմունքները, որը նպաստում է բարոյական, գեղագիտական դաստիարակությանը, հոգևոր հարցումների բավարարմանը:

Սպորտի ոլորտ պատմականորեն մտել են մարդկային գործունեության ամենատարբեր տարրեր: Սպորտի տեսակները, որոնք ունեն բազմադարյա պատմություն, զարգացել են ինքնակենցաղ ֆիզիկական վարժություններից, աշխատանքային և զինվորական գործունեության ձևերից, որոնք կիրառվում էին մարդկանց կողմից ֆիզիկական դաստիարակության նպատակներով դեռևս վաղ ժամանակաշրջանում: Դրանք էին լող, ցատկեր, նետում, ծանրության, բարձրացում, թիավարություն և այլն: Ժամանակակից սպորտի տեսակների որոշ մաս ձևավորվել է 19–20–րդ դդ.՝ սպորտային և կուլտուրայի հարակից ոլորտի հիման

վրա. խաղերը, սպորտային և գեղարվեստական գիմնաստիկան, ժամանակակից հնգամարտը, ձևավոր չմշկասահքը կամ գեղասահքը, սպորտային տուրիզմը և այլն: Իսկ սպորտի տեխնիկական տեսակները զարգանում են տեխնիկական բազայի հիման վրա՝ ավտո, մոտո, հեծանվասպորտ, սպորտի ավիացիոն տեսակներ, ջրասույզ լող և այլն:

Սպորտում մարդը ձգտում է զարգացնել իր հնարավորության սահմանները. դա էմոցիաների մեծ աշխարհ է՝ ուղեկցվող հաջողություններով և անհաջողություններով: Հանրաճանաչ տեսադաշտ, ազդեցիկ միջոց մարդու դաստիարակման և վերադաստիարակման: Նրանում առկա է միջմարդկային հարաբերությունների բարդ պրոցեսը:

Սպորտը մրցարշավային գործունեություն է: Սպորտը ապրում է վարքագծի որոշակի նորմերով և կանոններով: Նրանում վառ կերպով արտահայտված է հաղթանակի ձգտումը, բարձր արդյունքների նվաճումը, որը պահանջում է մարդու ֆիզիկական, բարոյական և հոգեբանական որակների մոբիլիզացում: Այդ պատճառով էլ հաճախ խոսում են մարդկանց սպորտային բնավորության մասին, որոնք հաջողությամբ ցույց են տալիս իրենց մրցումներում: Բավարարելով մարդու բազմաթիվ պահանջներ՝ սպորտով պարապելը դառնում է ֆիզիկական և հոգևոր անհրաժեշտություն:

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ

Ընդունված է առանձնացնել ֆիզիկական կուլտուրայի հետևյալ բաժինները.

1.Ֆիզիկական դաստիարակություն – չափավորված գործունեություն է՝ ուղղված հիգիենիկ, կրթական և դաստիարակչական խնդիրների լուծմանը՝ ֆիզիկական վարժությունների համալիր գործառման եղանակով: Դաստիարակության տեսակ է, որի առանձնահատկությունը պայմանավորված է շարժումների ուսուցմամբ և մարդու ֆիզիկական որակների զարգացման կառավարմամբ:

Ընդգրկելով կրթության և դաստիարակության համակարգ, սկսած նախադպրոցական հաստատություններից, այն բնութագրում է մարդկանց ֆիզիկական պատրաստվածության հիմքը՝ կենսական կարևոր շարժողական ունակությունների և նորարարությունների ֆոնդի ձեռքբերում, ֆիզիկական ընդունակությունների բազմակողմանի զարգացում: Նրա կարևոր տարրերից են շարժումների «դպրոցը», գիմնաստիկական վարժությունների համակարգը և դրանց կատարման կանոնները, որոնց օգնությամբ երեխայի մեջ ձևավորվում են շարժումների դիֆերենցված կառավարում, ունակություն, դրանք տարբեր համադրություններում կոորդինացնելու, վարժությունների համակարգ ուժերի ռացիոնալ օգտագործման համար տարածության մեջ տեղափոխության դեպքում՝ (քայլքի, վազքի, լողի, չմշկավազքի, դահուկավազքի և այլնի հիմնական եղանակները), խոչընդոտների հաղթահարման դեպքում՝ նետումներում, բարձրացումներում, գնդակի «դպրոց» (խաղ վոլեյբոլ, բասկետբոլ, հանդբոլ, ֆուտբոլ, թենիս և այլն):

2.Սպորտը ֆիզիկական կուլտուրայի առանձնահատուկ տեսակ է, որի գործունեությունը նվաճման մեջ է, տարատեսակ վարժությունների կատարման պրոցեսում մարդու ֆիզիկական և հոգեբանական հնարավորությունների սահմանների ցուցաբերումը և համեմատումը: Սպորտը որպես գործունեություն մրցակ-

ցային է ըստ իր իմաստի՝ մաքսիմալ չափով, անկախ մարզիկի որակավորման մակարդակից:

3.Ֆիզիկական ռեկրեացիա – ակտիվ հանգստի իրագործումը ֆիզիկական վարժությունների օգնությամբ:

4.Ֆիզիկական վերականգնում – մասնակի սպառված կամ թուլացած հոգեֆիզիկական ֆունկցիաների վերականգնողական գործունեությունը ֆիզիկական կուլտուրայի միջոցով:

Առողջարա–վերականգնողական ֆիզիկական կուլտուրան կապված է ֆիզիկական վարժությունների ուղղորդված կիրառմամբ հիվանդությունների բուժման և օրգանիզմի ֆունկցիաների վերականգնման, խանգարված կամ սպառված հիվանդությունների հետևանքով, տրավմաների, գերհոգնածության և այլ պատճառների հետ: Նրա տեսակներից է բուժական ֆիզկուլտուրան, որն ունի մեթոդների և միջոցների լայն կոմպլեքս (բուժական գիմնաստիկա, չափավորված քայլք, վազք և ուրիշ վարժություններ)՝ կապված հիվանդությունների, տրավմաների կամ օրգանիզմի ֆունկցիաների այլ խանգարումների հետ (գերլարում, խրոնիկական գերհոգնածություն, տարիքային փոփոխություններ և այլն):

Ֆիզիկական դաստիարակության պրոցեսն ունի երկու ուղղություններ՝ շարժումների ուսուցում և ֆիզիկական որակների դաստիարակություն: Շարժումների ուսուցումը՝ շարժողական ընդունակությունների և նորույթների ձևավորման պրոցես է: Ֆիզիկական որակների դաստիարակությունը ուղղորդված ներգործություն է օրգանիզմի վրա: Իսկ ֆիզիկական որակների դաստիարակությունը նպատակաուղղված ազդեցություն է օրգանիզմի վրա՝ դառնալով միջոց ֆունկցիոնալ ծանրաբեռնվածությունների չափավորման: Ֆիզիկական դաստիարակության առանձնահատկությունն այն է, որ.

–Խնդիրները՝ լուծվող ֆիզիկական դաստիարակությամբ, միասնական են բոլոր սերունդների համար,

–գործունեության առարկա ծառայում է մարդը, նա ոչ միայն սուբյեկտ է, այլ նաև գործունեության օբյեկտ,

–գործունեության արտադրանք է մի դեպքում առողջարարական և դաստիարակչական էֆեկտը (դա ֆիզիկական դաստիարակությունն է), մյուս դեպքում՝ սպորտային նվաճումը,

–ֆիզիկական դաստիարակությունը և հատկապես սպորտը կապված են անսովոր, ոչ հաճախ սահմանված ֆիզիկական և հոգեբանական լարվածության հետ:

Սպորտով և ֆիզիկական կուլտուրայով պարապմունքների տարիների արդյունքը պետք է լինի ձգտում դեպի ֆիզիկական կատարելության, որի տակ պետք է հասկանալ մարդու ֆիզիկական զարգացման և ֆիզիկական պատրաստվածության պատմականորեն պայմանականացված իդեալը, որը լավագույնս համապատասխանում է կյանքի պայմաններին:

Ֆիզիկական կուլտուրայի միջոցների որակում օգտագործվում են ֆիզիկական վարժություններ, բնության բնական ուժերը (արև, օդ և ջուր, քնի հիգիենա, սննդի ռեժիմ, աշխատանքային ռեժիմ, մարմնի հիգիենա, մարզահագուստի հիգիենա, կոշիկի, պարապմունքի վայրի հիգիենա, վատ սովորույթներից հրաժարում և այլն): Սրանց համալիր փոխազդեցությունն ապահովում է առավել զարգացման և առողջարարական էֆեկտ.

Աղյուսակ 1.
Ֆիզիկական դաստիարակության միջոցներ

1.	Ֆիզիկական վարժություններ	Ֆիզիկական վարժության բովանդակություն
		Ֆիզիկական վարժության ձև
2.	Բնության բնական ուժեր	Զուգընթաց գործոններ (պարապմունքներ բնության գրկում)
		Ինքնուրույն միջոցներ (կոփում)
		Ռեժիմի հետևում (սնունդ, քուն)
3.	Հիգիենիկ գործոններ	Հիգիենա (անձնական, հասարակական)

Ֆիզիկական վարժությունը միմյանց հետ անընդհատ կապակցված շարժումների ամբողջականությունն է՝ ուղղված որոշակի նպատակի նվաճմանը:

Մի կողմից՝ վարժություն բառը նշանակում է գործողությունների կրկնության ուղղություն՝ մարդու հոգեբանական և ֆիզիկական հատկությունների վրա ազդելու նպատակով: Մյուս կողմից՝ ֆիզիկական վարժության ներքին բացահայտումը մարդու մարմնի և նրա մասերի փոխակերպումը տարածության և ժամանակի մեջ է:

Ֆիզիկական վարժությունների էֆեկտը բնորոշվում է առաջին հերթին ֆիզիկական հոգեբանության և կենսամեխանիկական ամբողջականության ազդեցությամբ մարդու օրգանիզմի վրա տվյալ վարժության կատարման պրոցեսում:

Ֆիզիկական զարգացումը կայացման կենսաբանական պրոցես է, օրգանիզմի ֆունկցիոնալ և կազմաբանական հատկությունների փոփոխություններ, բնորոշող մարդկային կյանքի ընթացքում մարդու ֆիզիկական գործունակությունը (հասակը, մարմնի քաշը, կրծքավանդակի շրջագիծը, թոքերի տարողունակությունը, թթվածնի մաքսիմալ պահանջը, արագությունը, համբերատարությունը, ճկունությունը, ճարպկությունը և այլն): Այս բոլորը բնութագրվում են ցուցանիշների երեք խմբով.

– մարմնի կառուցվածքի ցուցանիշները,

– առողջության չափանիշներ,

– ֆիզիկական որակների զարգացման ցուցանիշներ:

Ֆիզիկական վարժությունների օգնությամբ սպորտի տարբեր տեսակներով, ռացիոնալ սնունդով, աշխատանքի և հանգստի ռիթմով անհրաժեշտ ուղղվածության դեպքում կարելի է փոխել ֆիզիկական զարգացման վերը նշված ցուցանիշները: Ֆիզիկական զարգացման կառավարման հիմքում ընկած է վարժեցման կենսաբանական օրենքը և օրգանիզմի ֆունկցիաների միասնական ձևերի օրենքը: Ֆիզիկական զարգացումը ինչ–որ չափով պայմանավորված է նաև ժառանգականությամբ, որոնք պարտադիր կերպով պետք է հաշվի առնվեն որպես

նպաստող կամ խանգարող հանգամանք մարդու ֆիզիկական կատարելագործման գործում: Ֆիզիկական զարգացման պրոցեսը ենթարկվում է նաև տարիքային աստիճանականության օրենքին: Այդ պատճառով կառավարման նպատակով այս պրոցեսը խորացնելը կարելի է միայն՝ ելնելով տարիքային պարբերաշրջաններում օրգանիզմի հնարավորությունների և հատկությունների հաշվարկից: Բացի այդ՝ ֆիզիկական զարգացումը կապված է օրգանիզմի և միջավայրի միասնական օրենքի հետ և կախված է մարդու կենսական պայմաններից, այդ թվում՝ աշխարհագրական միջավայրից: Դրա համար էլ միջոցների և մեթոդների ընտրության դեպքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել նշված օրենքների առկայությունը:

Ֆիզիկական զարգացումը սերտորեն կապված է մարդու առողջության հետ: Առողջությունը հանդես է գալիս որպես տանող գործոն, որը բնորոշում է երիտասարդ մարդու ոչ միայն հարմոնիկ զարգացումը, այլ նաև պրոֆեսիայի յուրացման հաջողությունը: Շնորհիվ պրոֆեսիոնալ–ներդրումային ֆիզիկական կուլտուրայի՝ ստեղծվում են նախադրյալներ այս կամ այն պրոֆեսիայի հաջող տիրապետման և աշխատանքի էֆեկտիվ կատարման համար: Արտադրության մեջ սա ներմուծված գիմնաստիկան է, ֆիզկուլտդադարը, ֆիզկուլտի րոպեն, աշխատանքից հետո վերականգնողական վարժությունները և այլն:

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ՖՈՆԱՅԻՆ ԿԱՄ ԵՐԱՆԳԱՅԻՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Դրանց են վերաբերում հիգիենիկ ֆիզկուլտուրան՝ ընդգրկված ամենօրյա կենցաղի շրջանակների մեջ (առավոտյան գիմնաստիկա, զբոսանքներ, ֆիզիկական վարժություններ օրվա ռեժիմում), միջոցներ, որոնցով օգտվում են ակտիվ հանգստի ռեժիմում (տուրիզմ, մարզա–առողջարարական զվարճանքներ): Ֆոնային կամ երանգային ֆիզիկական կուլտուրան տալիս է օպերատիվ ազդեցություն օրգանիզմի ֆունկցիոնալ վիճակի վրա՝ նորմալացնելով և նպաստելով կենսագործունեության բարեհաջող ֆունկցիոնալ «ֆոնի» ստեղծմանը:

Նրան պետք է դիտարկել որպես առողջ ապրելակերպի բաղադրամաս: Այն էֆեկտիվ է հատկապես ֆիզիկական կուլտուրայի ուրիշ բաղադրամասերի հետ համադրությամբ՝ առավել ևս բազայինի հետ:

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՆ՝ ՀԱՄԱՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ՕՐԳԱՆԱԿԱՆ ՄԱՍ

Եվ այսպես, ֆիզիկական կուլտուրան պետք է դիտարկել որպես մշակութային գործունեության հատուկ ծնունդ, որի արդյունքներն օգտակար են անհատի և հասարակության համար: Հասարակության կյանքում՝ կրթական համակարգում, աշխատանքի կազմակերպման ոլորտում, ամենօրյա կենցաղում, առողջ հանգստի ժամանակ ֆիզիկական կուլտուրան ցուցաբերում է դաստիարակչական, առողջարարական, տնտեսական և համամշակութային նշանակություն, նպաստում է այնպիսի սոցիալական խոսքի առաջացմանը, ինչպիսին ֆիզկուլտուրային շարժումն է, այսինքն՝ մարդկանց համատեղ գործունեությունը ըստ ֆիզիկական կուլտուրայի արժեքների կիրառման, տարածման և բազմացման:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. История физической культуры и спорта. Под общей редакцией В. В Столбова.
2. http://studopedia.org/3–49441.html
3. http://studall.org/all2–29882.html

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ФЕНОМЕНЫ

Г. САРГСЯН

Итак, физическую культуру следует рассматривать как особый род культурной деятельности, результаты которой полезны для общества и личности. В социальной жизни в системе образования, воспитания, в сфере организации труда, повседневного быта, здорового отдыха физическая культура проявляет свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение, способствует возникновению такого социального течения, как физкультурное движение, т.е. совместная деятельность людей по использованию, распространению и приумножению ценностей физической культуры.

PHYSICAL CULTURE RELATING TO HUMANKIND (UNIVERSAL) CULTURE S ORGANIC PART

G. SARGSYAN

And so the physical training must be seen as a cultural activities special birth, which are helpful for the people and the society. In socity's life, in educational system, in work, in daily life, in a healthy rest time physical training showes finansical, pancultutral, healthy meaning, promote so generating of social speech, as physical moving, that is to say the people's common activities according to doing volue of physical training spred and increasing.

ԱՆՆԱ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԻՆՔՆԱԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵՐ ՓՈՐՁԸ

Բազմաթիվ ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ անձի ինքնագնահատման, ինքնավերահսկման ու սեփական վարքի շտկման գործընթացներն անքակտելիորեն միմյանցով պայմանավորված են: Այսպես, անձի հոգեբանական ինքնակարգավորման կարողությունը ենթադրում է ինքնահաստատման ունակության առկայություն, որի համաձայն և որի միջոցով որոշվում է ոչ միայն նրա որևէ արարքի ցանկալիությունը կամ միջավայրի կողմից ընդունելիությունը, այլև նրա ձեռնարկումների, հաջողություններ ի, ձեռքբերումների աստիճանը: Սրանք ընկած են մարդու ինքնագնահատականի ձևավորման գործընթացի հիմքում: Եվ որքան էլ երեխայի վարքի կարգավորման նկատմամբ ավագների պահանջները խստաբարո լինեն, միևնույնն է, դրանք հուսալի են միայն այն ժամանակ, երբ այդ պահանջմունքները երեխայի համար դարձել են անձնային պահանջմունք՝ ինքնակարգավորիչներ, որոնց երեխան հետևում է անկախ այն բանից՝ ինքը վերահսկվում է որևէ մեկի կողմից, թե ոչ: Մենք մեր մանկավարժական գործունեության ընթացքում կարևորում ենք աշակերտի ինքնագնահատականը: Այս հարցում ճիշտ կողմնորոշվելու նպատակով ուսումնասիրել ենք կրտսեր դպրոցականների ինքնագնահատման էությունը և բացահայտել այն գործոնները, որոնք ազդում են նրանց ինքնագնահատման գործընթացի վրա [1, 2, 3, 4]:

Ինքնագնահատականը մարդու վերաբերմունքն է իր ընդունակությունների, հնարավորությունների, անձնային որակների, ինչպես նաև արտաքին նկարագրի նկատմամբ: Այն կարող է լինել *համարժեք*՝ ճշմարիտ, երբ իր նկատմամբ մարդու կարծիքը համընկնում է նրա հետ, ինչ ինքն իրականում իրենից ներկայացնում է: Այն դեպքում, երբ մարդն իրեն գնահատում է ոչ օբյեկտիվ, երբ իր սեփական անձի նկատմամբ կարծիքը կտրուկ կերպով հակասում է նրան, թե ինչ են իր մասին մտածում ուրիշները, ինքնագնահատականը լինում է սխալ կամ, ինչպես հոգեբաններն են ձևակերպում, *ոչ համարժեք*:

Ուշագրավ է ինքնագնահատականի մասին Ա. Նալչաջյանի տեսակետը: Ի տարբերություն ինքնագնահատականի մյուս սահմանումներին՝ նա նշում է սեփական անձին տված գնահատականի գիտակցվածությունը: Միաժամանակ նա նշում է, որ «Մարդու կողմից իր անձին տրվող ընդհանուր գնահատականը պետք է տարբերել նրա՝ առանձին գծերին տրվող գնահատականներից» [1, 85]: Ա. Նալչաջյանը նշում է, որ անձն իրեն տված գնահատականներում կարող է լինել ճիշտ (համարժեք) կամ աղճատված:

«Ճիշտ ինքնագնահատականի ձևավորումը դաստիարակության և ինքնադաստիարակության կարևոր խնդիրներից մեկն է»:

Եթե մարդն իրեն թերագնահատում է՝ համեմատած նրան, թե ինքն ինչպիսին է իրականում, ապա ասում են, որ նա ունի ցածր ինքնագնահատական: Ընդհակառակը, այն դեպքում, երբ մարդը գերագնահատում է իր հնարավորություննե-

րը, գործունեության արդյունքները, անձնային որակները, արտաքինը, նրան հատուկ է բարձր ինքնագնահատականը: Ինչպես ցածր, այնպես էլ բարձր ինքնագնահատականը բարդացնում և դժվարացնում է մարդու կյանքը. դժվար է ապրել, երբ ինքնավստահ չես. հեշտ չէ ապրել նաև բարձրամտության, մեծամտության դեպքում: Բնականաբար, ենթադրվում է, որ չափազանց կարևոր է իմանալ մարդու ինքնագնահատականը՝ նրա հետ հարաբերությունների պահպանման, խաղաղ հաղորդակցվելու համար: Հատկապես կարևոր է երեխայի ինքնագնահատականի իմացությունն ու հաշվառումը. ինչպես նրա բոլոր անձնային որակները, այնպես էլ նրա ինքնագնահատականը նոր է ձևավորվում և ենթակա է ազդեցության, փոփոխության:

Մեր մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում նկատել ենք, որ երեխաները, մասնավորապես կրտսեր դպրոցականները, տարիքն ի վեր՝ աստիճանաբար սկսում են տարբերել իրենց իրական ձեռքբերումները և այն, ինչին կարող են հասնել, եթե տիրապետեն որոշակի անձնային որակների: Այսպես ուսումնադաստիարակչական գործընթացում ձևավորվում է իր հնարավորությունները գնահատելու աշակերտի դիրքորոշումը, որը ինքնագնահատականի հիմնական բաղադրիչներից է և արտացոլում է ոչ միայն արդեն ձեռք բերածը, այլև այն, թե ինչի է ինքը ձգտում, ինչ նպատակի է ծառայում սեփական գործողություններն ու անձնային որակները գիտակցելու նրա աճող ակտիվությունը:

Ոչ միայն ուսման մեջ, այլև վարքում թույլ տված սխալների, սեփական վրիպումների, թերությունների նկատմամբ դրսևորած վերաբերմունքը նույնպես անձի ինքնագնահատականի կարևոր ցուցանիշ է: Մեր դիտարկումների ընթացքում բացահայտեցինք, որ սեփական սխալների նկատմամբ մեր դասարանի աշակերտների վերաբերմունքը զգալիորեն տարբեր է: Երեխաներից ոմանք առաջադրանքը կատարելուց հետո բծախնդրորեն ստուգում են, ուրիշներն առանց ստուգելու հանձնում են, մի մասը շատ երկար պահում է և մի քանի անգամ կարդում (մանավանդ, եթե այն թեմատիկ գրավոր է): Ուշագրավ է մասնավորապես «Դու սխալներ ես թույլ տվել» մեր արած դիտողության տրված նրանց արձագանքը: Երեխաներից քչերը խնդրում են չասել, թե որն է իրենց թույլ տված սխալը, այլ թողնել, որ իրենք այն գտնեն, ուրիշներն անմիջապես շփոթվում են, կարմրում և հարցնում են, թե ինչ սխալ են արել, ո՞ւր է այն: Մի մասն անմիջապես դիմում է մեր օգնությանը՝ անառարկելիորեն ընդունելով մեր դիտողությունը: Պատահում են աշակերտներ, ովքեր փորձում են արդարանալ, ինչ–որ պատճառաբանություններ կամ հիմնավորումներ բերել: Ուշադիր քննելով նման երեխաների գործողություններն ընդհանրապես՝ համոզվել ենք, որ վերջինները սովորաբար ցածր ինքնագնահատական ունեցող երեխաներն են:

Քիչ չեն այն երեխաները, ովքեր ինքնուրույն փնտրում են իրենց սխալները, ուրախանում են, երբ գտնում են, ոգևորված շտկում են, զարմանում, որ այդպիսի սխալ են թույլ տվել (չէ՞ որ իրենք այդ գիտեն): Սրանք բարձր ինքնագնահատական ունեցող երեխաներն են, ովքեր բացարձակ չեն շփոթվում, ինքնավստահ են և իրենց մասին բնավ այն կարծիքին չեն, թե իրենք քիչ գիտեն կամ լավ չեն պատկերացնում ուսումնական նյութը («այդպես

էլ կպատահի»): Ի տարբերություն այս աշակերտների, երբ ցածր ինքնագնահատական ունեցող սովորողներին առաջարկում ենք ինքնուրույն գտնել իրենց թույլ տված սխալները, սովորաբար մի քանի անգամ լուռ ընթերցում են աշխատանքը, ապա առանց որևէ բան նկատելու կամ փոխելու վերադարձնում են: Պատահում են նաև աշակերտներ, ովքեր անմիջապես թևաթափ են լինում, հրաժարվում են ստուգել իրենց աշխատանքները՝ պատճառաբանելով, թե «միևնույնն է՝ չեն նկատի»: Նման երեխաների փոխարեն մենք երբեք չենք ստուգում նրանց աշխատանքները: Խրախուսում ենք նրանց, ոգևորում, սովորեցնում ենք, թե ինչպես կարելի է կարդալ, վերընթերցել սեփական գրավոր աշխատանքը, որպեսզի նկատեն թույլ տված սխալները: Նրանք աստիճանաբար ոգևորվում են այդ աշխատանքով, սկսում են գնահատել իրենց ուժերը և դանդաղ, բայց նկատելի առաջընթաց են ցուցաբերում: Այս գործընթացում մենք աշակերտների առջև դնում ենք այն «շեմը», որին ինքը պիտի ձգտի հասնել՝ նկատի ունենալով, որ ինքնագնահատականը սերտորեն առնչվում է նրան, թե ինչին է ձգտում անձը:

Գրավոր աշխատանքներում (հետագայում՝ նաև բանավոր) իրենց թույլ տված սխալները գտնելու և շտկելու կարողությունների ձևավորման նպատակով մենք հաճախ ենք կիրառում «փոխադարձ ստուգում» մեթոդական հնարը: Այս ընթացքում հայտնաբերեցինք, որ այն երեխաները, ովքեր իրենց սխալները չեն կարողանում նկատել, ընկերների աշխատանքներում դրանք նկատում են և ուղղում:

Այս մեթոդական հնարը նրանց սովորեցնում է ոչ միայն ուշադիր կարդալ նյութը և անպայման կանաչ գրիչով շտկումներ անել ընկերոջ գրավորում, այլև նրանք դառնում են ինքնավստահ, ոգևորվում են և համոզվում, որ իրենք էլ կարող են սխալներ հայտնաբերել: Այսինքն՝ այս ճանապարհով մենք փորձում ենք բարձրացնել սեփական ուժերի նկատմամբ ցածր ինքնագնահատական ունեցող աշակերտների ինքնավստահությունը:

Մեզ հետաքրքրեց նաև երեխաների ունեցած ինքնագնահատականի պայմանավորվածությունը նրանց ընտանիքում տիրող իրավիճակով, ընտանիքում երեխայի ունեցած դերով և այլն: Այս նպատակով մեզ մասնավորապես հետաքրքրեց երեխայի ինքնագնահատականի պայմանավորվածությունը մի քանի գործոններով.

- ընտանիքի նյութական ապահովվածությամբ,
- ընտանեկան բարենպաստ մթնոլորտով,
- երեխաներին ծնողների տրամադրած ժամանակով,
- ծնող–երեխա հարաբերությունների բնույթով,
- երեխայի կյանքով ծնողների հետաքրքրվածության աստիճանով,
- դպրոցի հետ ծնողների ակտիվ կապով,
- հասարակության մեջ ծնողների ունեցած դիրքով:

Մեր գործընկեր դասվարների հետ միասին ուսումնասիրեցինք մեր դասավանդած երրորդ և չորրորդ ու նրանց զուգահեռ երկուական դասարանների աշակերտների ինքնագնահատականների մակարդակներն ու դրանց պայմանավորվածությունը վերը նշված ընտանեկան մի շարք գործոններով (ընդամենը 6 դասարան, ընդհանուր՝ 164 աշակերտ): Նախ

փորձեցինք որոշ տեղեկություններ ձեռք բերել նշված դասարանների երեխաների ընտանիքների մասին՝ նկատի ունենալով աշակերտներից յուրաքանչյուրին:

Մեր հավաքած ցուցանիշների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ երեխայի բարձր ինքնագնահատականը որևէ առնչություն չունի ընտանիքի նյութական ապահովությանը: Առաջին հայացքից տպավորությունն այն է, որ նյութական ապահով ընտանիքի երեխաները դասարանում համարձակ են, դասընկերները հաշվի են նստում նրանց հետ, շատերը ձգտում են ընկերություն անել, սակայն միաժամանակ մենք նկատել ենք, որ նրանք ոչ միշտ ունեն բարձր ինքնագնահատական այդ բառի գիտական իմաստով: Դրա փոխարեն ամուր ընտանեկան հարաբերություններ ունեցող ընտանիքների երեխաները հիմնականում ունեն բարձր ինքնագնահատական. այն երեխաները, ում ծնողները բաժանված են, կամ ընտանիքում տիրում է անհաշտ մթնոլորտ, որպես կանոն, ունեն ցածր ինքնագնահատական:

Կան ծնողներ, ովքեր իրենց երեխաների հետ շատ ժամանակ են անցկացնում, երեխաներին նվիրում են իրենց ազատ ժամանակի մեծ մասը: Այս երեխաները ևս հիմնականում չեն ունենում բարձր ինքնագնահատական. կարևորը ոչ թե ժամանակի ծախսն է, այլ այն, թե ինչպես են շփվում ծնողներն իրենց երեխաների հետ, ինչ է տալիս երեխային այդ շփման ժամանակահատվածը: Կարևոր է հոգատար, խնամքով, հարգալից վերաբերմունքը երեխայի անձի, նրա հետաքրքրությունների, կարիքների նկատմամբ, նրա բնավորության, ճաշակի հաշվառումը, տարեկիցներին ճանաչելու ու նրանց հետ ևս ժամանակ անցկացնելը: Մենք նկատել ենք, որ այն ընտանիքներում, որտեղ երեխաների կարծիքի հետ հաշվի են նստում, նրանց մասնակից են դարձնում ընտանեկան տարաբնույթ խնդիրների ու պլանների քննարկմանը, հաշվի են նստում կարծիքների հետ, անգամ այն ժամանակ, երբ այն չի համընկնում իրենց տեսակետի հետ, մեծանում են բարձր ինքնագնահատական ունեցող մարդիկ:

Ուշագրավ պատկեր ունեն այն ընտանիքները, որտեղ մեծացող երեխաներն ունեն ցածր ինքնագնահատական: Այս աշակերտների ծնողները, որպես կանոն, չեն ճանաչում իրենց երեխաներին, չեն կարողանում նրանց բնութագրել: Այս ծնողները հետաքրքրվում են իրենց երեխաներով միայն այն ժամանակ, երբ նրանք խնդիր են ստեղծում, կամ որևէ առիթով նրանց դպրոց են հրավիրում: Միաժամանակ մենք նկատել ենք, որ բարձր ինքնագնահատական ունեն այն աշակերտները, որոնց ծնողները հաճախ են դպրոցում լինում, ունեն հասարակական պարտավորություններ, շփվում են ուսուցիչների հետ: Բարձր ինքնագնահատական ունեն նաև այն աշակերտները, որոնց ծնողները հասարակության մեջ ունեն որոշակի դիրք:

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում համոզվել ենք, որ աշակերտների ինքնագնահատականը մեծապես պայմանավորված է ուսումնական գործունեության ընթացքում նրա ձեռքբերումներով, հաջողություններով ու անհաջողություններով և այդ ամենով պայմանավորված՝ իրեն տված ուսուցչի գնահատականով, իր նկատմամբ նրա վերաբերմունքով: Այս ամենն ազդում է աշակերտի՝ իր անձի նկատմամբ ունեցած գնահատականի վրա: Սա ևս ուսումնասիրման խնդիր է, որին մենք կանդրադառնանք հետագայում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Նալչաջյան Ա. Ա., Հոգեբանական բառարան, Եր., «Լույս», 1984, 240 էջ:
2. Бернс Р., Развитие Я–концепции и воспитание, М., Прогресс, 1986, 420 с.
3. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. А. Слуцкого, М., Прогресс, 1991, 376 с.
4. Роджерс Н., Творчество как усиление себя // Вопросы психологии, 1990, № 1, С. 164–167.

НАШ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. ГАЛСТЯН

В статье рассматривается суть самоконтроля. Автор предлагает свой разработанный методанализа высокой и низкой самооценки младших школьников. Она обосновывает, что самооценка учеников связана с приобретениями, удачами и неудачами во время учебного процесса, а самое главное – отношением учителя к ученику.

OUR EXPERIENCE INTHE FORMATION OF SELF–ESTEEM IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

A. GALSTYAN

In article the self–checking essence is considered. The author offers the developed method of the analysis of a high and low self–assessment of younger school students.It proves that the self–assessment of pupils is connected with acquisitions, udacha and failures during educational process, and the most important – the teacher's attitude towards the pupil.

ԱԼՎԱՐԴ ԱՅՎԱԶՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Հաղորդակցումը մարդու հոգևոր, հասարակական և անձնային դրսևորումների կարևորագույն միջավայրն է, մարդկանց միջև փոխհասկացման հասնելու միջոց: Այն մարդկային հասարակության գոյատևման պայմանն է, քանի որ ընդգրկում է նրա բոլոր բնագավառները:

Գիտական աղբյուրներում «հաղորդակցում» հասկացությունը տարբեր կերպ է ձևակերպվում.

– Հաղորդակցում կոչվում է մարդկանց այնպիսի փոխներգործությունը, որն ընդգրկում է միմյանց միջև ճանաչողական կամ արժեքային բնույթի տեղեկատվության փոխանակում (Վ. Մուխինա):

– Հաղորդակցումը մարդկանց միջև տարբեր հարաբերությունների բազմապլան գործընթաց է, որն առաջանում է համատեղ գործունեության պահանջմունքներից (Ե. Ռոգով):

– Հաղորդակցման սոցիալ–հոգեբանական էությունն այն է, որ մարդկանց, աշխարհի և ինքն իր հետ տեղի ունեցող փոխներգործությունների կենդանի և երբեք չընդհատվող գործընթաց է (Բ. Լիխաչև):

– Հաղորդակցումը սուբյեկտների փոխներգործություն է, որի ժամանակ տեղի են ունենում ռացիոնալ և զգացմունքային տեղեկատվություն, փորձի, գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և գործունեության արդյունքների փոխանակում: Այն անձերի և խմբերի զարգացման ու ձևավորման անհրաժեշտ պայման է (Կ. Պլատոնով):

– Հաղորդակցումը երեք փոխկապակցված բաղադրիչների միասնություն է, որն ընդգրկում է հաղորդակցման մասնակիցների հոգեբանական անդրադարձը միմյանց վրա, հարաբերությունները միմյանց հետ և հաղորդակցման մասնակիցների վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ (Բոդալև):

Նշված բնութագրումներից կարելի է եզրակացնել, որ հաղորդակցումը կենսաբանական աշխարհի բնական երևույթ է, կենդանի մատերիայի ընդունակություն, որի նպատակն է ուրիշների հետ փոխանակվել կենսականորեն անհրաժեշտ տեղեկատվությամբ, փոխընկալել և փոխազդել միմյանց վրա: Կենսական զարգացման բարձրագույն՝ մարդկային մակարդակում, հավորդակցումն ապահովում է տեղեկատվության ստացման և փոխանցման անսահմանափակ հնարավորություններ, նպաստում է սեփական էության և շրջապատող աշխարհի ճանաչողությանը: Այն ուրիշ մարդկանց, շրջակա միջավայրի և տիեզերքի հետ փոխներգործությունների գործընթաց է՝ գոյատևման և կատարելագործման նպատակով [1, 210]:

Ա. Կոնդրատևան մանկավարժական հաղորդակցումը համարում է մանկավարժական գործընթացում «ուսուցչի կողմից աշակերտների առանձնահատկությունները, նրանց նկատմամբ վերաբերմունքն ու շփումը հասկանալը»՝ նշելով, որ «մանկավարժական հաղորդակցումն ու մանկավարժական տակտը նույնատիպ խնդիրներ են» [3, 89]: Իսկ ահա Ա. Ա. Լեոնտևը

այն բնորոշում է որպես դասի ժամանակ կամ դասից դուրս ուսուցչի մասնագիտական շփում աշակերտների հետ (ուսուցման և դաստիարակության ընթացքում), որն ունի որոշակի մանկավարժական գործառույթներ և ուղղված է ուսումնական գործունեության ընթացքում բարեհաջող հոգեբանական մթնոլորտի ստեղծմանը (եթե հաղորդակցումը լիարժեք և նպաստավոր է), ինչպես նաև աշակերտական կոլեկտիվի ներսում գործող այլ կարգի հոգեբանական պայմանների բարելավմանը [4, 56]:

Ա. Մուդրիկը հաղորդակցումը համարում է մանկավարժական փոխազդեցության օբյեկտ և աշակերտների դաստիարակության գործոն, «հոգևոր արժեքների փոխանակություն, որն իրականացվում է աշակերտի երկխոսության ձևով՝ ինչպես այլ «ես»–ի հետ, այնպես էլ շրջապատող մարդկանց հետ փոխազդեցության ընթացքում»: Ուսումնառության տարիներին դպրոցականը դառնում է հաղորդակցման սուբյեկտ. «վերափոխվելը սուբյեկտի ոչ այլ ինչ է, քան դաստիարակության գործընթաց, տվյալ մարդու ներանձնային հատկանիշների կայացման, այլ մարդկանց հետ նրա հաղորդակցման և մյուսներից զատվելու ընթացք, սա նրա սոցիալականացումն ու ինքնահաստատումն է» [5, 123]:

Մանկավարժական հաղորդակցումը կարելի է ներկայացնել որպես մանկավարժական գործընթացում միջանձնային մտերիմ հարաբերությունների կայացում, որը հիմնված է մտքերի, հետաքրքրությունների և հույզերի բարձր աստիճանի ընդհանրության վրա. մի գործընթաց, ուր իշխում է այնպիսի բարյացակամ, ընկերական մթնոլորտ, որն ապահովում է սովորողների ուսուցման և դաստիարակության, մտավոր և հոգևոր զարգացման առավելագույնս արդյունավետ միջավայր՝ պահպանելով նրանց անհատականությունը և անձնային յուրահատկությունների անկրկնելիությունը: Սրա հիման վրա էլ «անձի հաղորդակցման մշակույթ» հասկացությունը դիտարկվում է երեք բաղադրիչներով. այլ մարդկանց ճանաչելու կարողություն, նրանց վարքագծին և հոգեվիճակին զգացմունքորեն արձագանքելու կարողություն և նրանցից յուրաքանչյուրի նկատմամբ համապատասխան վերաբերմունք ընտրելու կարողություն: Այլ կերպ ասած՝ մանկավարժական հաղորդակցումը երեխայի անձն ընկալում և դիտարկում է որպես մանկավարժական գործընթացի գիտակից, հոգևոր, ստեղծագործական գաղափարներ և հույզեր կրող էակ: Անշուշտ, միայն այսպիսի հոգևոր հաղորդակցման ընթացքում կարող է իրականացվել իսկական դաստիարակությունը՝ աճող մարդու հոգևոր արժեքների ձևավորումը, սեփական վերաբերմունքի ձևավորումը աշխարհի, մարդկանց և իր անձի մասին, պատկերացումները՝ բարու և չարի, գեղեցիկի և տգեղի, վեհի և ստորի, երջանկության և մարդկային կյանքի իմաստի, գեղագիտական ճաշակի ու իդեալի վերաբերյալ: Սրանք իրականացվում են ոչ թե բարեկիրթ վարքագծի կանոնների մասին պատրաստի ձևով գիտելիքներ հաղորդելիս, այլ հենց հոգևոր հաղորդակցման և մշակված հաղորդակցական թրեյնինգների ընթացքում: Ա. Ա. Բոդալևը ձևակերպել է մանկավարժական հաղորդակցման արդյունավետության հետևյալ պայմանները.

–Հաղորդակցումը դառնում է մանկավարժորեն արդյունավետ, եթե այն միասնականորեն իրականացվում է մարդասիրության սկզբունքին համապատասխան դաստիարակվողի կյանքի բոլոր ոլորտներում՝ ընտանիքում, դպրոցում, արտադպրոցական հաստատություններում և այլուր:

–Եթե հաղորդակցումն ուղեկցվում է բարձրագույն արժեքների դաստիարակությամբ:

–Եթե ապահովվում է անհրաժեշտ հոգեբանամանկավարժական գիտելիքների յուրացմամբ, այլ մարդկանց կարողությունների և հմտությունների իմացությամբ և դրանց գործադրմամբ:

Իսկ հոգեբան Վ. Լևին հաջող հաղորդակցման կարևոր պայման է համարել հաղորդակցման մասնակիցների ուրիշը լինելու ունակության առկայությունը: Սա էլ իր հերթին նշանակում է՝ ա. ճանաչել մարդկանց և հաղորդակցման բնույթը, բ. կարողանալ ըմբռնել նրանց, գ. կարողանալ ներթափանցել նրանց էության մեջ: «Ահա սա է այն անսահմանը, որ չունեն մարդիկ… Մարդը, որը մերձավորին չի ընկալում այնպես, ինչպիսին նա կա, ըստ էության, կույր և խուլ է, վնասվում է և վնասում է ուրիշներին: Հնարավոր չէ ունենալ ճիշտ վարքագիծ՝ առանց սովորելու տեսնել, մտածել և զգալ ուրիշին» [6, 52]: Այլ խոսքով՝ դասի ժամանակ պետք է ձգտել ստեղծել միմյանց նկատմամբ փոխադարձ հետաքրքրության, վստահության, հարգանքի և միասնության մթնոլորտ, իսկ դա հնարավոր կլինի այն դեպքում, երբ ուսուցիչ, արվեստ, սովորողներ մասնակիցները (ըստ որում՝ յուրաքանչյուր սովորող) հոգևոր հաղորդակցության մեջ մտնեն իրար հետ: Մանկավարժական հաղորդակցման գործընթացի կառուցվածքում առանձնանում են հետևյալ բաղադրիչները.

1. Հաղորդակցման բաղադրիչ, որն ապահովում է տեղեկատվության փոխանակումը հաղորդակցման սուբյեկտների միջև:

2. Փոխներգործման բաղադրիչ, որն ապահովում է փոխհարաբերությունների ընդհանուր ռազմավարությունը՝ համագործակցությունը, մրցակցությունը և այլն:

3. Փոխընկալման բաղադրիչը, որն ապահովում է հաղորդակցման սուբյեկտներին ընկալելը, հասկանալն ու միմյանց գնահատելը:

Հաղորդակցման մոդելի համապատասխանությունը տվյալ մանկավարժական գործընթացի նպատակներին ու խնդիրներին առաջին հերթին պայմանավորված է ուսուցչի հոգեբանական, անհատական և մտավոր գործունեության առանձնահատկություններով, մասնագիտական գիտելիքների ծավալով և խորությամբ, ստեղծագործական կարողություններով, առաջիկա հաղորդակցմանը՝ որպես համապարփակ ստեղծագործական գործընթաց պատկերացնելու հմտությունից, ինչպես նաև մանկավարժական ոչ սովորական իրավիճակները կառավարելու և հաղորդակցման արդյունքները ճիշտ կանխազգալու ունակությունով:

Անմիջական հաղորդակցման կազմակերպումը պահանջում է, որ հաղորդակցման նախաձեռնողը՝ ուսուցիչը, սովորողներին արագորեն ընդգրկի մանկավարժական գործընթացի մեջ՝ կիրառելով մանկավարժական գործունեության միջոցներ: Ն. Տարասևիչը առանձնացնում է մանկավարժական տեխնիկայի մեջ մտնող երկու խումբ բաղադրիչներ: Առաջինը սեփական վարքը կառավարելու կարողությունն է, սեփական շարժուձևը, կեցվածքը, դիմախաղին տիրապետելը, զգացմունքները, տրամադրությունը վերահսկելը, ավելորդ հոգեբանական լարվածութունը հանելը, սոցիալ–պերցեպտիվ ընդունակությունները (ուշադրություն, դիտողականություն, երևակայություն), խոսքի տեխնիկան (շնչառություն, ձայնի որոշակի դրվածք, առոգանություն, խոսքի արագություն, բարձրություն) և այլն:

Իմ սեփական փորձում օգտագործում

եմ հաղորդակցման առավել արդյունավետ ձևը՝ երկխոսությունը, որի հիմքում ընկած է հարցեր տալու ունակությունը: Զրույցի ընթացքը կախված է նաև հարցադրումների հաջողությունից: Հիմնականում գոյություն ունեն երկու տիպի հարցեր՝ փակ և բաց: «Բաց» հարցերն այն հարցերն են, որոնց պատասխանից կարող ենք ստանալ անհրաժեշտ տեղեկություն: Ակնկալվող տեղեկության հարցումն իրականացվում է բաց հարցերի միջոցով: Բաց հարցերի օրինակներ են՝ – ո՞րն է ձեր կարծիքը

– ինչպե՞ս..., դուք ի՞նչ եք մտածում...

– պատմե՛ք, խնդրեմ...

– ինչո՞ւ... – ինչպե՞ս...

«Փակ» են համարվում այն հարցերը, որոնք հնչում են կտրուկ, երբեմն՝ ոչ շատ կոռեկտ և ակնկալում են կոնկրետ պատասխաններ: Շատ հաճախ դրանք լինում են մեկ խոսքով՝ «այո՛», «ո՛չ»: Սկսում է նմանվել հարցաքննության, և զրույցը ավարտվում է: Բաց երկխոսության անընդհատությունն ապահովելու համար հաճախ օգտագործում եմ հայելային հարցեր: Եթե նպատակ եմ դրել ստանալու կոնկրետ ինֆորմացիա, ապա իրավունք չունեմ օգտվելու «բաց» հարցերից: Մինչդեռ բաց հարցը պահանջում է բացատրություն, զրուցակցի տեսակետի շարադրանք, որը նշանակում է զրույցի շարունակություն: Այս կարգի հարցեր տվողը համարվում է հետաքրքիր, անկեղծ, ուշադիր զրուցակից: Հայելային հարցը զրուցակցի արտահայտած մտքի մի մասի կրկնումն է՝ հարցական ինտոնացիայով, որի նպատակն է ստիպել զրուցակցին տեսնել իր սեփական կարծիքը, միտքը կողքից: Օրինակ՝

– Ես այլևս երբեք չեմ գնա այնտեղ:

– Երբե՞ք:

Իմ փորձը ցույց է տվել, որ հայելային հարցերը տալիս են շատ ավելի լավ արդյունք, քան մշտական «ինչո՞ւ» հարցերի տարափը, որն ընդհանրապես առաջացնում է պաշտպանական ռեակցիա, պատրվակների, պատճառների որոնում և կարող է հանգեցնել կոնֆլիկտների: Իմ կարծիքով հաղորդակցման հաջողությունը կախված է ոչ միայն խոսելու, այլև լսելու ունակությունից: Լսել կարելի է տարբեր կերպ: Լսել չկարողանալը ոչ արդյունավետ հաղորդակցման հիմնական պատճառն է, հենց դա է բերում անհամաձայնության, սխալների և խնդիրների: Լսելը լսողից պահանջում է էներգիայի զգալի ծախս, հաղորդակցման կուլտուրայի որոշակի ունակություններ: Ասելիքները պետք է ձևակերպել հստակ և ուշադրությամբ լսել աշակերտների պատասխանները, որպեսզի նրանք իրենց հարգված և լսելի զգան:

Գոյություն ունի լսելու 2 տեսակ.

• Ոչ ռեֆլեքսիվ լսում. ուշադիր լսելու ունակություն, երբ դուք դիտողություններով չեք միջամտում զրուցակցի խոսքին: Պատասխանները ոչ ռեֆլեքսիվ լսման դեպքում պետք է հասցվեն նվազագույնի և լինեն այս տիպի՝ «այո՛», «ի՞նչ եք ասում», «շարունակե՛ք, խնդրեմ», «հետաքրքիր է»:

• Ռեֆլեքսիվ լսումը հաղորդակցման իմաստի վերծանման գործընթաց է: Հաղորդակցման իրական արժեքը պարզելուն օգնում են ռեֆլեքսիվ պատասխանները, որոնց մեջ կարելի է նշել պարզաբանումը (ես չհասկացա), վերաձևակերպումը (դուք մտածում եք, որ....), զգացողությունների արտացոլումը (դուք մի քիչ հուզված եք....) և ամփոփումը (ձեր հիմնական մտքերը, որքան ես հասկացա...): Անհրաժեշտ է խուսափել լսելու տիպիկ սխալներից՝ զրուցակցին ընդհատել, հապճեպ եզրակացություններ անել, հապճեպ առարկություններ, անուշադրություն, անտեղի խորհուրդներ: Ընդհատման դեպքում

պետք է ներողություն խնդրել, իսկ արտահայտվելուց հետո աշխատել միանգամից վերականգնել զրուցակցի մտքի «թելը»:

Մանկավարժական տեխնիկայի բաղադրիչների երկրորդ խումբը կապված է անձի և ողջ կոլեկտիվի վրա ներգործելու կարողությունների հետ և բացահայտում է մանկավարժական գործընթացի դիդակտիկական, կազմակերպչական, կառուցողական, հաղորդակցական կարողությունները, պահանջներ ներկայացնելու տեխնոլոգիական հնարները, մանկավարժական հաղորդակցման կառավարումը, կոլեկտիվ գործերի կազմակերպումը և այլն: Մանկավարժի խնդիրն է խորությամբ գիտակցել հաղորդակցման խնդիրները և իրականացնել անհրաժեշտ գործառույթները: Ա. Լեոնտևի, Վ. Կան–Կալիկի, Ս. Կոնդրատևայի, Ի. Պոկոպևի և այլոց հետազոտությունները հաստատում են, որ եթե մանկավարժական գործընթացում կազմակերպվում է տեսականորեն հիմնավորված հաղորդակցման համակարգ, ապա այն անպայմանորեն ակտիվացնում է սովորողների ուսումնական ու ճանաչողական գործունեությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Коджаспирова Г. М., Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах, М., 2008, С., 167:
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В. А. Сластенина, М., 2004. С. 459.
3. Кондратьева С. В., Психолого–педагогические проблемы общения: Учеб. Посибие, Гродно, 1982, 245 с.
4. Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики. 2–е изд., М., Акад. Пед. Наук РСФСР, 1965, 572 с.
5. Мудрик А. В., Общение как фактор воспитания школьников, М., Знание, 1984, 111 с.
6. Սիսյան Ս. Բ., Միջանձնային հաղորդակցման ժամանակ դրսևորվող ունկնդրման տեսակները, Գորիսի միջազգային 2–րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, Գորիս, 2011, էջ 747–752:

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДОГОГИЧЕКОГО ПРОЦЕССА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМУНКАЦИОННОГО СОСТОЯНИЯ

А. АЙВАЗЯН

Педагогический процесс общения можно представить как процесс становления близких отношений межличностного общения, основанного на высшей степени мысли, эмоций и интересов, где царствует атмосфера доброжелательности и дружбы, которая обеспечивает среду психического и духовного развития учащихся, сохраняя их индивидуальные особенности и личностную неповторимость.

THE CONTENTS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND THE TERMS OF ITS EFFICIENCY

A. AYVAZYAN

Teaching learning process of interpersonal communication can be represented as taking a close relationship, based on the thoughts and emotions with a high degree of commonality of interests , a process which is ruled by a benevolent and friendly atmosphere , which provides students with the training and education , mental and spiritual development. the most productive environment while maintaining their individuality and uniqueness of personality traits

ԱՐՓԻՆԵ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ. ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ–ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ–ԲՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Գաղափարի հիմնավորում: Կրթության գլոբալացումը և համաշխարհային զարգացման միտումների մուտքը մեր երկիր պահանջում է, չհրաժարվելով հայրենական դպրոցի լավագույն ավանդույթներից, ուժեղացնել դրա գործնական ուղղվածությունը, մեծացնել ուսուցման զարգացնող և ստեղծագործ բնույթը: Մանկավարժական վերլուծությունները վկայում են, որ թեև աշակերտները և՛ հասարակագիտության, և՛ բնագիտության ժամերին ստանում են գիտելիքների նշանակալից պաշար, նրանց կիրառական հմտությունները, այնուամենայնիվ, բավարար մակարդակի չեն: Այդ իրավիճակի հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ ինչպես բնագիտական, այնպես էլ հասարակագիտական առարկաների գիտելիքները ներկայացվում են անջատ–անջատ, անհրաժեշտ ջանք չի գործադրվում իմաստավորման և կիրառական նպատակով դրանց ինտեգրված դիտարկման համար: Արդյունքում չեն ձևավորվում ժամանակակից պահանջների հրամայական հանդիսացող բազմաթիվ խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ հմտություններ: Մինչդեռ ուսումնական ծրագրերը թույլ են տալիս առաջնորդվել հասարակական ու բնության երևույթները գնահատելու և իմաստավորելու երբեմն հնարավոր ընդհանուր չափանիշներով և աշակերտների մեջ ձևավորելու հասարակագիտական ու բնագիտական գիտելիքների որոշակի ընդհանրացումներ:

Մի քանի օրինակներ: Հասարակագիտության դասագիրքը [4, 40–42], պարզելով պատճառահետևանքային կապերը, սահմանում է՝ պատճառը դեպք է կամ հանգամանք, որ մի ուրիշ բան է ծնում, առաջ բերում: Հետևանքն այն է, ինչ տեղի է ունենում իբրև պատճառի արդյունք: Բնագիտական առարկաներում պատճառականությունը դիտվում է որպես մատերիայի շարժման ու զարգացման ընթացքում նրա առանձին տեսակների ու ձևերի ծագումնաբանական կապ: Ըստ այդմ՝ յուրաքանչյուր օբյեկտի ու համակարգի ծագումն ու նրանց հատկությունների փոփոխությունը ժամանակի ընթացքում ունեն մատերիայի նախորդող վիճակներից բխող պատճառներ: Պատճառներով պայմանավորված փոփոխությունները հենց հետևանքներն են: Հասարակագիտական ու բնագիտական մոտեցումների հիմնական գաղափարն այն է, որ պատճառականության հիման վրա է կազմակերպվում մարդու պրակտիկ գործունեությունը, նաև մշակվում են գիտական կանխատեսումներ:

Պատճառահետևանքային կապեր բնագիտության դասընթացներից:

ա) *Քիմիայից:* Պարբերական աղյուսակում երկու կողմերից իներտ գազերին հարող տարրերը, որոնց արտաքին թաղանթի էլեկտրոնները ութից մեկ կամ երկուսով ավելի են կամ պակաս, չափազանց ակտիվ են (պատճառ), և սովորական պայմաններում առաջացնում են բազմաթիվ միացություններ, այն էլ մեծ էներգետիկ ելքով (հետևանք):

բ) *Կենսաբանությունից*: Պատճառ՝ մեյոզ (քրոմոսոմները կրկնապատկվում են միայն մեկ, իսկ բաժանվում՝ երկու անգամ), հետևանք՝ սեռական բջիջները ստանում են հապլոիդ թվով քրոմոսոմներ, և բեղմնավորման ժամանակ զիգոտն ունենում է քրոմոսոմների հաստատուն թիվ:

Ժամանակակից պատկերացումների համաձայն՝ սովորաբար հետևանքը, որոշվելով պատճառով, ակտիվ դեր է խաղում՝ հակադարձ ներգործություն ունենալով պատճառի վրա [9]: Բերենք ակնառու օրինակներ ֆիզիկայից և աշխարհագրությունից.

ա) ինչ չափով որ մեծանում է որևէ համակարգի զանգվածը, նրան համեմատական մեծանում է նաև նրա էներգիան, և, ընդհակառակը, որքան մեծանում է համակարգի էներգիան, դրան համեմատական մեծանում է նաև նրա զանգվածը:

բ) Քամին օդի անհավասարաչափ տաքացման և, արդյունքում, մթնոլորտային ճնշման տարբերությունների (պատճառ) հետևանք է: Այն ջրային տարածություններն ալեկոծում է, ինչը փոխում է դրանց մակերևույթը: Դա իր հերթին օդ – ջուր սահմանում փոխում է տուրբուլենտությունը:

Այժմ՝ պատճառահետևանքային կապեր հասարակագիտությունից:

1) Արևմտյան Հռոմեական կայսրության անկումը (հետևանք) մի շարք պատճառներից՝ տնտեսական խնդիրներ, իշխանությունների վատ աշխատանք, բանակում կարգապահության թուլացում, գերմանական ցեղերի հարձակումներ:

2) Ազգային–ազատագրական պայքար Արցախում (հետևանք)՝ մեծամասնություն կազմող հայերի ինքնորոշման իրավունքը պատմական հայրենիքում իրացնել չկարողանալու, Ադրբեջանի կողմից զինված ագրեսիայի և այլ պատճառներով:

Հասարագիտության դպրոցական դասընթացում [4, 22] խոսվում է նաև կոհերենտության մասին՝ որպես ճշմարտության վերաբերյալ փիլիսոփայական տեսության: Այդ տեսությունը ճշմարտության չափանիշ է համարում դատողությունների հետևողականությունը և անհակասականությունը: Բնագիտական որևէ կուռ տեսություն ևս բավարարում է գիտելիքի գնահատման այդ չափանիշներին: Օրինակ՝ կոհերենտությունը, որը ֆիզիկայում սահմանվում է որպես տարածության մեջ և ժամանակի ընթացքում ցանկացած բնույթի մի քանի տատանողական կամ ալիքային պրոցեսների վերադրման արդյունքում դրանց համաձայնեցված ընթացք՝ անհրաժեշտ պայման է ալիքների ինտերֆերենցի համար: Իսկ լայն իմաստով՝ «կոհերենտություն» եզրը կիրառվում է գիտության տարբեր բնագավառներում, երբ խոսում են համակարգի մեծ թվով անդամների համաձայնեցված վարքի մասին:

Թվում է, որ իմացության տարբեր ոլորտների երևույթները միմյանց հետ համեմատելը օգնում է բացահայտելու նմանատիպ կառուցվածքները, ընդհանրություններ ու տարբերություններ գտնելու հասարակական ու բնական երևույթների մեջև, նոր տեսանկյունից արժևորելու գիտելիքը: Դա ուսումնառության պրոցեսը դարձնում է ավելի հետաքրքիր ու լայն ընդգրկուն:

«Քաոսի տեսությունը» բնագիտությունում և քաղաքագիտության մեջ:

Դիտարկենք արդի հասարակագիտության և բնագիտության մի «շփման» եզր ևս՝ «Քաոսի տեսությունը»: Տեսությունը բխում է բարդ ոչ գծային դինամիկ համակարգերի ֆիզիկայից: Ջերմադինամիկա-

յում ընդունված է, որ անհավասարակշիռ համակարգում որևէ մեծության ուղղության ընտրությունը որոշվում է պատահական փոփոխություններից՝ ֆլուկտուացիաներից: Այդ փոփոխություններն են համակարգին ստիպում ընտրել զարգացման ուղին: Անցումը նոր վիճակին նկարագրվում է վիճակագրական ֆիզիկայի օրենքներով: Ֆիզիկական համակարգերում կարգավորվածության ու քաոսի զուգորդումներին է անդրադարձել Ա. Կիտայգորոդսկին [9]:

Հասարակությունը ևս միագիծ օրինաչափությամբ զարգացող համակարգ չէ: Քաոսի տեսությունը հետին պլան է մղում կանխատրված օրինաչափությամբ հասարակության վերընթաց զարգացման ընդհանուր տեսական գաղափարը և առաջարկում է ներքին հակասությունների սրման միջոցով ճգնաժամային իրադրություններ հարուցելու կամ սոցիալական պայթյունի տեխնոլոգիաներ:

1. Աշխարհը ոչ գծային բարդ համակարգ է, որը բաղկացած է ազգերից, պետություններից, կրոններից և այլն, որոնք իրենց հերթին ևս առանձին–առանձին բարդ դինամիկ համակարգեր են:

2. Դինամիկ համակարգերը երբեք չեն հասնում հավասարակշիռ վիճակի:

3. Իրար հետ փոխգործակցող սոցիալական մեծ համակարգերն ունակ են միմյանց հասցնելու այնպիսի կրիտիկական վիճակի, երբ անգամ ոչ նշանակալի, առերևույթ պատահական իրադարձությունները կարող են առաջացնել շղթայական ռեակցիա՝ աղետաբեր հետևանքներով: Նախապես պլանավորված այդ գործողությունը ստացել է «ինքնակազմակերպվող բեկում» անունը:

Հիշյալ դրույթները ԱՄՆ քաղաքագետներին կիրառական բնույթի եզրակացությունների են հանգեցրել, որոնք հիմնականում բերում են հետևյալին. քանի որ կայունությունն անիրական է և չի կարող նպատակ լինել, ուրեմն ճգնաժամային փուլում գտնվող համակարգը պետք է փլուզել կետային կամ կետ–կետ բնույթի ներգործություններով: Դա պարզապես նշանակում է, հրահրելով էթնիկական, կրոնական, քաղաքական և այլ բնույթի հակամարտություններ, ապահովել ԱՄՆ ազգային շահերի արդյունավետ ու քիչ ծախսատար պաշտպանություն:

Հասարակական գիտությունների մաթեմատիկականացումը: Գնալով ավելի ակնառու է դառնում մի ուրիշ միտում ևս. հասարակական գիտություններն առավել չափով են մաթեմատիկականացվում, ձեռք բերում ճշգրիտ գիտություններին բնորոշ մտածողություն և մեթոդներ: Այդ մեթոդներից է վիճակագրականը, որը տեղեկություններ է հավաքում, վերլուծում և հրապարակում: Համակարգիչների լայն կիրառումը և վիճակագրական ծառայությունների՝ ավելի ու ավելի մատչելի դառնալը աննախադեպ հնարավորություն են ընձեռում՝ իրականացնելու քաղաքական ու տնտեսական համեմատական վերլուծություններ: Առանց մաթեմատիկական գիտելիքների հնարավոր չէ հասարակագիտության դասընթացում տնտեսագիտության հիմունքների ուսուցումը (առաջարկ և պահանջարկ, առաջարկի և պահանջարկի առաձգականություններ, գործարար հաշվապահություն, բանկերի գործառույթներ, բյուջե, վճարային հաշվեկշիռ, Ֆիշերի հավասարում, Լորենցի կոր և այլն): Մյուս կողմից՝ մաթեմատիկան ինքն է դառնում բարոյական արժեքների ձևավորման միջոց: Մաթեմատիկայի կրթական ներուժի և բարոյական

արժեքների (բարու, չարի, արդարության, առաքինության, պարտքի ու պատասխանատվության, կյանքի իմաստի, սովորողների հոգեկան կոփման, ազատության, երջանկության զգացումի) փոխհարաբերություններին է անդրադարձել Հ. Միքայելյանը «Մաթեմատիկան դպրոցում» ամսագրում (2012–2015) տպագրված իր հոդվածաշարում: Հեղինակը գտնում է, որ մաթեմատիկական դատողությունները ոչ միայն ճշգրիտ են, այլև հիմնավորված: Իսկ հիմնավորված դատողություններ կատարելու ունակությունների ձեռքբերումը մեծապես նպաստում է ճիշտ որոշումներ կայացնելուն՝ ինտելեկտուալ ազատությանը:

Հասարակագիտության դասընթացում ազատությունը, ամենաընդհանուր ձևով, մեկնաբանվում է այսպես. մարդն ազատ է, երբ ինքն է կառավարում իրեն: Ազատության աստիճանի ընկալումը շատ տարբեր է՝ կախված անհատի դիրքորոշումից և իրավիճակից: Ահա թե ինչու, հասարակական հարաբերությունները կարգավորելու համար երբեմն անհրաժեշտ է սահմանափակել ազատությունը: Իսկ կարգավորվածությունը անհրաժեշտ է ոչ միայն հասարակությանը, այլև բնորոշ է ողջ Տիեզերքին: Հին հույները Տիեզերքն անվանել են կոսմոս՝ ներդաշնակ, կարգավորված իմաստով, շեշտելով Տիեզերքի զարմանալի համաչափությունը, հիասքանչ ներդաշնակությունը: Հնադարի մեծ մաթեմատիկոս ու փիլիսոփա Պյութագորասը զարմանում էր Տիեզերքում տիրող իմաստուն կարգավորվածությունից:

Եվ հնում, և՛ առավել ևս մեր օրերում հասարակական, միջպետական հարաբերություններում կարգավորում իրականացվում է, առաջին հերթին օրենքներով և այլ իրավական ակտերով: Իսկ օրենքն էական կայուն, կրկնվող հարաբերություններն են բնության մեջ և հասարակությունում, որ արտահայտում են տվյալ սեռի կամ դասի բոլոր երևույթներին բնորոշ ամենաընդհանուր կապեր: Լավագույնս ձևակերպված օրենքներին բնորոշ է մաթեմատիկական հստակությունը, միանշանակ ընկալումը: Եվ դա իրավագիտությունը մաթեմատիկային կապող միակ, տվյալ դեպքում՝ ձևական, ընդհանրությունը չէ: Կան մաթեմատիկական մեթոդներ և մոդելներ, որոնք կիրառելի են իրավագիտության մեջ: Ամենակարևոր բանը, որ իրար է կապում մարդկային մտածողության այդ երկու, թվում է, իրարից տարբեր ոլորտները, տրամաբանությունն է:

Ինչ է տրամաբանությունը: Տրամաբանությունը՝ որպես ճիշտ մտածողության արվեստ, ստեղծվել է մ.թ.ա. IV դարում հին աշխարհի խոշորագույն փիլիսոփա Արիստոտելի կողմից: Այն մարդու վերացական մտածողության դրսևորումն է, մարդկային միտքը կրթելու միջոց: Ժամանակակից պայմաններում տրամաբանությունն արժեքավորվում է, նախևառաջ, որպես մտային գործողություն, որի դեպքում ցույց է տրվում տվյալ դատողության ճշմարտությունը ուրիշ՝ իբրև ճշմարիտ ընդունված դատողությունների միջոցով: Այդ գործողության ընթացքը կոչվում է ապացուցում, որն իրավագիտության մեջ (քրեական կամ քաղաքացիական գործեր) հիմնվում է փաստական տվյալների վրա, երբ քննչական և դատական մարմինները հաստատում կամ հերքում են հանցագործության փաստը, արարքը կատարող անձի մեղավորությունը, կողմերի պահանջներն ու առաջարկությունները, գործի ճիշտ լուծման համար նշանակություն ունեցող այլ հանգամանքներ [3, 58–59, 62–64, 75, 77–78]: Տրամաբանությունը հնարավոր

է դարձնում մտածողության որոշակիությունը, անհակասականությունը, հիմնավորվածությունը և հետևողականությունը: Ներկա ժամանակներում տրամաբանությունն օգտագործվում է ճիշտ մտածողության կարողությունը կիբեռնետիկական համակարգերում մոդելավորելու համար: Այդ նպատակով ստեղծվել է տրամաբանության նոր տարատեսակ՝ մաթեմատիկականը: Հաճախ մաթեմատիկական տրամաբանությունը կարող է իր մեթոդներով ու նշանային համակարգով օգտագործվել իրավագիտության մեջ՝ որպես ապացուցման հզոր միջոց:

Մաթեմատիկական տրամաբանության հիմնական հասկացությունների մասին: Հայտնի է, որ յուրաքանչյուր միտք արտահայտվում է բառերով՝ որոշակի նախադասությամբ: Այն պնդումները, որոնց համար իմաստ ունի ասել՝ նրանք ճշմարիտ են թե կեղծ, կոչվում են ասույթներ: Ասույթը կոչվում է պարզ, եթե նրա ոչ մի մաս, առանձին վերցրած, ասույթ չէ: Եթե այս պայմանը տեղի չունի, ապա ասույթը կոչվում է բարդ: Պարզ ասույթների հետ կարելի է կատարել տրամաբանական գործողություններ՝ գումարման, բազմապատկման, համարժեքության, իմպլիկացիայի:

Երկու ասույթներ կարող են կապված լինել «եթե..., ապա» շաղկապի օգնությամբ: Այն ասույթը, որն սկսվում է «եթե» բառից հետո և շարունակվում է մինչև «ապա» բառը, անվանում են պայման (վարկած կամ առաջադրույթ), իսկ այն ասույթը, որը հաջորդում է «ապա» բառին՝ եզրակացություն (հետևանք): «Եթե..., ապա» շաղկապը համապատասխանում է իմպլիկացիա կոչվող տրամաբանական գործողությանը: Այն բարդ ասույթը, որը կազմված է երկու (կամ մի քանի) ասույթներից՝ վերը նշված շաղկապների միջոցով, կոչվում է ասույթների համարժեքություն:

Ասույթների նկատմամբ պարզագույն տրամաբանական գործողություն է ժխտումը: A ասույթի նկատմամբ ժխտման գործողության կատարումը նշանակվում է պայմանանշանով և կարդացվում է «ոչ A»: Եթե սկզբնական ասույթը ճշմարիտ է, ապա նրա ժխտումը կեղծ է, եթե սկզբնական ասույթը կեղծ է, ապա նրա ժխտումը ճշմարիտ է:

Ցանկացած A և B ասույթների գումարը գրառում են A + B (կամ A∨B), արտադրյալը՝ AB (կամ A∧B) տեսքով: Համարժեքության համար օգտագործում են $\Leftrightarrow$ (կամ ~) նշանը, իմպլիկացիայի համար՝ $A \Rightarrow B$, որը կարդացվում է այսպես՝ A–ից հետևում է B–ն (կամ՝ եթե A, ապա՝ B): «=» նշանը փոխարինում է «կա ասույթ» խոսքին:

Ցանկացած երկու ասույթների ճշմարիտ կամ կեղծ լինելը որոշվում է հետևյալ կանոնով.

- ասույթների A + B գումարը ճշմարիտ ասույթ է միայն ժամանակ, երբ գումարելիներից գոնե մեկը ճշմարիտ է,
- ասույթների AB արտադրյալը ճշմարիտ է միայն այն ժամանակ, երբ երկու արտադրիչն էլ ճշմարիտ են,
- $A \Leftrightarrow B$ համարժեքությունը կեղծ ասույթ է, եթե ասույթներից մեկը ճշմարիտ է, մյուսը՝ կեղծ: Հակառակ դեպքում, երբ երկու ասույթներն էլ ճշմարիտ են, կամ երկուսն էլ՝ կեղծ, ապա համարժեքությունը ճշմարիտ ասույթ է,
- $A \Rightarrow B$ իմպլիկացիան կեղծ ասույթ է միայն այն դեպքում, եթե A–ն ճշմարիտ է, իսկ B–ն՝ կեղծ: Մնացած դեպքերում $A \Rightarrow B$ ասույթը համարվում է ճշմարիտ:

Տրամաբանության մեջ կարևոր դեր են խաղում նույնաբար ճշմարիտ և նույնաբար կեղծ ասույթները: Նույնաբար ճշմարիտ ասույթները ճիշտ են միշտ, անկախ

այն բանից, ճշմարիտ թե կեղծ են իրենց բաղադրիչները: Նույնաբար ճշմարիտ ասույթներ են՝ $A \Leftrightarrow \overline{A}$, $(A \Rightarrow B) \Leftrightarrow (\overline{B} \Rightarrow \overline{A})$:

Նույնաբար ճշմարիտ ասույթները նշանակենք –ով: Նույնաբար կեղծ ասույթները միշտ կեղծ են՝ անկախ իրենց բաղադրիչների կեղծ կամ ճշմարիտ լինելուց: Այդ ասույթները նշանակենք L–ով: Այդպիսի ասույթների օրինակներ. $A\overline{A}$, $(BA)\overline{A}$, AL:

Տրամաբանության օրենքները կարելի է արտահայտել բանաձևերով.

$(A + B)(A + C) = A + BC$(1),

$\overline{(A + B)} = \overline{A}\,\overline{B}$(2),

$\overline{AB} = \overline{A} + \overline{B}$(3),

$\overline{A} = A$, $A + A = A$, $AA = A$(4),

$A + \overline{A} = I$, $A\overline{A} = L$,

$A + I = I$, $AI = A$(5)

$A + L = A$, $AL = L$

Տրամաբանության մեջ իրավացի են նաև տեղափոխական, զուգորդական, բաշխական, Դե Մորգանի օրենքները (տրամաբանական կանոնները) և այլն:

Իրավաբանական խնդիրների լուծման օրինակներ՝ մաթեմատիկական մեթոդներով: Այժմ, օգտվելով վերն ասածից, մաթեմատիկորեն լուծենք հետևյալ իրավաբանական խնդիրը:

Խնդիր: Բաղդասարյանին, Դարբինյանին ու Սարգսյանին բանկի կողոպուտին մասնակից լինելու մեղադրանք է ներկայացված: Գողերը հեռացել են իրենց սպասող ավտոմեքենաներով: Հետաքննության ժամանակ Բաղդասարյանը ցուցմունք է տվել, որ հանցագործները կապույտ BMW–ում էին: Դարբինյանն ասաց, որ դա սև «Մերսեդես» էր, իսկ Սարգսյանը պնդում էր, որ դա «Ֆորդ» էր, որը ոչ մի դեպքում կապույտ չէր: Հայտնի դարձավ, որ ձգտելով մոլորեցնել հետաքննությունը՝ նրանցից յուրաքանչյուրը ճիշտ նշեց կամ միայն մեքենայի մակնիշը, կամ էլ՝ գույնը: Ինչ գույն ուներ մեքենան, և ինչ մակնիշի էր այն:

Լուծում: Քննարկենք հետևյալ ասույթները.

A = { կապույտ գույնի մեքենա },

B = { BMW մակնիշի մեքենա },

C = { սև գույնի մեքենա },

D = { «Մերսեդես» մակնիշի մեքենա },

E = { «Ֆորդ» մակնիշի մեքենա }:

Քանի որ հանցագործության հանցակիցների կողմից կա՛մ մեքենայի գույնը, կա՛մ էլ մակնիշը ճիշտ են ասված, ապա Բաղդասարյանի ցուցմունքներից հետևում է, որ A + B ասույթը ճշմարիտ է: Դարբինյանի խոսքից հետևում է C + D ասույթի ճշմարտությունը: Սարգսյանի պնդումը նշանակում է, որ ճշմարիտ է $\overline{A}$ + E ասույթը:

Քանի որ A + B, C + D, $\overline{A}$ + E ասույթները ճշմարիտ են, ապա ճշմարիտ է նաև նրանց արտադրյալը.

$P = (A + B)(C + D)(\overline{A} + E)$

Բացելով փակագծերը՝ կստանանք.

$P = (AC + AD + BC + BD)(\overline{A} + E) = AC\overline{A} + ACE + AD\overline{A} + ADE + BC\overline{A} + BCE + BD\overline{A} + BDE<$

Խնդրի պայմանից բխում է, որ ստացված ութ գումարելիներից յոթը կեղծ ասույթներ են: Այդ պատճառով՝ $P = L + L + L + L + BC\overline{A} + L + L + L = BC\overline{A} + L = BCA:$ Այսինքն՝ $BC\overline{A}$ ասույթը ճշմարիտ է, իսկ դա նշանակում է, որ հանցագործները փախել են սև BMW–ով:

Սովորողների հետաքրքրությունը բազմակի աճում է, երբ իրավաբանական խնդիրը մեջ է բերվում գեղարվեստական որևէ հայտնի գործից: Առավել ևս, որ և՛ մաթեմատիկոսները, և՛ իրավաբաններ (կամ՝ ապագայում այդ մասնագիտություններն ընտրել ցանկացողները) շատ

են սիրում կարդալ արկածային գրականություն: Իսկ այդ գրականության հայտնի դեմքերը (Ժ. Սիմենոն, Ա. Քրիստի, Ա. Կոնան Դոյլ, Չեստերտոն և այլն) շատ են նման թնջուկներ «առաջարկում» ընթերցողին, որը մինչև ստեղծագործության ավարտին հասնելը ինքն է վերածվում «խուզարկուի»՝ փորձելով սեփական վարկածի ապացույցները գտնել ու առաջ ընկնել իրադարձությունների զարգացումից: Մաթեմատիկական մեթոդներին տիրապետելը գուցե ավելի ստեղծագործական կդարձնի ընթերցանության պրոցեսը կամ ավելի շատ կկապի նրան գրքի հետ: Կարելի է նաև խնդիրներ հորինել՝ հայտնի հերոսներին գեղարվեստական հորինվածքով այնտեղ ընդգրկելով:

Այժմ՝ մի այդպիսի օրինակ:

«Վերադառնալով տուն՝ Մեգրեն զանգահարեց Օրֆևր առափնյակ:

– Մեգրեն է խոսում: Նորություններ կա՞ն:

– Այո՛, շե՛ֆ: Տեղեկություններ ենք ստացել տեսչությունից: Տոռանսը պարզել է, որ եթե Ֆրանսուան խմած էր, ապա կա՛մ Էտյենն է մարդասպանը, կա՛մ Ֆրանսուան խաբում է: Ժուսյեն կարծում է, որ կա՛մ Էտյենն է հանցագործը, կա՛մ Ֆրանսուան հարբած չի եղել, և սպանությունը կատարվել է կեսգիշերից հետո: Տեսուչ Լյուկան խնդրեց հաղորդել Ձեզ, որ եթե սպանությունը կատարվել է կեսգիշերից հետո, ապա կա՛մ Էտյենն է մարդասպանը, կա՛մ Ֆրանսուան ստում է: Այնուհետև զանգեց...

– Վե՛րջ: Շնորհակալությո՛ւն: Այդքանը բավական է. կոմիսարը կախեց խոսափողը: Նա գիտեր, որ սթափ Ֆրանսուան երբեք չի խաբում: Այժմ նա ամեն ինչ գիտեր»:

Քննարկենք հետևյալ ասույթները.

A = { Ֆրանսուան խմած էր },

B = { Էտյենը մարդասպան է },

C = { Ֆրանսուան ստում },

D = { սպանությունը կատարվել է կեսգիշերից հետո }:

Օգտագործելով տրամաբանական գործողությունները՝ գրել տեսուչներ Տոռանսի, Ժուսյեի և Լյուկայի ասածները: Գրել այդ 3 ասույթների արտադրյալը և պարզեցնել այն: Ի՞նչ է հետևում տեսուչների ասածներից: Ի՞նչ եզրակացություն արեց կոմիսար Մեգրեն:

Լուծում: Կոմիսար Մեգրեի տեսուչները հաստատեցին հետևյալ ասույթների ճշմարիտ լինելը.

$A \Rightarrow (B + C)$, $B + \overline{A}D$, $D \Rightarrow (B + C)$:

Կազմենք այդ 3 ասույթների արտադրյալը.

$P = (A \Rightarrow (B + A))(B + \overline{A}D)(D \Rightarrow (B + C))$,

որը ճշմարիտ ասույթ է: Ազատվենք իմպլիկացիայից՝ օգտագործելով $A \Rightarrow B = \overline{A} + B$ բանաձևը.

$P = (\overline{A} + B + C)(B + \overline{A}D)(\overline{D} + B + C)$:

Պարզեցնենք: Առաջին և երկրորդ փակագծերի արտադրյալը, համաձայն (1) օրենքի, կլինի.

$P = (\overline{A}\overline{D} + B + C)(B + \overline{A}D)$:

Եվս մեկ անգամ կիրառելով այդ օրենքը՝ կստանանք.

$P = B + (\overline{A}\overline{D} + C)\,\overline{A}D$ կամ՝ $P = B + C\overline{A}D$:

Այսպիսով՝ տեսուչների ասածներից հետևում է, որ Էտյենն է մարդասպանը, կամ միաժամանակ առկա են երեք հանգամանքներ. Ֆրանսուան ստում է, Ֆրանսուան հարբած չի եղել, սպանությունը կատարվել է կեսգիշերից հետո: Բայց կոմիսար Մեգրեին հայտնի էր, որ սթափ Ֆրանսուան չի ստում, այսինքն՝ , $\overline{A}C = L$ և, հետևաբար, $P = B + C\overline{A}D = B + L = B$, ինչը նշանակում է, որ B –ն ճշմարիտ է: Այսպիսով՝ սպանությունը կատարել է Էտյենը:

Մեկ ուրիշ խնդիր: Քննվում է Բրաու-

նի, Ջոնսի և Սմիթի գործը: Նրանցից մեկը հանցագործություն է կատարել: Քննության ժամանակ նրանցից յուրաքանչյուրն արեց երկու հայտարարություն:

Բրաուն. Դա ես չեմ արել:

Սմիթն է արել դա:

Ջոնս. Սմիթը մեղավոր չէ:

Բրաունն է արել դա:

Սմիթ. Դա ես չեմ արել:

Ջոնսն էլ չի արել դա:

Դատարանը հաստատեց, որ նրանցից մեկը ստեց 2 անգամ, մյուսը՝ երկու անգամ ճիշտ ասաց, երրորդը՝ մեկ անգամ ստեց, մեկ անգամ էլ ճիշտ խոսեց: Ո՞վ է հանցագործը:

Պատասխան՝ Սմիթը:

Ներկայումս գործածությունից դուրս եկած [5, 100–120] կան իրավագիտական բովանդակության նմանատիպ այլ հետաքրքրաշարժ խնդիրներ (NN 474, 532, 533), որոնք լուծվում են մաթեմատիկական մեթոդներով և կարող են ակտիվացնել սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները: Նույն դասագրքում մաթեմատիկայի հումանիտարացման շատ գեղեցիկ օրինակ է N 559 առաջադրանքը (էջ 127).

Որոշել դաստողության ճշմարտային արժեքը.

ա) Արարատի ծեր կատարին դար է եկել վայրկյանի պես ու անցել:

բ) Ես էլ դու եմ, ես չկամ:

գ) Ամենքինն ես, իմը չես:

Այդ բոլորին կարելի է անդրադառնալ և՛ հասարակագիտության դասաժամերին ([3]–ի «Իրավունքի հիմունքներ» բաժնում), և՛ իրավագիտության ու մաթեմատիկայի արտադասարանական խմբակների պարապմունքներին:

Ուսուցում՝ մտահանգման միջոցով: Հասարակագիտության դպրոցական դասընթացում սովորողը գաղափար է կազմում մտահանգման մասին՝ որպես մտքի մի ձևի, որի միջոցով մեկ կամ մի քանի դատողություններից բխեցվում է մի նոր դատողություն [2, 21–58], այնուհետև ծանոթանում մտահանգումների բազմակերպությանը [4, 26–42]: Սովորում է, որ դեդուկտիվ մտահանգումներում ավելի ընդհանուր նախադրյալներից եզրակացություն է հանվում մասնավոր դեպքի համար: Հայ մեծ փիլիսոփա Դավիթ Անհաղթը մեծ դեր էր տալիս դեդուկցիային, հավաքաբանական ապացուցմանը և որպես առավել հավաստի միջոց ճշմարտությունը գտնելու համար ընդհանուրից դեպի մասնավորն իջնելը: Նա կարծում էր, որ դեդուկտիվ մտածողությունն է ընդհանուր դատողություն – նախադրյալներից անհրաժեշտ կերպով դուրս բերում հետևությունը:

Ինդուկտիվ մտահանգման դեպքում, ընդհակառակը, միտքն ընթանում է մասնավոր դեպքերից դեպի ընդհանուրը: Մաթեմատիկայի դասընթացում [6, 38–70] ևս աշակերտը, ծանոթանալով մաթեմատիկական ինդուկցիային՝ որպես ապացուցման մեթոդի, իմանում է, որ վերջինս կիրառելի է, երբ անհրաժեշտ է լինում ապացուցել, որ ինչ–որ պնդում, որը կախված է բնական փոփոխականից, ճշմարիտ է նաև փոփոխականի բոլոր արժեքների դեպքում: Իրավաբանին կարող է շատ բան տալ մաթեմատիկական մտածողությունը: Երբ նա ավելի խորն է տիրապետում մտածողության այդ հզոր զենքին, կարող է ինդուկցիան կիրառել վարկած ձևակերպելու համար, որի ճիշտ կամ սխալ լինելն այնուհետև հիմնավորվում է այս կամ այն եղանակով:

Համաշխարհային արկածային գրականության ամենահայտնի հերոսներից մեկը՝ մասնավոր խուզարկու Շերլոկ Հոլմսը, այսպես է խոսում իր մասին. «Ես նման եմ մաթեմատիկոսի: Ինձ զբաղեցնում է մի բան՝ դժվարին խնդրի լուծումը»: Երեխաները հաճույքով են կարդում մի հերոսի մասին, որի գլխավոր զբաղմունքը մտածողությունն է, տրամաբանությունը: Հոլմսն իր հզոր անալիտիկ մտածողությամբ ու դեդուկցիայի մեթոդով պարզում և բացահայտում է այն բոլոր քրեական գործերը, որոնք թվում են անհուսալիորեն խճճված [7, 31–32, 55–57, 85–86, 257–266, 493–494]:

Հոլմսի դեդուկտիվ, մաթեմատիկական ճշգրտության մտածողությունը մարդկային բանականության ուժի ցուցադրական դաս է: Հանձնարարելով կարդալ նրա մասին՝ և՛ մաթեմատիկայի, և՛ իրավագիտության ուսուցիչներն իրենց առարկաների կուռ տրամաբանությանը հավելում են գեղարվեստի ուժը՝ աշակերտներին հմայելով մտածողության պրոցեսի և՛ համոզչությամբ, և՛ ընթացքով: Ու հենց դրանումն է մարդու մտքի սքանչելի ուժը, ու հենց այդ բազմակողմ կապերի (հասարակագիտություն – բնագիտություն – մաթեմատիկա – արվեստ) միջոցով կարելի է հասնել ստեղծագործական երևակայության թռիչքների [1, 10]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Զարուհի Պետրոսյան, Արփինե Պետրոսյան: Միջառարկայական կապերի հաստատում՝ գիտական ու գեղարվեստական մտածողությունների սինթեզի արդյունքում, «Մանկավարժություն», 2012 թ., N5, էջ 60–64:
2. Ս. Խաչատրյան, Ս. Պետրոսյան, Տ. Թովմասյան, Հասարակագիտություն–8, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2007 թ.:
3. Գ. Ղազինյան, Ա. Վաղարշյան, Ա. Գյուլբուդաղյան, Հասարակագիտություն–11, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2010 թ.:
4. Ս. Խաչատրյան, Ս. Պետրոսյան, Հասարակագիտություն–12, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2011 թ.:
5. Հ. Միքայելյան, Հանրահաշիվ–8, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Եր., «Էդիթ պրինտ», 2007 թ.:
6. Գ. Գևորգյան, Ա. Սահակյան, Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր–11, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար (ընդհանուր և հումանիտար հոսքերի համար), Եր., «Էդիթ պրինտ», 2010 թ., էջ 30–70:
7. Ա. Կոնան Դոյլ, Նոթեր Շերլոկ Հոլմսի մասին, Սովետական գրող, Եր., 1985 թ.:
8. Ժ. Սիմենոն, Մեգրեի ցասումը, «Սովետական գրող», Եր., 1984 թ.:
9. А. Китайгородский, Порядок и беспорядок в мире атомов, М., из.–во “Наука” 1977 г.
10. Զարուհի Պետրոսյան, Արփինե Պետրոսյան, Ֆիզիկան և գեղանկարչությունը, «Մանկավարժություն», 2013 թ., N6, էջ 12–19:

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ: ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ – ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ – МАТЕМАТИКА

А. ПЕТРОСЯН

Множество разносторонних межпредметных связей дает возможность создать тождественные структуры мышления, позволяет общим подходом комментировать пророднные и общественные явления. Поэтому часто можно использовать тот же математический аппарат. Это высказывание позволяет формировать более точно и выразительно, использование модели–обширным, а обучение становится интереснее и осмысленнее. Рассмотрены конкретные связи.

INTERDISCIPLINARY CONNECTION. SOCIAL SCIENCE – MATHEMATICS – NATURAL SCINCE

A. PETROSYAN

Multilateral inter–curriculum contacts give an apportunity to create a similar thinking structures, to explain natural and social phenomenons by common approaches. For this, very often can be used the same mathematical mechanism. It makes the message more precise and clear, learning become more interesting and substantial. It's examined concrete relevances.

ԱՍՏՂԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ԴԻՍԼԵՔՍԻԱՅԻ ԱՌԱՋԱՑՄԱՆ ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ԵՎ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Դպրոց հաճախելը 6 տարեկան երեխայի համար մեծ իրադարձություն է, դրան սպասում են հաճույքով, մեծերի ներշնչմամբ: Սակայն, հայտնվելով նոր միջավայրում, որտեղ հանդիպում են որոշակի պատասխանատվության, ուսումը դառնում է դժվար, անցանկալի: Լինել պատրաստ դպրոցական ուսուցմանը նշանակում է՝ երեխան պետք է ունենա տարիքին համապատասխան կենսաբանական, ֆիզիոլոգիական զարգացում [1, 261–264, 4, 35–37]: Մասնագետները մեծ կարևորություն են տալիս երեխայի կենսաբանական զարգացմանը զուգահեռ մի շարք հոգեկան գործընթացների պատրաստվածության մակարդակին [5, 27–30]:

Ելնելով կրթական համակարգի վերջին տարիների բարեփոխումներից՝ դպրոց են հաճախում 5,6–6 տարեկան երեխաները, ինչը առիթ է տալիս մտածելու և բազմակողմանի ուսումնասիրելու այս երեխաներին: Միայն լիարժեք հոգեկան և ֆիզիոլոգիական պատրաստվածությունը կարող են հիմք հանդիսանալ դպրոցական ուսուցման հաջող ընթացքին և թույլ կտա յուրացնել այնպիսի բարդ գործողություններ, ինչպիսիք են թվաբանականը, գիրը և ընթերցանությունը: Ուսուցման սկզբնական շրջանում որոշ երեխաներ ունենում են կարդալու և գրելու դժվարություններ: Հաճախ ծնողներն ու ուսուցիչները այն դիտարկում են որպես ծուլություն, կամակորություն և երեխային ստիպում են լրացուցիչ անգամ կարդալ և գրել, ինչը բերում է հոգնածության և հիասթափության: Իհարկե, սա լավագույն միջոցը չէ շտկելու իրավիճակը, այլ ընդհակառակը՝ առաջացնում է անտարբերություն, սեփական ուժերի նկատմամբ անվստահություն և ուսուցման լուրջ դժվարություններ: Եթե ուշադիր հետևենք, այս երեխաները համեմատաբար դժվար են սովորում մայրենի լեզվով գրել ու կարդալ, քան մաթեմատիկա, որը կարծես ավելի ուշադրություն և կարողություններ է պահանջում: Ինչն է խնդիրը, եթե երեխան մտավոր հետամնաց չէ, առկա չեն այլ խնդիրներ, սակայն չի կարողանում հաղթահարել կարդալու գործընթացը:

Կայուն բնույթի, յուրահատուկ կրկնվող սխալներով ընթերցանությունը մասնագետներն անվանում են դիսլեքսիա, գիրը՝ դիսգրաֆիա [3, 82]: Գոյություն ունի դիսլեքսիայի գենետիկական նախատրամադրվածություն, որի հետևանքով այն նկատվում է ընտանիքի մի քանի անդամների, նույնիսկ սերունդների մոտ [2, 151–156, 6, 80–82]: Ցավոք, կարդալու գործընթացի խանգարումը հաճախ ի հայտ է գալիս առաջին դասարանի վերջում, որը մեծ շփոթմունքի մեջ է թողնում ծնողներին: Եվ միայն դպրոցական ուսուցման երկրորդ կամ երրորդ տարում են ուսուցիչներն ու ծնողները նկատում, որ այն վատ սովորելու հետևանք չէ, այլ շատ ավելի լուրջ խնդիր, որով պետք է զբաղվի մասնագետը: Դիսլեքսիան պատճառ է հոգեկան բարձրագույն գործընթացների համակարգային խանգարման, որն ընդգրկում է ոչ միայն

խոսքային, այլև ոչ խոսքային հոգեկան գործընթացները՝ տարածական պատկերացումները, տեսողական ճանաչողությունը, տեսողաշարժողական գործողությունները, ուշադրությունը, ինչպես նաև տառի գրաֆիկական ձևավորման գործընթացը [2, 120–128]:

Դիսլեքսիայի մեխանիզմը ճիշտ հասկանալու համար պետք է հիշել, որ մենք տիրապետում ենք լսողության երեք ձևի՝ կենսաբանական, երաժշտական, խոսքային: Խոսքային լսողության խանգարման դեպքում դժվար են ընկալվում հնչեղությամբ մոտ հնչյունները, խոսքի ընկալումը: Բնականաբար երեխան, որը հստակ չի ընկալում իրեն ուղղված խոսքը, չի տարբերում հնչյունները, ինչպես կարող է ճիշտ ընթերցել: Խնդիրը դժվարանում է նրանով, որ երեխան խոսքի մեծ հոսքի մեջ պետք է ըմբռնի կոնկրետ հնչյունը, այն համադրի գրաֆիկական պատկերի (տառի) հետ և ճիշտ արտաբերի: Այդ իսկ պատճառով խոսքային լսողության խանգարման դեպքում ընթերցանության ուսուցումը դառնում է բարդ մանկավարժական խնդիր: Բացի հնչյունային լսողությունից՝ մարդը տիրապետում է տառի նկատմամբ հատուկ տեսողության ընկալման կարողության: Պարզվում է՝ հստակ տեսնել շրջապատող միջավայրը դեռ չի նշանակում լիարժեք պատկերացնել հնչյունի գրաֆիկական պատկերը՝ տառը: Ճիշտ և սահուն ընթերցման խաթարումն արտահայտվում է սխալների հետևյալ ձևերով [3, 69–74, 6, 90–102].

ա) Տառերի ճանաչման խանգարում

բ) Ընթերցելիս հնչյունների շփոթում և փոխարինում

գ) Հնչեղությամբ և արտաբերմամբ մոտ հնչյունների շփոթում և փոխարինում, խուլ և հնչեղ. գ–դ, կ–տ, ք–թ

դ) Սուլական և շչական. սա–շա, զա–ժա

Ըստ Գ. Ս. Սումչենկոյի՝ երեխաները նման սխալներ թույլ են տալիս անկախ խոսքային խանգարումների առկայությունից [4, 38]: Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաները այս սխալները հիմնականում կատարում են հնչյունատառային մակարդակում, ի դեպ, հաճախ ընթերցանության սխալները չեն համապատասխանում հնչարտաբերական սխալների հետ: Գոյություն ունեն մեծ քանակի սխալներ՝ պայմանավորված հնչյունի տարբերակման ունակության ձևավորման խանգարման և կապված՝ հնչյունի ձևի և տեղի առաջացման (ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության) հետ:

Երեխաների՝ դիսլեքսիայի նկատմամբ նախատրամադրվածության հայտնաբերումը թույլ է տալիս կատարել կարդալու գործընթացի հիմքում ընկած խոսքային և ոչ խոսքային հոգեկան գործընթացների ուսումնասիրմանն ուղղված հատուկ շտկողական աշխատանքներ: Այդպիսի աշխատանքները, ըստ մասնագետների, պետք է սկսել 5 տարեկանից [7, 40–46]:

Խոսքի տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների ծնողները հիմնականում անհանգստություն են ցուցաբերում դպրոցական տարիքում, երբ այն իր բացասական ազդեցությունն է թողնում դպրոցական ուսումնական ծրագրերի յուրացման, ինչպես նաև ուսուցման, առաջադիմության և վարքի վրա: Սա է պատճառը, որ անհրաժեշտ է նախադպրոցական տարիքում ուսումնասիրել, վաղ հայտնաբերել և կանխարգելել խոսքի տարբեր թերությունները: Երեխայի

խոսքի խանգարումների բնույթի աստիճանից, հոգեկան վիճակից է կախված դպրոցում սովորելու, հասարակական կյանքին ակտիվորեն մասնակցելու հնարավորությունները:

Այսօր առանձնահատուկ կարևորվում է նախադպրոցական տարիքի երեխայի խոսքի խանգարումների կանխարգելիչ միջոցների, դրանց արդյունավետ ուղղությունների և բովանդակության կազմակերպումը: Հայտնի փաստ է, որ ավելի արդյունավետ է կանխարգելել խոսքային գործունեության զարգացման ընթացքում առաջացած թերություններն ու շեղումները, քան հետագայում իրականացնել երկարատև շտկողազարգացնող աշխատանքներ: Ելնելով այն հանգամանքից, որ խոսքի խանգարումների կանխարգելումը պահանջում է համակարգված մոտեցում, մասնագետների զգալի մասը երեխաների հետ տարվող կանխարգելիչ աշխատանքներում հիմնականում նշում է հետևյալ ուղղությունները.

- տեսողական և լսողական ընկալման զարգացում,
- հուզական ռեակցիաների ձևավորում,
- մկանային տոնուսի և արտաբերման ապարատի աշխատանքի կարգավորում,
- ընդհանուր, ձեռքերի և մատների շարժումների զարգացում,
- շնչառության կարգավորում,
- խոսքի ընկալման, ակտիվ խոսքի և մեծերի հետ հաղորդակցման զարգացում:

Մասնագիտական գրականության տեսական վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի խանգարումների կանխարգելման աշխատանքի հիմնական ուղղությունները [2, 219–220, 3, 95–101, 5, 65]:

1. Շարժողական ոլորտի ձևավորում՝ մկանային տոնուսի կարգավորում, որը ներառում է ֆիզկուլտուրայի պարապմունքներ, ընդանուր մերսում, համապատասխան վարժությունների միջոցով դիմային և արտաբերական օրգանների դիրքերի, տարածական կողմնորոշման ձևավորում, տեսողաշարժողական կոորդինացիայի, ինքնասպասարկման հմտությունների զարգացում:

2. Բարձրագույն հոգեկան գործընթացների զարգացում՝ զգայական ընկալումներ՝ հիշողության (խոսքալսողական, տեսողական, շարժողական), ուշադրության (տեսողական, լսողական, շարժողական), ընկալման (տեսողական, լսողական), մտավոր գործունեության և խոսքի զարգացման (ճանաչողական գործունեության, ստեղծագործական մտածողության, նպատակաուղղված գործողությունների), երեխայի առաջատար գործունեության (առակայական, խաղային), դրական մոտիվացիայի զարգացում:

3. Իմպրեսիվ խոսքի զարգացում՝ առարկա, գործողություն, հատկանիշ ցույց տվող բառերի հասկացում և կիրառում, քերականական կատեգորիաների, կառուցվածքների, հրահանգների, առաջադրված հարցերի, ոչ բարդ տեքստերի ընկալում:

4. Էքսպրեսիվ խոսքի զարգացում՝ բառապաշարի հարստացում, կապակցված խոսքի, հնչարտաբերության, հնչյունահնչութային գործընթացների, շրջակա միջավայրի մասին պատկերացումների զարգացում:

5. Աշխատանք ծնողների հետ՝ առկա

խոսքի խանգարումների վերաբերյալ լուսաբանում և խորհրդատվություն, կանխարգելիչ աշխատանքների ծրագրի համատեղ քննարկումներ: Ընտանիքում դրական մթնոլորտի ապահովվման, երեխայի նկատմամբ տան մյուս անդամների ուշադիր վերաբերմունքի անհրաժեշտության վերաբերյալ բացատրական աշխատանքների իրականացում:

Երեխայի շարժողական զարգացման հապաղումը, մանր և ընդհանուր շարժողականության խաթարումը, խոսքաշարժողական, հիշողության ձևավորվածության խանգարումները, տեսողական ընկալման անբավարարությունը, տարածական կողմնորոշման դժվարությունները, խոսքի զարգացման հապաղման, զգայաշարժողական ֆունկցիաների թերզարգացումը արտասահմանյան մասնագետները համարում են դիսլեքսիայի նկատմամբ նախատրամադրվածության նշաններ [6, 98–123, 7, 20–57]: Զերծ մնալու համար հետագա բարդություններից լոգոպեդական և մանկավարժական աշխատանքներն առավելագույնս պետք է ուղղված լինեն ժամանակին կանխարգելելու դիսլեքսիայի առաջացմանը նպաստող վերը թվարկած բոլոր հոգեկան գործընթացները և բանավոր խոսքի խնդիրները: Սրանով էլ կարևորվում է նախադպրոցական տարիքում խոսքի խանգարումների կանխարգելման անհրաժեշտությունը [7, 50–56]:

Ըստ Ա. Ն. Կորնևի՝ կարդալու խաթարման ուշ հայտնաբերումը բերում է նշանակալի դժվարություններ և պահանջում երկարատև շտկողական միջամտություն [1, 261–270]: Յուրահատուկ դժվարությունների ավելի վաղ բացահայտման դեպքում նկատվում է իրականացվող շտկողական աշխատանքի դրական ելք, և, իհարկե թույլ է տալիս կանխարգելել երկրորդական հուզական և վարքի խանգարումները [5, 76–80]: Ըստ Ն. Ա. Բադիանի (N. A. Badian)՝ նման երեխաների 80 %–ը այս դեպքում ունենում է դրական արդյունք և նկատելի առաջադիմություն [6, 98–120]:

Մեր կողմից մշակված, գիտականորեն հիմնավորված համակարգային գնահատման մեթոդիկան ուղղված է նախադպրոցական տարիքում դիսլեքսիայի վաղ հայտնաբերմանն ու կանխարգելմանը: Այն հնարավորություն է տալիս բացահայտելու այլ խոսքային խանգարումներ ևս, որոնք ի հայտ են գալիս և առավել վառ արտահայտվում են միայն գրաճանաչության ուսուցման ժամանակ:

Հաստատված տվյալները վկայում են այն մասին, որ կարդալու հմտության կայացումն ապահովող՝ բանավոր խոսքի և հոգեկան գործընթացների ուսումնասիրման արդյունքների վերլուծության հիման վրա կարելի է հայտնաբերել դիսլեքսիայի առաջացման ռիսկի խմբին պատկանող նախադպրոցականներին:

Ժամանակին սկսած հատուկ աշխատանքը, որն ուղղված է կանխարգելելու կարդալու խանգարումը, զբաղեցնում է ավելի քիչ ժամանակ և առավելագույնս արդյունավետ է: Այն թույլ է տալիս ձևավորելու կարդալու ֆունկցիոնալ բազիսը, զարգացնելու այն հոգեկան պատրաստակամությունը, որն անհրաժեշտ է երեխային դպրոց հաճախելու համար, դրանով իսկ նպաստում է կանխարգելել սովորելու հնարավոր դժվարությունները [6, 102–105, 7, 49–57]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Корнев А. Н., Нарушения чтения и письма у детей, СПб.: ИД «МиМ», 1997, 250–286 с.
2. Лалаева Р. И., Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.Союз, 1998, 224 с.
3. Спирова Л. Ф., Недостатки чтения у детей и пути их преодоления.//Недостатки речи у учащихся младших классов массовой школы, М., Просвещение, 1995, С. 67–104.
4. Сумченко Г. М., Сопоставление буквенных замен при письме слогов у учащихся массовой школы, Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987, С. 37–62.
5. Эльконин Д. Б., Как учить детей читать, М., Знание, 1991, 26–80 с.
6. Badian N. A., The prediction of good and poor reading before Kindergarten entry: A nine year follow up. Journal of Learning Disabilities, 1988, Vol. 21, P. 98–123.
7. Miles T. R., Miles E. Teaching Needs of Seven Year Old Dyslexia Pupils. Department for Education and Science, London, 1984, P. 20–57.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

А. ГРИГОРЯН

Исследования последних лет указывают на тесную связь нарушения чтения не только с недостатками речи, но и несформированность разных высших психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. Специалисты подчеркивают важность своевременного выявления предрасположенности дошкольников к нарушениям чтения. Нами поставлена и исследована проблема комплексного подхода к выявлению предрасположенности к дислексии у детей с учетом современного понимания особенностей формирования процесса чтения. Комплексное изучение у детей уровня развития указанных функций поможет составить прогноз успешности формирования навыка чтения.

THE CAUSES OF DYSLEXIA AND PROVENTION'S

A. GRIGORYAN

Many recent studies have shown that reading disability is closely connected not only to speech defects but also to malformation of various mental functions which maintain proficient reading process. Experts call a chronic problem with reading, i.e. reading comprehension and/or reading fluency, dyslexia and a difficulty with coherent writing – dysgraphia. The studies have also identified a significant correlation between the development of a child's spoken language, a series of non–verbal functions and complete mastery of reading skills. Experts underline the importance of timely detection of dyslexia predisposition among pre–school children. Therefore, we have carried out research on an integrated approach to this problem, taking into consideration contemporary comprehension of peculiarities of the development of preschool children's reading skills. This complex study will help predict and monitor the reading progress of each dyslexic child.

ԱՆԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԹՂԹԱՊԱՆԱԿԻ ՆԵՐԴՐՈՒՄՆ ՈՒ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՊԱԳԱ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅՈՒՄ

Հոդվածում խոսվում է Եվրոպական լեզվական թղթապանակի՝ որպես ապագա ուսուցիչների մանկավարժական գործունեության կարևոր և անփոխարինելի փաստաթղթի մասին: Կարևորվում է այն փաստը, որ ԵԼԹ–ն նոր արժեք ու ձեռքբերում է ժամանակակից լեզվահաղորդակցական ուսուցման կազմակերպման գործում: Նպաստելով լեզվի ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը՝ փաստաթուղթն իր հիմնական գործառույթներով և բովանդակությամբ խթանում է ժամանակակից անհատականության ձևավորմանը և նրա ինտեգրմանը համաշխարհային կրթական միջավայր:

Ինչպես նշվում է Լեզուների իմացության և իրազեկության համաեվրոպական համակարգում, սովորողի ինքնուսուցման և ինքնակրթության նպատակի իրականացումը պահանջում է աշխատանքային այնպիսի մեթոդների զարգացում, որոնք կուժեղացնեն սովորողների մտքի և գաղափարների արտահայտման ինքնուրույնությունը, գործողության և վերլուծության անհատական մոտեցումը, սոցիալական և քաղաքացիական պատասխանատվությունը (5, 2001, 4–12; 3, 2002,32–36): Այսպիսի նպատակները ենթադրում են օտար լեզվի ուսուցման հարացույցի փոփոխություն, բազմալեզվության և բազմամշակութայնության կոմպետենցիա, որտեղ լեզուներն ու մշակույթները գործում, զարգանում են համատեղ և համահունչ: Այս հարացույցը նոր մարտահրավերներ է նետում ապագա ուսուցիչներին՝ փոխելով նրանց մոտեցումը 21–րդ դարի կրթության հանդեպ: Շեշտը տեղափոխվում է միջմշակութային հաղորդակցության կոմպետենցիայի, սովորողների անհատական կարողությունների ձեռքբերման, խթանման և, ընդհանրապես, ցկյանս կրթության վրա:

Արդի դարաշրջանում, երբ անցում է կատարվում գիտելիքի քանակի գերակայությունից դեպի գիտելիքի գործնականում կիրառելու հմտությունների և ունակությունների գերակայություն, մանկավարժից պահանջվում է գիտելիքների և մասնագիտական կարողությունների անընդհատ զարգացում և կատարելագործում: Այլևս, ուսուցիչները պետք է շարունակաբար վերանայեն և բարելավեն իրենց մասնագիտական անհատականությունը, կրթական արժեքները, հավատամքներն ու համոզմունքները, որն էլ ենթադրաբար իր հետ բերում է կրթական նոր նպատակներ և տեսլականներ: Հարկ է նշել նաև, որ գիտելիքի փոխանցման և հաղորդման մոդելն իր տեղը զիջում է ուսուցման համագործակցային մոդելին: Այս բոլոր փոփոխությունները պահանջում են մասնագիտական նոր ըմբռնում, կարողություններ, հմտություններ և վերաբերմունք: Այս հարցում ուսուցիչներին օգնության է գալիս ԵԼԹ–ն՝ որպես կրթական նոր հարացույցի անփոխարինելի գործիք: Իսկ դրանով առաջնորդվելու համար ուսուցիչներն առաջին հերթին պետք է ունենան տեսականորեն հիմնավորված պատճառաբանումներ, թե թղթապանա-

կի կիրառումը ինչպե՞ս կարող է խթանել լեզվի ուսումնառության գործընթացը (7, 2004, 27–44; 8, 123–135; 10, 2004, 15–25): Նրանք պետք է սովորողներին հանգամանորեն բացատրեն, թե ինքնագնահատումը որքան կարևոր գործոն է, և թե ինչպե՞ս է այն բարձրացնում նրանց պատասխանատվության զգացումը, բացահայտում տվյալ փուլի ձեռքբերումները և պարզաբանում հետագա անելիքները: Փաստորեն ԵԼԹ–ն հնարավորություն է ընձեռում սովորողին զարգացնելու սեփական ներուժը, մտավոր կարողությունները, միաժամանակ գնահատելու ինչպես իր, այնպես էլ ուրիշների ձեռքբերումները: Համագործակցային ուսուցման վրա հիմնվելով՝ ուսուցիչները պետք է, այնուհանդերձ, կարևորեն նաև սովորողների ինքնուրույնության ձևավորումն ինչպես լեզու սովորելիս, այնպես էլ նրանց լեզվական գիտելիքները նոր չափանիշներով ստուգելիս և գնահատելիս:

Ինչպես գիտենք, ԵԼԹ–ն լեզու սովորողի անձնական սեփականությունն է, որում մի կողմից՝ արտահայտված են նրա լեզվական կարողություններն ու հմտությունները, մյուս կողմից՝ հաղորդակցական, միջմշակութային ձեռքբերումները:

ԵԼԹ–ն ունի երեք հիմնական բաղկացուցիչ մաս.

1. Իմ լեզվական անձնագիրը
2. Իմ լեզվական կենսագրությունը
3. Իմ գանձատուփը (դոսյե)

Լեզվական անձնագրում սովորողը գրում է ընդհանուր տեղեկություններ իր մասին, թվարկում է իր իմացած լեզուները, նշում է լեզուների իմացության իր մակարդակը (A1, A2 –սկսնակ կիրառող, B1, B2 – անկախ կիրառող, C1, C2 – հմուտ կիրառող):

Իմ լեզվական կենսագրությունը մասի նպատակն է օգնել, որ սովորողն ինքնուրույն գնահատի ուսումնասիրվող լեզվի իր մակարդակը, միջմշակութային հաղորդակցության փորձառությունը և սովորելու հմտությունները: Սա աշակերտին հնարավորություն է տալիս գնահատելու իր կարողությունները խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակում. խոսել, գրել, ունկնդրել, ընթերցել:

Իմ գանձատուփը. Թղթապանակի այս բաժինը պարունակում է այն, ինչ սովորողը կցանկանար պահել և ցույց տալ ուրիշներին (նկար, լուսանկար, նամակ, գրավոր աշխատանքներ, հորինած պատմվածք կամ հեքիաթ, դիպլոմ, հավաստագիր և այլն) (2, Academia.edu):

Գոյություն ունեն ԵԼԹ–ի բազում տարբերակներ: 1997–ին Եվրախորհուրդը հրատարակեց նախնական հետազոտությունների և ուսումնասիրությունների մի հավաքածու, որն, ըստ ամենայնի, առաջարկում էր ԵԼԹ–ի մի քանի ձևեր, որոնք կաջակցեն և կբարելավեն լեզվաուսուցման գործընթացը (4, 1997, 10–23): Իսկ արդեն 1998–2000 թթ. Եվրախորհրդի անդամ 15 երկրներում ներդրվեցին ԵԼԹ–ի պիլոտային ծրագրեր, որոնցից յուրաքանչյուրն ուներ իր ուրույն առանձնահատկությունները: Տարին 2 անգամ ծրագրերի ղեկավարները հանդիպում էին ոչ միայն փորձի փոխանակման համար, այլև զարգացնելու որոշակի պարտադիր կետեր, որ պետք է ընդգրկվեն Եվրոպական լեզվական թղթապանակի մեջ: 2006–ին արդեն կար ԵԼԹ–ի ավելի քան 80 տարբերակ, որոնք վերանայվել ու հաստատվել էին Եվրախորհրդի կողմից՝ հիմք ընդունելով անդամ երկրների 1.250.000 սովորողների կարծիքները և լեզվաուսուցման գործընթացում նրանց արձանագրած հաջողությունները:

Ահա այսպես, Եվրախորհուրդը՝ հանձին Լեզվի քաղաքականության վարչության, ներկայացրեց ԵԼԹ–ն, որը հիմնվեց ԼԻԻՀՀ–ի առանցքային դրույթների վրա՝ կարևորելով սովորողների հաղորդակցական և միջմշակութային կոմպետենցիաների ձևավորումն ու զարգացումը: Փաստաթղթի ներդրումը նպատակաուղղված էր սովորողների բազմալեզվության և բազմամշակութայնության տարածմանը, հանդուրժողականության ձևավորմանը այլ լեզուների, մշակույթների, ինչպես նաև լեզվակիրների հանդեպ: Պետք է նշել, որ ԵԼԹ–ն «բաց» փաստաթուղթ է. այն ենթակա է ուսուցչի և սովորողի կողմից կատարվող ցանկացած փոփոխության, որը միտված կլինի զարգացնելու բազմալեզվությունն ու հաղորդակցական կոմպետենցիան: Այն կոչված է օգնելու սովորողին կանոնակարգել ու ղեկավարել իր ուսումը, իսկ ուսուցչին՝ իր ուսուցումը, և այն ամենևին էլ զսպաշապիկ չէ, այլ աշխատանքային ճկուն և լայնածավալ բազա: ԵԼԹ–ն օգնության է հասնում նաև աշխատանքի ընդունման հարցազրույցների, կրթական դրամաշնորհներին դիմելու ժամանակ, ինչպես նաև՝ Եվրոպայում կամ դրա սահմաններից դուրս ակադեմիական շարժունության ապահովման գործում: Սովորողը ուսանելու, հետազոտություններ կատարելու կամ որակավորումը բարձրացնելու նպատակով մեկ այլ ուսումնական հաստատություն տեղափոխվելու դեպքում կարող է ներկայացնել իր թղթապանակը:

ԵԼԹ–ն ունի 2 հիմնական գործառույթ.

- Մանկավարժական

ԵԼԹ–ի կիրառումը նպատակ ունի լեզվի ուսուցման գործընթացը դարձնելու ավելի թափանցիկ և խթանելու ինքնուսուցման զարգացումը:

- Արձանագրող, տեղեկատվական

ԵԼԹ–ն սովորողներին հնարավորություն է տալիս արձանագրելու լեզուների յուրացման, միջմշակութային հաղորդակցման իրենց կենսափորձը:

Թղթապանակը օգնում է սովորողներին պլանավորելու, մշտադիտարկում կատարելու և գնահատելու սեփական ուսումնառության գործընթացը: Լեզվի ուսուցիչները, որոնց նպատակներից է նաև բարձրացնել սովորողների ինքնակրթության մակարդակը, պետք է անեն մասնավորապես երեք բան.

1. Սովորողներին ներգրավեն ուսումնական գործընթացում՝ նրանց թույլ տալով նպատակներ դնել իրենց առջև և իրագործել դրանք:

2. Նրանց առաջարկեն արտահայտվել ուսումնասիրվող լեզվի մասին, անաչառ գնահատական տալ լեզվական այս կամ այն թերացումների և հաջողությունների վերաբերյալ, գրանցել ուսուցման առաջընթացը, բացահայտել, թե ինչպես են նրանք ավելի լավ սովորում:

3. Կիրառելով իրադրային ուսուցում՝ սովորողներին քաջալերեն խոսել ուսումնասիրվող լեզվով:

Ընդհանուր առմամբ, կարելի է այս 3 գործառույթներն ընդհանրացնել մանկավարժական 3 սկզբունքների մեջ՝ *սովորողի ներգրավվածություն, սովորողի ինքնագնահատում և օտար լեզվով կապակցված խոսքի արտահայտում:* ԵԼԹ–ի ներդրումն ուսումնական գործընթացում կօգնի զարգացնելու այս սկզբունքները:

Բնական է, որ յուրաքանչյուր կրթական բարեփոխում և նորամուծություն կարող են կասկածի, մտավախության և թերահավատության ալիք բարձրացնել: Սա է պատճառը, որ ուսուցիչները չպետք է միայնակ գործեն ԵԼԹ–ի ներդրման

գործում: Պետք է կազմակերպվեն կոլեգիալ համագործակցային խմբեր, պարբերաբար քննարկվեն ԵԼԹ–ի տեսական և պրակտիկ առանձնահատկությունները, փորձի փոխանակում կատարվի: Ուսուցիչները անընդհատ մասնագիտական աճի շնորհիվ պատրաստ լինեն կրթական նոր մարտահրավերներին:

Մ. Լիմոն Լյուկը առանձնացնում է հայեցակարգային փոփոխությունների 3 նախապայման.

- Իմացական–լեզվաբանական նախապայման. գիտակցում, թե ինչ փոփոխությունների կարիք կա:
- Ներգրավվածության նախապայման. փոփոխությունների դրդապատճառ:
- Ինքնակառավարման նախապայման. ինքնագնահատում, մշտադիտարկում, նպատակադրում (11, 2003, 133–170):

Այսպիսով՝ որպեսզի ԵԼԹ–ն դառնա ուսուցչի ամենօրյա աշխատանքային գործիքը, պետք է այդ գործընթացն սկսել դեռ մանկավարժական բուհում ուսումնառության տարիներից: Շարունակական մասնագիտական զարգացում ապահովելու համար պետք է բարձրացնել ապագա ուսուցիչների ակադեմիական և մանկավարժական կոմպետենտությունը, նրանց մեջ ձևավորել համոզմունք, որ գիտելիքների, ունակությունների, հմտություններ գնահատումից պետք է անցնել կոմպետենտության և կոմպետենցիաների գնահատման, ինչպես նաև զարգացնել ինքնուրույն ուսումնական և մեթոդական նյութեր մշակելու, վերլուծելու, սովորողների մեջ ուսումնական դրդապատճառներ առաջացնելու կարողությունները: Ժամանակն է մեր կրթական իրականությունում ներմուծել նոր փիլիսոփայություն և մեթոդաբանություն, որոնք կարող են ամրապնդել սովորողների լեզվական գիտելիքները, մտածողության, դատողության և գործունեության անկախությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան Մ., Թերզյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ., Տեղեկատվական–հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Եր., 2004:
2. Հովհաննիսյան Գ., Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման, վերապատրաստման դասընթացի ուղեցույց, Academia.edu.
3. Beacco, J.–C.. Byram, M., Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, Strasbourg, Council of Europe, 2002.
4. Council of Europe, European Language Portfolio: proposals for development, with contributions by I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North. J. Trim, Strasbourg, Council of Europe, 1997.
5. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
6. Council of Europe, European Language Portfolio: key reference documents, Strasbourg, Council of Europe, 2006.
7. Kohonen, V., “On the pedagogical significance of the European language portfolio: findings of the Finnish pilot project”, in K. Mäkinen, P. Kaikkonen. V. Kohonen (eds.), Future perspectives in foreign language education, Oulu, Studies of the Faculty of Education of the University of Oulu 101, 2004, pp. 27–44.

8. Kohonen, V., "Experiential learning, intercultural learning and teacher development in foreign language education", in J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen. R. de Cillia (eds), Multicultural communities, multilingual practice, Turku, Annales Universitatis Turkuensis B 285, 2005, pp. 123–135.
9. Little, D., "The European language portfolio and self–assessment", Strasbourg, Council of Europe, 1999, Document DECS/EDU/LANG(99) 30.
10. Little, D., "Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way", in K. Mäkinen, P. Kaikkonen. V. Kohonen (eds), Future perspectives in foreign language education, Oulu, Publications of the Faculty of Education of the University of Oulu 101, 2004, pp. 15–25.
11. Luque, M. L., "The role of domain–specific knowledge in intentional conceptual change", in G. M. Sinatra. P. R. Pintrich (eds), Intentional conceptual change, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 133–170.

ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО В ПРАКТИКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А. МАНУКЯН

В статье представляется Европейский Языковой Портфолио как значительный и основополагающий документ в организации педагогической практики будущих учителей. Подчеркивается, что ЕЯП укрепляет независимость мышления, и способствует развитию многоязычных и многокультурных компетенций, в которой все языки взаимосвязаны и взаимодействуют.

INTRODUCTION AND USAGE OF EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO IN FUTURE TEACHER'S PRACTICE

A. MANUKYAN

The article is devoted to European Language Portfolio as a significant and central document in the future teachers' pedagogical practice. It underlines that ELP promotes and strengthens the independence of thought, moving from the mastery of languages in isolation from one another to develop plurilingual and pluricultural competence in which all languages interrelate and interact.

HASMIK GALSTIAN

QUELQUES REMARQUES SUR L' APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

Il est trivial de souligner l'importance de l'enseignement des langues étrangères.

On croit souvent que la psychologie a déterminé les mécanismes d'acquisition des langues vivantes. L'évolution de nos connaissances en psycholinguistique permet de poser maintenant le problème en d'autres termes.Pendant longtemps psychologues et linguistes ont cru que la capacité de parler une langue pouvait être ramenée à un ensemble d'habitudes et que l'imitation jouait un grand rôle dans leur acquisition. Certains utilisaient même le terme conditionnement et désignaient le langage comme «un second système de signalisation». On justifiait la notion d'habitude en remarquant que le langage s'apprenait, que sa maîtrise augmentait avec la pratique, qu'en répétant on parvenait à «savoir». On justifiait la notion d'imitation, au moins pour l'apprentissage de la langue maternelle, en citant les faits bien connus que chaque enfant acquiert la langue parlée dans son groupe.

On sait maintenant que ces évidences si simples, qui traînent encore dans de nombreux manuels de psychologie à l'usage des écoles, ne sont en fait que propositions simplistes.

Il est toutefois important de noter que ce phénomène, qui n'est pas unique dans l'histoire des sciences, reposait en grande partie sur l'ignorance réciproque des chercheurs : les psychologues ne savaient pas ce qu'était le langage, les linguistes croyaient ce que les psychologues affirmaient. Cette comédie s'est achevée avec la parution du livre célèbre de B. F. Skinner : «Verbal Behavior» (1957) et sa démolition par N. Chomsky dans un article non moins célèbre de «Language» (1959, 35, pp. 26–58).

L'erreur a consisté à croire d'une part que la situation d'apprentissage était le paradigme de toute situation d'acquisition et, d'autre part, que la répétition d'une liste de mots pouvait représenter l'acquisition de la capacité de produire une phrase. C'est–à–dire qu'on a réduit le langage à des éléments qui sont de peu d'importance dans l'activité langagière réelle. Il n'est pas question de nier l'importance des apprentissages associatifs, ni même de dire qu'ils ne jouent aucun rôle dans l'acquisition et la pratique d'une langue, première ou seconde : il s'agit de montrer que l'essentiel dans ces acquisitions est la capacité de produire des énoncés obéissant à certaines règles, et que cette capacité ne peut se réduire, pour des raisons bien établies, à ces apprentissages associatifs.

Il est bon, avant d'envisager les problèmes posés par l'acquisition des langues secondes, de rappeler les caractères fondamentaux de l'acquisition de la langue maternelle. Cette acquisition commence précocement: dès la seconde partie de la première année on voit apparaître dans les lallations de l'enfant les intonations phrastiques de la langue de son groupe et progressivement s'organiser le système phonétique, dès la seconde année il y a langage. Ce qui est frappant c'est la

vitesse de cette acquisition. Mais ce qui est plus frappant encore c'est que la forme des énoncés enfantins, ce que l'on peut appeler la grammaire de l'enfant, à un niveau de développement donné, est beaucoup plus proche de celle des enfants du même niveau que de celle des adultes. D'autre part, les différences entre grammaire enfantine et grammaire adulte ne constituent pas un obstacle à la communication: l'adulte peut comprendre l'enfant, l'enfant peut comprendre l'adulte. Le développement du langage apparaît indépendant des énoncés que l'enfant a eu l'occasion d'entendre ou de produire : c'est l'activité linguistique dans sa généralité, et non dans sa spécificit qui est essentielle.

Il ressort donc que l'acquisition du langage, bien différente de l'apprentissage par le perroquet de séquences phonétiques, est tout autre chose qu'un simple conditionnement ou qu'un apprentissage par imitation, au moins dans le sens que l'on donne généralement à ce terme.

Le langage n'est pas un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement. En effet, ce qui est acquis c'est un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux. C'est–à–dire que l'on ne peut limiter la connaissance d'une langue à celle d'un répertoire d'énoncés, comme serait un code télégraphique. Bien au contraire il s'agit d'un système de règles générales qui permettent d'engendrer des phrases et de les transformer, ou inversement de passer d'une séquence entendue à la structure profonde qui la conditionne. Ce système de règles s'acquiert progressivement. Cette acquisition n'est pas simplement adjonction de règles successives : l'acquisition de nouvelles règles transforme le système précédent, donc, à chaque étape le système est en un sens complet puisqu'il peut fonctionner.

En outre le développement du langage n'est pas indépendant du développement cognitif. Comme l'a bien montré H. Sinclair l'enfant qui ne sait pas encore établir des relations complexes dira de deux crayons qui diffèrent par la longueur et le diamètre: «celui–ci est gros, celui–ci est mince, celui–ci est long, celui–ci est court»; il dira plus tard: «celui–ci est plus long et plus épais, et l'autre est plus court et plus mince». Nous pourrions citer d'autres exemples de cette relation entre développement cognitif, tel qu'on peut l'évaluer par certaines épreuves génétiques (Piaget) et le développement syntaxique. Par exemple, si les formes des articles sont acquises très tôt, le système ne fonctionne pleinement que vers 8–10 ans; à 8 ans l'utilisation anaphorique du défini n'est pas pleinement établi; l'utilisation de l'indéfini pluriel pour désigner une partie d'une collection ne commence à apparaître que vers 5–6 ans. Par exemple encore, le système des aspects verbaux ne s'établit que vers 5–6 ans. L'important à noter c'est que ces extensions du système syntaxique suivent le progrès du système cognitif. Ainsi le langage est acquis tôt, mais non dans sa totalité. Une exploration systématique minutieuse permet de mettre en évidence ces progrès et de suivre l'évolution des transformations.

On commence ainsi à mieux connaître le processus d'acquisition de la langue maternelle et cette connaissance éclaire d'un jour nouveau la construction des modèles génératif et transformationnel construits sur la notion de compétence (Chomsky) de l'adulte, compétence qui se traduit par la possibilité de dire d'un énoncé qu'il appar-

tient à la langue. Mais ces modèles portent sur une langue achevée et doivent rendre compte de la production virtuelle de tout énoncé correct (appartenant à la langue) et de ceux–là seulement. Mais, de même que tous ces énoncés sont mis sur le même plan, les règles sont aussi de valeur égale, elles ne diffèrent entre elles que par leur point et leur moment d'application dans l'ensemble des opérations successives de réécriture qui aboutissent à la constitution de l'énoncé. L'étude génétique du langage nous incite à adopter un point de vue différent : à considérer que l'état terminal est la constitution d'un système d'opérations (ou de règles d'opérations) dont la genèse nous permet de dire l'organisation. Le choix du modèle peut se guider sur cette genèse. On peut dire plus: si le langage apparaît précocement, mais que le système n'est achevé que relativement tard, comme c'est aussi le cas de la perception de l'espace, par exemple, ou des opérations logiques, on doit pouvoir tirer de ce fait certaines règles. Entre autre, qu'au départ on doit avoir un petit nombre d'opérateurs simples, et que les opérateurs complexes doivent être engendrés à partir de ces opérateurs primitifs par des opérations simples de composition. C'est ce qui se passe pour la perception de l'espace visual. Ce développement par composition ne peut se réaliser que si le système est actif, si l'enfant parle et qu'on lui parle; mais cette stimulation, condition nécessaire du fonctionnement, n'est pas suffisante pour engendrer le développement; l'organisation interne dépend d'abord des propriétés même du système.

Ces quelques indications sur l'acquisition de la langue maternelle vont nous aider à préciser quelques problèmes de l'acquisition des langues secondes.

D'abord il faut bien remarquer que les langues peuvent s'apprendre en dehors de tout enseignement systématique : les voyageurs ont toujours pu apprendre, sans manuel ni professeur, la langue des pays où ils débarquaient. Cette acquisition demande qu'on soit plongé dans un nouveau milieu linguistique. On sait que les jeunes enfants des personnes expatriées acquièrent rapidement la langue du pays où ils arrivent, par le simple échange linguistique avec le nouveau milieu. Il semble que cette acquisition, possible à tout âge, soit plus rapide pour les enfants. Surtout, on sait que le système phonétique et prosodique ne s'acquiert bien que précocement : c'est le point le plus difficile à acquérir (s'il l'est jamais pleinement) pour l'adulte. En effet dans toutes nos méthodes d'enseignement la détermination de ce qui est simple et complexe est pratiquement arbitraire; rendue plus arbitraire encore par la difficulté surajoutée d'une norme de correction immédiate, correction déterminée implicitement par l'idée que l'on se fait de la finalité de l'enseignement des langues et du niveau de langue que l'on désire enseigner. Une telle étude, jointe à celles dont nous parlions d'abord sur l'acquisition de la langue maternelle, nous permettrait aussi d'aborder de manière plus critique la fameuse notion de «compréhension». On s'aperçoit très vite qu'il n'y a pas deux classes disjointes : ce qui est compris, et ce qui ne l'est pas.

Si l'étude génétique de l'acquisition des langues nous aide à ordonner les formes du simple au complexe, éventuellement en confirmant ce que l'expérience, sinon l'expérimentation, nous avait appris, si cette étude nous incite à la prudence dans l'utilisation des critères de compréhension, cela

demeure bien insuffisant. En effet contrairement à l'acquisition spontanée qui n'a lieu que si l'on est plongé dans l'environnement linguistique , il n'en va pas de même d'une «méthode didactique» qui doit parvenir à donner rapidement une compétence définie dans une langue donnée; rapidement c'est–à–dire avec fort peu d'heures: mais ce peu d'heures est aussi la cause d'une diminution de motivation car il est l'autre face du fait que l'environnement demeure celui de la langue maternelle. Le paradoxe de cet enseignement c'est de parvenir à déterminer l'acquisition d'une compétence susceptible d'engendrer la production d'énoncés nouveaux, par une méthode qui repose d'abord sur la répétition. Cela revient à dire que dans l'enseignement des langues comme dans celui des mathématiques, celui qui réussit à acquérir cette compétence se l'est construite lui–même, à partir d'une situation plus passive de répétition).

Nous ne savons pas comment se fait ce passage, et il n'y a pas de théorie qui l'explique aujourd'hui. C'est sans doute là l'un des points qui devra faire l'objet de recherches précises: ce que l'on peut, peut–être, dire, c'est que même si l'on démontrait que cette phase répétitive est indispensable, toutes formes de répétition ne seraient pas à mettre sur le même plan.

Il faut bien voir aussi que d'autres différences sont importantes entre acquisition de la langue première et acquisition de la langue seconde — particulièrement quand cette dernière est faite à un âge relativement tardif, où non seulement l'acquisition de la langue première est achevée, mais aussi le développement cognitif: la détermination des didactiques ne saurait ignorer ce point.

Pour conclure ces quelques remarques, il importe de souligner que les différences entre langues ne sont pas que d'ordre linguistique, mais aussi de statut socio–psychologique. Cet aspect est apparu important dans les problèmes de bilinguisme. Il l'est très probablement aussi dans le cas de l'acquisition des langues secondes. C'est l'un des éléments du problème de la motivation à apprendre. C'est aussi l'un des facteurs qui intervient dans le problème de l'aptitude à l'acquisition d'une langue seconde. Car si tous les enfants peuvent apprendre leur langue maternelle, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une langue seconde semblent différencier les personnes, indépendamment de leur niveau d'intelligence ou de leur maîtrise de leur langue maternelle. Nous avons de bonnes raisons de croire que l'apprentissage d'une seconde langue devrait se faire très tôt (dans des conditions très contrôlées, bien entendu). Mais cela ne résoud pas le problème de ceux qui doivent apprendre, adolescents ou adultes. Pour cela il faut recourir aux méthodes empiriques. De savoir notre ignorance ne doit pas nous empêcher d'agir, mais nous inciter à la fois à un regard critique sur notre action et poursuivre les recherches dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

1. CHOMSKY, N., Le Langage et la pensée; trad, française, Payot, 1970.
2. SINCLAIR, H., Acquisition du langage et développement de la pensée, Paris, Dunod, 1967.
3. SKINNER, B. F., Verbal Behavior, New York, Appleton Century, Crofts, 1957.

ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ ԿԵՆԴԱՆԻ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Հ. ԳԱԼՍՏՅԱՆ

Հոդվածում փորձ է արվում բացահայտելու մայրենի և օտար լեզուների ուսուցման գործընթացների միջև հնարավոր աղերսները՝ լեզվական հմտությունների ձեռքբերումն ավելի արագ և արդյունավետ դարձնելու նպատակով:

НЕКОТОРЫЕ СООБРАЖЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. ГАЛСТЯН

В статье делается попытка выявить некоторые закономерности с целью более быстрого и эффективного приобретения языковых навыков.

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՄԵԺԼՈՒՄՅԱՆ

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՄԵՂՄԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԱՁՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Անգլերեն բժշկական խոսույթի կարևոր բաղադրիչ են մեղմասությունները կամ գեղասությունները, որոնց գործածման մշակույթը չի կարող ձևավորվել ուսումնական պայմաններում: Սակայն ուսումնական պայմաններում ապագա բժիշկները պետք է քայլ առ քայլ յուրացնեն անգլերեն բժշկական մեղմասությունները՝ գիտական–մասնագիտական, առօրյա–խոսակցական և այլ ոճերի շրջանակներում:

Քաղաքավարության արտահայտչամիջոցները հայերենում և անգլերենում տարբերվում են: Անհրաժեշտ է հստակեցնել, թե քաղաքավարության ցուցաբերման, դրսևորման ինչ միջոցներ են ընդհանուր հայ և անգլիալեզու բժիշկներին, ինչ միջոցներ՝ (խոսքային, ոչ խոսքային) տարբեր: Ակնհայտ է, որ թե՛ հայալեզու, թե՛ անգլալեզու բժիշկները փորձում են վստահության, բարեկամական մթնոլորտ ստեղծել: Նրանք բարևելիս, հրաժեշտ տալուց, հիվանդին քննելիս, զննելիս բուժման ընթացքում և վերջում գործածում են որոշակի խոսքային վարվեցողության, էթիկետային միջոցներ, որոնք խոսքի մակարդակում կարող են ունենալ ընդհանուր բնութագրեր, սակայն ոչ խոսքային մակարդակում տարբերություններն ավելի են ընդգծվում:

Այդ համատեքստում ուսումնական պայմաններում խնդիր է դրվում հաղթահարելու ոչ միայն բառային, միջմշակութային, այլև խոսութային փոխներթափանցումը:

Մեղմասությունը որպես լեզվաբանական կարգ

Հայալեզու բժիշկներն իրենց ամենօրյա խոսքում գործածում են անթիվ քանակությամբ մեղմասություններ կամ էվֆեմիզմներ: Հայերենում լեզվաբանները կիրառում են նաև «գեղասություն» եզրույթը: Գոյություն ունեն մեղմասության տարբեր սահմանումներ: Ըստ այդմ, մեղմասությունը խոսքի կառուցման եղանակ է, որի ընթացքում խոսողը տհաճ կամ կոպիտ համարվող բառերը և արտահայտությունները փոխարինում է բարեկիրթ, վայելուչ համարվող հոմանիշներով: Մեղմասությունները խոսքը դարձնում են ավելի քաղաքավարի, ավելի մեղմ, ստեղծում են դրական հուզազգայական մթնոլորտ:

Ինչպես և հայերենում, անգլերենում մեղմասական խոսքը հաճախ աչքի է ընկնում քաղաքավարական, հորդորական, մեղմական բնույթի բառերի առատությամբ:

«Մեղմասությանը հատուկ է նաև ժողովրդական լեզվամտածողությանը, օրինակ՝ «սիրտ թափել», փոխանակ՝ «փսխել»:

Մեղմասությունը կարող է արգելասության (տաբու) հետևանք լինել, երբ սնոտիապաշտական, ավանդական կամ այլ պատճառով արգելքի ենթարկված որևէ առարկայի կամ երևույթի անվան փոխարեն գործածվում է մեղմասական ձևը՝ «էծերը եկան», փոխանակ՝ «սատանաները եկան», «պարան», փոխանակ՝ «օձ»

(https://hy.wikipedia.org/):

Ինչպես արդեն նշվեց վերը, բժշկական մեղմասությունները կիրառվում են առօրյա–խոսակցական, պաշտոնական, գիտական և այլ գործառական ոճերում:

Ինչպես նշում է Յ. Ավետիսյանը, «Մեղմասություն (հուն.՝ euphemi. eu – լավ, phemi – խոսում եմ) հասկացությունը ունի նեղ և լայն ըմբռնումներ: Առաջինի դեպքում մեղմասությունը տհաճ, կոպիտ բառերի ու արտահայտությունների փոխարինումն է վայելուչ համարվող հոմանիշներով, որոնք նվազեցնում են ոչ վայելուչ կամ բացասական հասկացությունները: Մեղմասությունների ծագումը պայմանավորված է եղել դրանց հենց այդ հատկանիշով: Երկրորդ՝ այսպես ասած՝ ավելի լայն ըմբռնմամբ՝ մեղմասությունը կիրառվում է կտրուկ կամ ուղղակի խոսքը ավելի բարեկիրթ կամ մեղմացված համանշային տարբերակով հնչեցնելու նպատակով: Այլ ձևակերպմամբ՝ մեղմասությունը «արտահայտչական տեսակետից չեզոք բառ կամ արտահայտություն է, որը գործածվում է հոմանշային լեզվական միավորի փոխարեն» (Зверева, 2008, 126):

Որոշ լեզվաբաններ (Յ. Ավետիսյան, Է. Աղայան և այլք) «էվֆեմիզմի մի տեսակ են համարում նաև տաբուն, երբ «զանազան նախապաշարումների, սնոտիապաշտությունների ու կրոնական հավատալիքների շնորհիվ խուսափում են որոշ առարկաների անունները տալուց և նրանց մասին խոսելիս զանազան արտահայտություններ են գործածում» (Աղայան, 1967, 300):

Բժիշկները նույնպես մեղմասությունը գործածվում են հաղորդակցումն ավելի բարեկիրթ մակարդակում պահելու նպատակով: Նրանք տարբեր արտահայտություններով են փոխարինում, օրինակ, *մեռնել* բառը՝ «կյանքից հեռանալ», «վերջապես հանգստանալ», «հրաժեշտ տալ կյանքին», «չդիմացավ»: Նույնը տեղի է ունենում անգլերենում: Die բառի փոխարեն կարող են գործածել բազում այլ հոմանիշներ՝ depart, expire, perish, pass away, pass on.

Անգլերեն մեղմասությունները բժշկական խոսույթում

Բժշկական խոսույթում ավելի հաճախակի մեղմասությունները գործածվում են հիվանդությունները մասնագիտական եզրույթներով միանգամից չասելու նպատակով: Մի կողմից՝ նրանք չեն կարող երկար թաքցնել հիվանդությունը: Մյուս կողմից՝ նրանց լռությունը նույնպես կարող է լինել խոստումնալից: Այսպես կոչված՝ բժշկական «քողարկող մեղմասությունների» յուրացումը բժշկական կողմնորոշման անգլերենի դասընթացի կարևոր բաղադրիչն է: Հայերենում մեռնելու փոխարեն հաճախակի են գործածում «մենք կորցնում ենք հիվանդին» արտահայտությունը կամ գինեկոլոգի փոխարեն գործածում են «կանանց բժիշկ» բառակապակցությունը (Ավետիսյան, 2015):

Հ. Զ. Պետրոսյանի սահմանմամբ. «Մեղմասություն, երբ բառարգելումը, գռեհիկ, կոպիտ կամ այդպիսին համարվող բառերն ու արտահայտությունները փոխարինում են ավելի մեղմ, ընդունելի բառերով և արտահայտություններով: Այսպես, օրինակ, մի շարք ֆիզիոլոգիական երևույթների բուն անունների փոխարեն գործածում են այլ, «ընդունելի» բառեր, ինչպես՝ հղի > պատճառավոր, փսխել > սիրտը ետ տալ:» (Պետրոսյան, 1987, 7)

Բժշկական խոսույթում նույն բառը կարող է հանդես գալ որպես մեղմասություն արգելաասություն կամ տաբու: Այսպես, բժիշկը ասում է հիվանդին, որ նա ունի պեդիկուլյոզ (լատ. pediculus – մաշկի հի-

վանդություն, որը հարուցում են ոջիլները), և հիվանդը հասկանում է, թե ինչ հիվանդության մասին է խոսքը: Երբեմն, բժիշկը նույն եզրույթը գործածում է, որ հիվանդը չհասկանա: Առաջին դեպքում այն մեղմասություն է: Երկրորդ դեպքում՝ տաբու բառ (Осипов, 2011, 111–113):

Ավանդական մոտեցմամբ ՀՀ բուհերում սովորեցնում են խոսքային վարվեցողության բառերը և արտահայտությունները: Սակայն դրանք չեն ներմուծվում հայերենի և անգլերենի բժշկական խոսույթների տիպաբանության, փոխներթափանցման տեսանկյունից: Այդպիսի մոտեցումը չի նպաստում ուսանողների զուգորդական մտածողության զարգացմանը: Շեշտադրելով խոսքային վարվեցողության բառերի ուսուցման մեղմասական հայեցակերպը՝ ավելի արդյունավետ և հետաքրքիր է դառնում ուսուցման գործընթացը:

Նույնը վերաբերում է թեմատիկ սկզբունքով բառապաշարի ներմուծմանը, քանի որ նույն թեմայի շրջանակներում ավելի հեշտ է բացահայտել մեղմասությունների ոճական, բովանդակային առանձնահատկությունները: Օրինակ՝ ներմուծվում են կոկորդի հիվանդության հետ կապված տարբեր բառակապակցություններ, որոնք բառակապակցությունների մակարդակում կարող են փոխներթափանցման պատճառ դառնալ: Անգլերեն clear throat թարգմանվում է «չբորբոքված կոկորդ», իսկ inflamed / red throat թարգմանվում է բորբոքված, կարմիր, հիվանդ կոկորդ: Ակնհայտ է, որ հայերեն՝ *կոկորդը մաքուր* է արտահայտությունը ոչ միշտ է նշանակում՝ բորբոքված չէ: Միայն տարբեր ենթատեքստերում և տարբեր իրադրությունների վերարտադրմամբ հնարավոր է ներմուծել և ամրապնդել այդ բառակապակցությունը:

Բժշկական բառապաշար ներմուծելիս անհայտ պատճառներով անպայման ներմուծում են sore throat – *հիվանդ կոկորդ, կոկորդը ցավում է, ֆարինգիտ կամ ըմպանաբորբ* արտահայտությունները, սակայն չի ներմուծվում *strep throat – սուր ֆարինգիտ* եզրույթը՝ երևի հաշվի առնելով այն փաստը, որ խոսակցական, չեզոք սեռի բառ կամ եզրույթ է, երկրորդը՝ բուն բժշկական կամ գիտական: Բժշկական խոսույթի տեսանկյունից անհրաժեշտ է դիտարկել In the last year she had been subject to throats and coughs. — Վերջին տարին նրա կոկորդը հաճախակի էր ցավում, և նա հազում էր, քանի որ թե՛ բառակազմով, թե՛ ոճական մակարդակում համեմատվող նախադասությունները տարբերվում են: Անգլերեն նախադասությունը ոճական առումով ավելի մեղմ է:

Այսպիսով՝ ինչպես և անգլերենում, հայերենում նույնպես բժիշկները գործածում են մեղմասություններ: Շատ դեպքերում, հայալեզու ուսանողները, սովորելով միայն անգլերեն եզրույթները, դրանց խոսակցական բառաշերտում գործածվող հոմանիշները և հոմանիշային բառակապակցությունները, չեն յուրացնում: Օրինակ՝ նրանք հեշտությամբ յուրացնում են to urinate բառը, սակայն կարող են չհասկանալ դրա հոմանիշները՝ Syn: relieve oneself, pass water, make water; pee, take a leak, piddle, tinkle, (take a) whiz, piss; micturate: Ակնհայտ է, որ անգլալեզու բժիշկները տարբեր իրադրություններում նշված բոլոր հոմանիշները գործածում են, երբ խոսում են հիվանդի կամ նրա մերձավորների հետ: Առաջին երեք բառը՝ relieve oneself, pass water, make water ոճական առումով ավելի չեզոք են և հաճախակի են գործածվում խոսակցական լեզվում: Գոր-

ծածելով նշված բառերը՝ բժիշկները կարողանում են ստեղծել փոխվստահության, մտերմիկ մթնոլորտ: Միայն համապատասխան օրինակների ինտենսիվ ներմուծմամբ հնարավոր է բացահայտել նշված հոմանիշների տարբերությունը՝ ըստ դրանց մեղմացման աստիճանի:

Հոմանիշ բառերի, եզրույթների ուսուցման զուգորդական մոտեցումը ենթադրում է ոչ միայն բառի իմաստային–զուգորդական դաշտի յուրացմամբ բառի ներմուծում և ամրապնդում, այլև նույն բառի տարբեր հոմանիշների զուգորդական դաշտերի համեմատական, երբեմն հակադրական, հարադրական յուրացում: Օրինակ՝ տրվում է to relieve oneself բառը և դրա հոմանիշները՝ ease nature, relieve the bowels, obtain relief: Ուսանողները կազմում են նախադասություններ կամ գտնում են համացանցից տրված բառերով լեզվակիրների կենսագործունեությունից վերցրած օրինակներ՝ երբեմն առ երբեմն հղելով տվյալ կորպուսային տվյալների բազան: Հետաքրքիրն այն է, որ relieve oneself նշանակում է ոչ միայն urinate, այլև defecate:

Հաջորդ փուլում ուսանողները սկսում են ուսումնասիրել to defecate բառի իմաստային–զուգորդական–հոմանիշային դաշտը՝

Excrete feces, have a bowel movement, have a BM, evacuate one's bowels , relieve oneself, go to the bathroom;

do/go number two, poop, take a crap, take a dump:

Մեղմասությունների յուրացման տրամաբանությունը պարզ է. լեզվակիրները ծանոթ են նշված հոմանիշներին և կիրառում են տարբեր իրական խոսքային իրադրություններում: Հայալեզու ուսանողը չի կարողանա դառնալ անգլալեզու բժշկական տրամախոսության լիիրավ, լիարժեք մասնակից, եթե չի յուրացնում քաղաքավարի արտահայտվելու կանոնները, չի կարողանում անհրաժեշտ իրադրությունում գործածել այս կամ այն բառը, որը ինչ–որ առումով վերաբերում է իր մասնագիտական ոլորտին:

Մեղմասությունների ուսուցման ռազմավարությունները

Խոսքը մեղմ, հանգիստ, հանգստացնող տոնով տանելու համար բժիշկները կիրառում են բազում մեղմացման ռազմավարություններ և մարտավարություններ: Ինչպես նշում է Լ. Վ. Սազանովիչը. «Անգլալեզու բժշկական խոսույթում կարելի է առանձնացնել մեղմացման հետևյալ ռազմավարությունները. չափազանցում կամ չափից ավելի գնահատում, դիտավորյալ նվազեցում, հուզականություն, հաղորդակցական լավատեսություն, զրուցակցին հաղորդակցական աջակցություն, հաղորդակցման ոչ պաշտոնական, ժողովրդավարական ոճ» (Сазанович, 2015, 256–268):

Հայերենում նույնպես բժիշկները իրենց խոսքում գործածում են չափազանցություններ, մեղմասություններ, հիվանդի մասին տեղեկատվությունը հայտնում են քողարկված զարմանքով՝ երբեմն դրսևորելով չափից ավելի հոգատարություն և այլն:

Խնդիր է դրվում սովորեցնելու ապագա բժիշկներին ծանոթացնել կոնկրետ օրինակներով նշված ռազմավարությունների հետ: Այդ առումով արդյունավետ է ներմուծել համապատասխան անգլերեն բժշկական մեղմասությունները և արգելաասությունները, վերլուծել դրանք, խաղարկել տարբեր ուսումնախոսքային իրադրություններում, ամրապնդել օտարալեզու տարբեր երկխոսությունների, դերային խաղերի միջոցով: Երբեմն կոնկ-

րետ օրինակների բառացի թարգմանությունը արդյունավետ ռազմավարություն է դառնում նշված ռազմավարությունները յուրացնելու համար: Օրինակ՝ «Don't worry, it won't take long. I just want to ask you a few questions. Is that OK?» (McCarter S. Medicine, 2013: 71, ցիտ. ըստ Սազանովիչի): Չնայած թարգմանությունը դժվարություն չի ներկայացնում, սակայն օգնում է ըմբռնելու մեղմ արտահայտվելու միջոցով տագնապը, հուզականությունը հաղթահարելու, նվազեցնելու ռազմավարությունը: Հայալեզու բժիշկները նույնպես հաճախակի են ասում՝ «Մի անհանգստանա: Երկար չի տևի: Պարզապես մի քանի հարց էի ուզում Ձեզ տալ: Դեմ չ՞եք»:

Հնարավորինս ավելի մեղմ խոսելու, հիվանդին դիմելու, հիվանդությունն ախտորոշելու, բուժման ընթացքը ներկայացնելու ռազմավարությունը պահանջում է համապատասխան հուզական, հուզագգայական բառերի, արտահայտությունների իմացություն, որոնք երբեմն հանդես են գալիս որպես կաղապարույթ:

Կարևոր է այն, որ մեղմասությունների ուսուցման հաղորդակցական ռազմավարությունները կիրառվում են հիմնականում բժշկական խոսույթի շուրջ տարվող աշխատանքում: Բժշկական մեղմասությունների իմաստային–զուգորդական դաշտերի յուրացմանը միտված ռազմավարությունների ուսումնասիրությունը կարևոր պայման է բժշկական խոսույթի իմաստի, բովանդակության, գործառույթների բացահայտման համար:

Եզրակացություն

Անգլերեն բժշկական ենթալեզուն ուսումնասիրում են Հայաստանում շատ վաղուց: Անգլերենի դասախոսները և դասագրքերի հեղինակները հիմնականում շեշտը դնում էին բժշկական եզրույթների ուսուցման վրա: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ բժշկական եզրույթները մեծամասամբ լատինական ծագում ունեն, նրանք փորձում էին և հիմա էլ փորձում են օգտվել ուսանողների լատիներենի իմացությունից: Պարզ է, որ այստեղ խոսքը ուսանողների ընկալողական լեզվական հմտությունների ձևավորման և զարգացման մասին է, քանի որ լատիներենը մեռած լեզու է:

Ընդհանուր առմամբ, անգլերեն բժշկական ենթալեզուն ուսուցանվում է ավանդական և ժամանակակից տեքստերի միջոցով: Ինչ վերաբերում է բժշկական դիսկուրսին կամ խոսույթին, ապա դրա մասին պատկերացումները դեռևս ձևավորման փուլում են:

Բժշկական մեղմասությունների ռազմավարությունների յուրացումը օգնում է ուսանողներին ոչ միայն ընկալելու, հասկանալու և անգամ գործածելու ներմուծվող բժշկական բառը, եզրույթը ըստ դրա մեղմասության կամ արգելաասության աստիճանի, այլև յուրացնելու ներմուծվող բժշկական եզրույթի իմաստային–զուգորդական դաշտը՝ հաշվի առնելով ուսումնասիրվող բժշկական խոսույթի առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավետիսյան Յ., Խոսքի արտահայտչականություն, Մեղմասություն և փոխարկում, 2015// http://www.ysu.am/files/06Y_Avetisyan–1431951000–.pdf
2. Աղայան Է., Լեզվաբանության ներածություն, Եր., 1967, էջ 300:
3. Պետրոսյան Հ. Զ., Հայերենագիտական բառարան, Եր., «Հայաստան», 1987, 686 էջ:
4. Зверева Е., Основы культуры речи, М., 2008, С.126–131.
5. Осипов А. В., Особенности эвфемизации в профессиональной коммуникации (на примере лексики медицины и силовых структур в русском и английском языках//Вестник Челябинского государственного университета, 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 111–113.
6. Сазанович Л. В., Средства выражения категории вежливости в английском медицинском дискурсе в контексте проблемы медицинской этики и деонтологии//Электронный периодический научный журнал «SCI–ARTICLE. RU», 2015, 256–268.
7. McCarter S. Medicine 1. Student's Book / Sam McCarter. – Oxford: University Press, 2013, 143p.
8. https://hy.wikipedia.org/.

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ МЕДИЦИНСКИМ ЭВФЕМИЗМАМ

К. МЕЖЛУМЯН

В статье рассмотрены коммуникативные стратегии обучения английским медицинским эвфемизмам, выявлены содержательные и функциональные характеристики эвфемизмов в рамках английского медицинского дискурса. Показано, что невозможно усваивать ассоциативно–семантическое поле медицинского дискурса, акцентируя внимание только на изучение медицинских терминов. Подчеркнуто, что эффективно обучать английским медицинским эвфемизмам одного синонимического ряда, осуществляя сравнительно–сопоставительный анализ ассоциативных полей синонимов одного и того эвфемизма, используя в учебно–речевых ситуациях разные коммуникативные стратегии.

THE STRATEGIES OF TEACHING ENGLISH MEDICAL EUPHEMISMS

K. MEZHLUMYAN

The article describes the communication strategies of teaching English medical euphemisms and reveals the meaningful and functional characteristics of English euphemisms within the medical discourse. It is shown that it is impossible to assimilate the associative–semantic field of medical discourse, only focusing on the study of medical terms. It stresses the effectiveness of teaching one synonymous series of euphemisms, performing comparative analysis of associative fields of synonyms of the euphemisms, using different communication strategies in academic –speech situations.

ՆԱՐԵԿ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ

ԳԵՂԱՆԿԱՐՉԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Տարրական դպրոցում սովորողների գեղագիտական դաստիարակության համակարգը, որը հիմնված է համաշխարհային մշակույթի վրա, սովորողին հնարավորություն է տալիս յուրացնելու ժամանակակից մշակութային տարածությունը, տեսնելու մշակույթի շարունակականությունը, ժամանակակից մշակույթի, արվեստի, բարոյականության աղբյուրները: Մշակույթ երևույթի անհատական ընկալումը հնարավորություն է տալիս ստեղծելու մշակութային պահանջմունքների այնպիսի դաշտ, որը հանգեցնում է հուզական և մտավոր կարողությունների, ապրելակերպի, փորձի անընդհատ հարստացման մշակույթի համամարդկային արժեքների համակարգման: Յուրացնելով մշակույթը՝ տարրական դպրոցում սովորողն իր մեջ բացահայտում է մտավոր և հոգևոր ուժերի արթնացում: Մշակույթի համապատասխան ոլորտը դառնում է իր աշխարհը՝ հնարավոր ինքնահիրացման տարածությամբ, և աշակերտը զարգանում է որպես մշակութային–պատմական սուբյեկտ, որի համար մշակույթի անցյալն ու ապագան սեփական անցյալն ու ապագան է [2]:

Քանի որ մշակութային մարդը պետք է կարողանա կողմնորոշվել և ինքնորոշվել ոչ միայն հասարակական–մշակութային տարածության, այլ նաև պատմության տարածության մեջ, տարրական դպրոցում սովորողի մշակութային զարգացումը կառուցվում է պատմական փաստերի վրա, սակայն ուսումնական ծրագրերում էականը արվեստում նրա հնարավորությունների, աշխարհի փոխակերպման մեջ նրա դերի ցուցադրումն է:

Աշակերտներին ծանոթացնելով տարբեր մշակույթների հետ՝ անհրաժեշտ է նրանց այնպես կողմնորոշել, որ նրանք կարողանան տեսնել աշխարհի տարբեր ժողովուրդների մշակույթների և պատմության ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Սովորողների գեղագիտական դաստիարակության մեջ մշակութաբանական մոտեցումը ենթադրում է որոշակի միջամտություն տարրական դպրոցի մանկավարժական գործընթացի բովանդակության մեջ:

Նախ հարկ է լուծել հետևյալ խնդիրները.

– սովորողի գեղագիտական գործունեության տեսական հիմքերի ձևավորում,

– սովորողի գեղագիտական դաստիարակության և գործունեության զարգացման նկատմամբ մշակութաբանական մոտեցման մշակում և զարգացում:

Ծանոթանալով ականավոր ստեղծագործությունների հետ՝ աշակերտները սովորում են հասկանալ սեփական մշակույթը և պատմությունը: Կարևոր է, որ ուսումնական գործընթացում, կերպարվեստի դասերին մշակույթը սովորողներին ներկայացվի ոչ թե որպես թանգարանային մասունք, որը կապ չունի իրականութ-

յան հետ, այլ որպես ներկայի մի մաս: Այդ իսկ պատճառով պետք է ընտրել այնպիսի տեղեկատվություն, որը, որպես հոգևոր և մշակութաբանական արժեք, մեծ ազդեցություն է գործում մարդկանց վրա: Ազգային արժեքավոր առաջնահերթությունները, որոնք վերապրվում են սովորողի կողմից գեղարվեստական իրականության մեջ, տեղափոխվում են իրական կյանք: Հուզական երանգավորումը հնարավորություն է տալիս զգալու դրանց նշանակությունը [3, 75–83]:

Տարրական դպրոցում սովորողներին գեղարվեստական ստեղծագործության հետ ծանոթացնելու գործընթացում կիրառվում են տարբեր ձևեր և մեթոդներ: Այդ ձևերի և մեթոդների շնորհիվ ուսուցիչը ձևավորում է գեղեցիկը տեսնելու, ընկալելու կարողություն, պատկերացում, թե ինչպես է նկարիչը պատկերում շրջակա միջավայրի գեղեցկությունը տարվա տարբեր եղանակներին (ոսկե աշնան բազմերանգությունը, գարնան թափանցիկությունը և այլն): Աշակերտները սովորում են ոչ միայն տեսնել, այլ նաև հասկանալ նկարի բովանդակությունը, զգալ, թե ինչ է ցանկացել փոխանցել նկարիչը՝ պատկերելով բնությունը (ուրախություն, տխրություն, կարոտ):

Գեղարվեստական ստեղծագործության ուսումնասիրման մշակութաբանական մոտեցման համատեքստում ուսուցիչը հուզականորեն տրամադրում է սովորողներին ստեղծագործության հետագա ընկալմանը՝ դասի հիմնական մասում ծանոթացնելով ստեղծագործությունների անվանումներին, նկարիչների անուններին: Սովորեցնում է համեմատել գեղարվեստական ստեղծագործությունները՝ ձևավորելով ստեղծագործության բովանդակությունն ընկալելու և գաղափարը հասկանալու կարողություն, ընդ որում՝ ոչ հարկադրաբար, կիրառելով խաղային մեթոդներ: Դասի ավարտական մասում ուսուցիչը սովորողների հետ վերլուծում է նոր ստացած գիտելիքները:

Նման պարապմունքի ժամանակ աշխատանքի մեծ մասը կազմում են արվեստաբանական վերլուծությունները, որոնց ընտրությունը՝ որպես գեղարվեստական ստեղծագործության հետ ծանոթացման մեթոդ, պայմանավորված է ստեղծագործության բովանդակությամբ և կառուցվածքով, որում տրամաբանական փոխկապակցվածությամբ արտացոլված են նրա տարրերը:

Մշակութաբանական մոտեցման տեսաբանական կառուցվածքը կարող է մոտավորապես լինել այսպիսին. ներկայացվում են նկարի անվանումը և նկարչի ազգանունը, գեղարվեստական ստեղծագործության բովանդակությունը, ներկայացվում է նաև, թե ինչն է նկարում գլխավորը, ինչպես է այն պատկերված (գույնը, կառուցվածքը, դիրքը, հորինվածքային առանձնահատկությունը), ներկայացվում է, թե ինչ է պատկերված գլխավորի շուրջը, և ինչպես են նրան միացված մանրամասները (այդպես է ընթանում խորացումը նկարի բովանդակության մեջ, միաժամանակ սահմանվում է ստեղծագործության բովանդակության և դրա արտահայտման միջոցների միջև եղած կապը), ներկայացվում է, թե ինչպիսի գեղեցկություն է արտահայտել նկարիչը, ինչ մտքեր են առաջանում, ինչ է հիշվում, տպավորվում նկարը դիտելիս: Դասի մշակութաբանական–արվեստաբանական սույն մոտեցման կիրառումը հնարավոր է մինչև այն պահը, երբ սովորողները սկսեն պատասխանել առաջադրվող հարցերին, որոնք վերաբերում են նկարի բովանդա-

կությանը, և այսպիսով ձեռք բերեն խոսքի մենախոսական հմտություն:

Գեղարվեստական ստեղծագործության հետ սովորողների ծանոթացման առաջին փուլում առավել արդյունավետ է «նկարի մեջ մտնելու» հնարը, նկարի բովանդակությանը նախորդող և հաջորդող իրադարձությունների վերարտադրումը: Հնարի կիրառումը նպատակահարմար է նաև այն պատճառով, որ այն սերտորեն կապված է խաղի, ստեղծագործական երևակայության, որոշակի դիրքորոշումների հետ: Այդպես սովորողի միտքն ուղղվում է դեպի որոշակի կառուցվածքով կապակցված արտահայտիչ պատմվածքի ստեղծմանը [6]:

Աշխատանքում առավել հաճախ հանդիպող մեթոդներից է նախընտրելի նկարի նկատմամբ ուսուցչի անհատական վերաբերմունքի արտահայտման օրինակը: Այդ մեթոդը հնարավորություն է տալիս որակյալ դաստիարակչական պատմվածքի օրինակի վրա աշակերտներին պատմել սեփական պատումը:

Տարրական դպրոցում սովորողների հետ աշխատանքում կարելի է կիրառել մեթոդական այնպիսի համակարգ, որի արդյունքում կստեղծվեն որոշակի ենթախմբեր: Նման ենթախմբերում ներառվում են աշակերտներ, ովքեր ունեն մտավոր և հուզական միևնույն մակարդակ և գեղարվեստական ստեղծագործության բովանդակության գրեթե միևնույն ընկալում, որն արտահայտում է յուրաքանչյուր երեխայի պատկերացումը խոսքում: Միջխմբային երկխոսության արդյունքում դասարանը կգտնվի դասի թեմայի բովանդակության ընկալման միևնույն մակարդակում, որը վերահսկում է ուսուցիչը:

Կերպարվեստի պարապմունքներին անցկացվում է նաև անհատական աշխատանք այն աշակերտների հետ, ովքեր չեն յուրացրել նոր ստեղծագործությունների մասին գիտելիքները, ինչպես նաև հետաքրքրություն չեն ցուցաբերում գեղարվեստական ստեղծագործության նկատմամբ և ունեն թույլ զարգացած հուզական ոլորտ: Անհատական աշխատանք իրականացվում է նաև առաջադեմ աշակերտների հետ, ովքեր ունեն կայուն հետաքրքրություն գեղարվեստական ստեղծագործությունների նկատմամբ, ովքեր աչքի են ընկնում բարձր ակտիվությամբ, զարգացած հուզական խոսքով:

Եթե առաջին դեպքում աշակերտների հետ ուսուցիչը կարող է սահմանափակվել միայն մեկ–երկու ստեղծագործության մանրամասն դիտարկմամբ, ապա երկրորդների հետ կարելի է կիրառել գեղարվեստական ստեղծագործությունների դիտարկում, մասնագիտական գրականության ընթերցում և աշակերտների ինքնուրույն գեղարվեստական գործունեություն [1]:

Այս համատեքստում առանձնանում են տարիքային տվյալ խմբի աշակերտների կողմից գեղարվեստական ստեղծագործության ընկալման հետևյալ մակարդակները.

- Բարձր մակարդակ. հարցերին ճիշտ, տրամաբանական պատասխան է տալիս: Կարող է ինքնուրույն որոշել, թե ինչ է պատկերված, ինչի մասին է նկարը, ինչ է ցանկացել արտահայտել նկարիչը՝ նկարելով այդ նկարը:
- Միջին մակարդակ. հարցերին ճիշտ է պատասխանում, սակայն չի կարողանում հիմնավորել, թե ինչու է այդպես մտածում, խոսքում դժվարությամբ է մակդիրներ, օրինակային համեմատություններ կիրառում:
- Ցածր մակարդակ. դժվարանում է պատասխանել հարցերին, չի կարողանում գտնել արտահայտիչ միջոցներ, ար-

տահայտել գեղարվեստական ստեղծագործության բովանդակային հիմնական տարրերը:

Աշխատանքի ընթացքում հստակեցվում են նաև գեղարվեստական ստեղծագործության նկատմամբ կրտսեր դպրոցականների անձնային–հուզական վերաբերմունքի արտահայտման մակարդակների ցուցանիշները [5]:

Մշակութաբանական մեթոդաբանության տեսանկյունից առավել արդյունավետ կլինի գեղագիտական և մշակութային ընկալման զարգացումը սկսել հենց տարրական դպրոցից՝ նախադպրոցական տարիքում գեղարվեստական ստեղծագործության հուզական–զգացմունքային ընկալման, ինչպես նաև տերմինաբանական իմացությունների որոշակի գիտելիքների հենքով:

Այս իմաստով որոշ ծրագրեր ուղղված են աշակերտի աշխարհայացքի ընդլայնմանը մեծ քանակությամբ ստեղծագործությունների հետ ծանոթանալու միջոցով, մյուսները ձևավորում են գեղագիտական ընկալումը, մտածողությունը, բարոյական–գեղագիտական գնահատականը նախատեսված գեղարվեստական ստեղծագործության որակյալ ուսումնասիրության միջոցով: Միաժամանակ կիրառվում են տարբեր ձևեր, մեթոդներ և աշխատանքի հնարներ: Այդ ձևերը և մեթոդները հետապնդում են տարբեր նպատակներ: Դրանց բովանդակությունը բազմեզր է, դրանց որոշ մասն ուղղված է նախնական ծանոթացմանը, մյուսները՝ աշակերտի վրա մշակութաբանական ազդեցության գնահատմանը: Կրտսեր դպրոցական տարիքի սովորողների ընկալմանը համապատասխան ուսուցիչը կիրառում է որոշակի մեթոդների համակարգ, որը նպաստում է գեղարվեստական ստեղծագործությունների միջոցներով հոգևոր մշակույթի ձևավորմանը [4]:

Այսպիսով՝ կարելի է եզրակացնել, որ կրտսեր դպրոցական տարիքի աշակերտների հոգևոր մշակույթի հիմքերի ձևավորումը գեղարվեստական ստեղծագործությունների միջոցներով պայմաններ է ստեղծում դրանց հետագա հոգեբանական–բարոյական–գեղագիտական զարգացման համար և ձևավորում է հոգևոր մշակույթի գրագետ սկիզբ: Գործնական նշանակությունը ուսուցչի աշխատանքում և ղեկավարի գործունեության մեջ մշակված պարապմունքների կիրառումն է՝ որպես մեթոդական հանձնարարական, սովորողների մշակութաբանական զարգացման մեջ գեղարվեստական ստեղծագործությանն առնչվող հարցերի գիտական հետազոտությունների ընդհանրացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Голубева Э. А., Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: «Феникс+», 2005 –512с.
2. Громова Л. А., «Художественно–эстетическое воспитание школьников средствами изобразительного искусства», Казань: «Образовательные технологии». 2005 г.
3. Дорофеева Г. А., Особенности и условия адаптации детей 6–7 лет к учебной деятельности // Прикладная психология.– 2001, N 3.– С. 75–83.
4. Краевский В. В., Методология педагогики: Пособие для педагогов–исследователей. Чебоксары: Изд–во Чуваш, ун–та, 2001, 244 с.
5. Педагогические способности // Педагогическая психология: Учеб. / Под ред. Н. В. Клюевой, М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003.
6. Сергеев И. С., Основы педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. ХАЧАТРЯН

Осваивая культуру, школьник делает открытие в самом себе и переживает пробуждение умственных и душевных сил. Соответствующая область культуры становится его миром, пространством возможной реализации, и ребенок развивается как культурно–исторический субъект, для которого прошлое и будущее культуры – его прошлое и будущее.

THE ORGANIZING FEATURES OF UNDERSTANDING PROCESS OF ARTISTIC WORKS IN THE PRIMARY SCHOOL

N. KHACHATRYAN

The learner discovers himself the awakening of the intellectual and sacred powers by salvaging culture. Suitable field of culture becomes his world with the area of possible self–realization and the pupil develops as cultural–historical subject for which the past and future of culture is the own past and future.

ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ԵՐԳՉԱԿԱՆ ՀԵՆԱՐԱՆ ԵՎ ՆՐԱ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԵՐԳԱՐՎԵՍՏՈՒՄ

«Երգչական հենարան» եզրույթը ծագել է իտալերեն «appaggiore la voce» օգնել, պահել, հենվել ձայնին բառերից: Ֆիզիկական առումով երգչական հենարանը, իհարկե, տեսանելի չէ, այդ պատճառով այն տեսնել, շոշափել հնարավոր չէ: Այստեղից էլ հարց է առաջանում, թե ինչպես զգալ, պատկերացնել և կիրառել «Երգչական հենարան» եզրույթով բնութագրվող գործողությունը արվեստի ոլորտում: Եզրույթն ինքնին մեզ թելադրում է, որ այն հենված է ձայնի յուրահատուկ արտաբերմամբ իրականացվող գործողության՝ ձայնի նկատմամբ ուժի գործադրման, հրման վրա: Այս իրողությունն առավել ակնառու դարձնելու ակնկալիքով մենք կփորձենք զուգահեռ անցկացնել երգչական հենարանի և դպրոցական նստարանից մեզ հայտնի լեզվաբանական մի կարգի՝ բառային շեշտի արտաբերման միջև: Հայտնի է, որ բառը արտաբերելիս նրա բոլոր հնչյուններն ունենում են ձայնային արտաբերման որոշակի հնչեղություն, և բառի մեջ ձևավորվող հնչյուններից մեկը մյուսների համեմատությամբ ավելի հնչեղ է արտաբերվում, որով էլ ձևավորվում է բառային շեշտը: Այս պարագայում շեշտված հնչյունը դառնում է հենարան՝ բառի մեջ մյուս հնչյունների արտաբերման համար: Նույնը կարելի է ասել խոսքի մեջ տրամաբանական շեշտի վերաբերյալ:

Նախադասության միտքն ավելի ճշգրիտ արտաբերելու նպատակով նախադասություն կազմող բառերի շարքում դրանցից մեկը մյուս բառերի համեմատությամբ ավելի հնչեղ է արտաբերվում՝ դառնալով այդ միտքը ճիշտ արտաբերելու հենարան: Արտաբերման նման յուրահատկությանը նպաստում է արտիկուլացիոն բազան՝ մկանային իր ողջ համակարգով, ինչպես նաև օդի ճիշտ և նպատակային կարգավորման հոսքով: Օդի հոսքի կարգավորման գործընթացը թե՛ խոսքում, թե՛ երգարվեստում հանգեցնում է միևնույն արդյունքին, այն է՝ ստանալ երգչական հենարանի հիմամբ շեշտված և նրա վրա հիմնված՝ սահուն երգչական դարձվածք կամ հնչյուն: Այստեղից էլ բխում է այն, որ երգչական դարձվածքը կայուն և հստակ հնչերանգ կունենա, եթե այն ճշգրտորեն հենված լինի շնչառական երկու կարևոր գործընթացների՝ երգչական ճիշտ շնչառություն և երգչական հենարանի ճիշտ ընտրության վրա:

Երգչական հենարանի առաջին բաղադրիչը, այսինքն՝ ճիշտ շնչառությունը, երգեցողության հիմնաքարն է: Երգչական հենարանը իրականացվում է արտասանական օրգանների մկանային ողջ համակարգի գործադրմամբ՝ շնչամկանի հետպահման միջոցով: Շնչառությունը համակարգ է, որի աշխատանքը զուգորդված է մկանային հյուսվածքներով: Օդի հոսքը, անցնելով ձայնաճեղքով, շարժման մեջ է դնում ձայնալարերը, որի արդյունքում մենք ստանում ենք համապատասխան ձայն:

Շնչառության մասին խոսելիս մենք պետք է առանձնացնենք շնչառական գործընթացային մի քանի փուլեր: Ինչպես

գիտենք, շնչառությունն իրականացվում է թոքերում հավաքված օդի միջոցով, որը մենք ծախսում ենք արտաշնչման գործընթացի ժամանակ: Երգարվեստում արտաշունչը կարևոր դերակատարություն ունի. այն կարգավորում է օդի ծավալի դուրսմղման հոսքը: Երգչական արտաշունչը իրականացվում է թոքերից դուրս մղվող օդի չափաբաժնի ճիշտ ծախսմամբ: Շնչառության կայունությունը կապված է ոչ այնքան թոքերում հավաքված օդի քանակի, որքան նրա ճիշտ արտամղման ծավալի հետ: Թոքերում մեծ քանակությամբ թթվածնի գոյությունը դեռևս երաշխիք չէ երգչական մեծ դարձվածքի կատարման համար, քանի որ երբ շնչուղիները լցվում են օդի մեծ ծավալով, խոչակային սեղմանը փոքրանում է, որն իր հերթին խոչընդոտ է երգչական ձայնի լիարժեք արտաբերմանը:

Մյուս հանգամանքը շնչամկանի հետպահման տեխնիկայի ճիշտ կիրառման գործընթացն է: Այս գործընթացով է պայմանավորված երգչական ձայնի գունագեղությունը, գեղգեղանքը, երգչական դարձվածքների սահուն կատարողականությունը և այլն:

Օդի հետպահում նշանակում է երգչական հենարանի կիրառմամբ շնչամկանի ամուր ձգման գործընթաց, որի շնորհիվ թոքերում պահեստավորված օդը որոշակի չափաքանակով դուրս է մղվում դեպի ձայնաճեղք, այնտեղից՝ դեպի ձայնալարեր, այնուհետև՝ ըմպան և, իհարկե, առոգանական ապարատ: Օդի փոքր քանակություն ներշնչելով, շնչառության արտահոսքի հետպահմամբ՝ արդյունքում ունենում ենք փափուկ, ազատ հնչյունի դրսևորմամբ ձայներանգ: Ձևավորված հնչյունի վերջնակետն առոգանական ապարատն է, այն ստուգելու լավագույն միջոց է գրականությունից մեզ հայտնի վառվող մոմի լույսով ստուգման օրինակը, որը գտնում ենք Հ. Խաչիկյանի «Ձայնակազմավորման հիմունքները երգարվեստում» գրքում (1, 80): Այսպիսով՝ մենք տեսնում ենք, որ երգարվեստում շնչառական արտահոսքի ճիշտ կարգավորմամբ է պայմանավորված երգչական բարձր հնչյունի դիրքավորումը: Ակադեմիական երգեցողության հիմքում մշտապես ընկած է երգչական հենարանի, երգչական շեշտի, շնչառական համակարգի վրա կազմավորված ձայնը: Մկանային հյուսվածքները, շնչառությունը, երգչական հենարանի կիրառումը կատարում են զուգորդված աշխատանք: Այս միակցված աշխատանքի արդյունքը ձայնի գունագեղությունն է, ազատ, անկաշկանդ, փափուկ երգչական դարձվածքների ձայնատարությունը, ինչպես նաև ձայնի որակի պահպանումը, որը հնարավորություն է տալիս ձայնաճեղքում չունենալու հոգնածություն: Երգչական հենարանը սուբյեկտիվ երևույթ է: Այն, ինչ գործածում է առաջին կատարողը, օրինաչափ չէ մյուսի համար: Այս խնդրի լուսաբանման համար պետք է ունենալ ձայնային սուր զգացողություն, ինչու ոչ՝ նաև ծավալուն երևակայություն: Ոմանք երգչական հենարանը պատկերացնում են ստոծանու մկանային հյուսվածքներում, շատերը այն զգում են խոչակի շրջանում, կան կատարողներ, որոնք շեշտում են ամուր բռունցքի առկայությունը: Բազմաթիվ երգիչներ կան, որոնք երգչական հենարանը կապում են վերին և ստորին ատամնաշար մղվող օդի հոսքի հետ: Ոմանց համար հենարան է գոտկամկանի շրջանը: Երգիչ կատարողներից շատերը երգչական հնչյունի զգացողությունը կապում են արձագանքարանների ճիշտ կիրառման հետ: Այսպիսով՝ պարզվում է, որ երգչա-

կան հենարանի տեղային ընտրությունը և նրա գործադրումն իր էությամբ բարդ, իսկ կիրառմամբ՝ անհատական գործընթաց է: Պատահական չէ, որ մեծն Նիկոլայ Գյաուրովը այսպես է արտահայտվել երգարվեստի մասին. «Վոկալ արվեստը գաղտնիք չէ, սակայն այն բարդ և միևնույն ժամանակ դժվարին ճանապարհ ունեցող արվեստ է» (4, 39): Հանրաճանաչ ուսուցիչ, արվեստագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր Լ. Բ. Դմիտրիևը իր՝ «Солисты театра Ла Скала о вокальном исскустве» գրքում, որ հարցազրույցներ են Միլանի Լա Սկալա օպերային թատրոնի (վիրտուոզ) մեծավարպետ կատարողների հետ, նրանց կատարողական բարձրագույն արվեստի մատուցման միջոցով բացահայտում է վոկալ տեխնիկային վերաբերող իտալական բելկանտոյի գաղտնիքները: Հարցազրույցում շոշափվում են բազմաթիվ հարցեր, որոնք շատ են կարևորվում երգարվեստում: Այժմ մեջ բերենք մի քանի դիտարկումներ անվանի կատարողների հետ ունեցած զրույցներից:

Ջուլիետտա Սիմոնատո

Նրա հայտնի կատարումներից են՝- Վերդի՝ Էբոլիի դերը «Դոն Կառլոս» օպերայում, Բելինի՝ Նորմայի դերը «Նորմա» օպերայում, Վերդի՝ Ազուչենայի դերը «Տրուբադուր» օպերայում և այլն:

«Ես միշտ օգտվում եմ միջկողային շնչառությունից: Երգչական հենարանն ինձ մոտ ձևավորվում է փափուկ քիմքում և դիմակում, ձևավորված երգչական հնչյունը միշտ բարձր դիրքում է: Օգտվում եմ վերին արձագանքարաններից և երգչական հնչյունի ռեզոնանսը զգում եմ միայն գլխային արձագանքարաններում և չեմ օգտվում կրծքային արձագանքարաններից»,— երգչական հենարանի կիրառման շուրջ հստակ պատասխան է ներկայացնում Ջուլիետտա Սիմոնատոն:

Մեկ այլ երգչուհի՝ Միրելլա Ֆրենին, որն իր անզուգական իտալական բելկանտո երգեցողությամբ և վոկալ տեխնիկական հմտություններով հմայել է օպերային արվեստի սիրահարներին, նույնպես ուսուցողական և համոզիչ պատասխաններ է տալիս երգեցողության մեջ կիրառվող հարցերի շուրջ: Համաշխարհային օպերային գոհարներից նա կատարել է բազում դերերգեր, դրանցից են Միմիի դերը Պուչինիի «Բոհեմ» օպերայում, Միքայելայի դերը Բիզեի «Կարմեն» օպերայում, Ադինայի դերը «Սիրո ըմպելիք» օպերայում և այլն:

Վոկալ արվեստին վերաբերող որոշ հարցերի մեկնաբանմանը ահա թե ինչպես է անդրադառնում Միրելլա Ֆրենին. «Երգեցողության ժամանակ մարմինս հանգիստ վիճակում է, կիրառում եմ կողոսկրաստոծանային շնչառություն: Խռչակը երբեք չեմ իջեցնում: Երբ երգչական հնչյունը ինձ մոտ ձևավորված չէ բարձր դիրքում, ես այն անմիջապես լսում եմ»: Երգչուհին մեկ անգամ ևս կարևորում է արձագանքարանների կիրառումը, մասնավորապես վերին արձագանքարանների: Երգչուհին երգարվեստում մեծ տեղ է հատկացնում ձայնատարություն հասկացությանը: Նա երգչական հենարանը կապում է շնչառական օրգանների զուգահեռ կիրառվող գործընթացների հետ: Վերլուծելով արվեստագետի հետ իրականացված հարցազրույցը՝ մենք հանգում ենք այն եզրակացության, որ երգչական արվեստում կիրարկվող կանոնները իրարից տարանջատված չեն և գործում են միաժամանակ: Հանրահռչակ բարիտոն Նիկոլայ Գյաուրովը ևս իր հստակ դիրքորոշումն ունի վոկալ արվեստի վերաբերյալ: Նա փաստում է, որ երգչական հենարանն իր

մեջ ձևավորվում է դիաֆրագմայի հատվածում, ստորին միջկողային շրջանում, որովայնի մկանային հյուսվածքներում:

Պավել Մորոզովը իր՝ «Тайны вокальной речи» գրքում ներկայացնում է փորձաքննությամբ հիմնավորված որոշ փաստեր՝ երգչական հենարանի ճիշտ կիրառման և վերարտադրման վերաբերյալ:

Պրոֆեսիոնալ կատարողների առջև խնդիր է դրվել՝ նույն ուժգնությամբ երկու անգամ հնչեցնել միևնույն երգչական դարձվածքը: Առաջին անգամ գործածելով երգչական հենարան, իսկ երկրորդ անգամ՝ ոչ: Այս ամենը ձայնագրվում է սարքի միջոցով, որը վերարտադրում է ձայնի հնչողությունը, շնչառական գործընթացը, ինչպես նաև արձագանքարանների հնչեցման առկայությունը:

Երգչական հենարանի վրա կառուցված դարձվածքը հագեցած է ձայնային գուներանգով, թռիչքայնությամբ, առկա է բարձր ֆորմանտի հնչեղությունը: Երգչական դարձվածքը՝ «ֆրազան», որտեղ բացակայում է երգչական հենարանի կիրառումը, արձանագրում է համոզիչ փաստ առ այն, որ երգչական ձայնը թույլ է, անհավասար. առկա է սակավ գեղգեղանքի հնչեղություն, ցածր հնչյունի դիրքավորում և ձայնային որակի պասիվ հնչողություն:

Այսպիսով՝ ամփոփելով վերևում շարադրվածը և հաշվի առնելով երգարվեստի բնագավառում համաշխարհային հռչակ ունեցող մարդկանց վերտուոզ կատարումներն ու դիտարկումները և մեր աշխատանքային համեստ փորձը՝ մենք գալիս ենք այն եզրահանգմանը, որ երգարվեստը արվեստի այն սպեցիֆիկ, յուրահատուկ դրսևորումներից մեկն է, որը պահանջում է առանձնահատուկ և գրագետ գործադրում՝ մարդուն տրված այդ նրբագույն և աստվածապարգև երևույթի՝ ձայնի նկատմամբ՝ որպես գեղագիտական վայելք պարգևող գերագույն հաճույքի աղբյուր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հ. Խաչիկյան, Ձայնակազմավորման հիմունքները երգարվեստում, Եր., 2005 թ.:
2. Л. Б. Дмитриев, Основы вокальной методики, Издательство, <<МУЗЫКА>>, Москва, 1968.
3. В. П. Морозов, Тайны вокальной речи, Издательство, <<НАУКА>>, Ленинград, 1967.
4. Л. Б. Дмитриев, Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: Диалоги о технике пения, ЗАО Московские учебники, СиДиПресс, Москва, 2002.
5. Ф. Ламперти, Искуство пения, <<СПБ2009>>, Издательство, <<Лань>>.

ПЕВЧЕСКАЯ ОПОРА

М. АВЕТИСЯН

Таким образом, анализируя весь спектр вопросов, с которыми мы сталкиваемся в искусстве пения или в рамках того как оно исполняется и преподносится, мы пришли к выводу, что искусство пения является одним из специфических и уникальных выражений, которое требует особого отношения к такому деликатному и божественному явлению как голос. Именно голос является наивысшей оценкой эстетического удовольствия, трудолюбия и интеллекта.

VOCAL SUPPORT

M. AVETISYAN

Hence, while analyzing the whole complex of issues related to the art of singing or rather to say within the framework of performance and presentation, we have come to the conclusion that the art of singing is one of the specific and unique expressions that requires some special attitude to such delicate and divine phenomenon as voice which is the highest degree of aesthetic pleasure, diligence and intelligence.

ՌԵԲԵԿԱ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ

ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Բառագիտության կարևոր բաժիններից մեկը դարձվածաբանությունն է, որն ուսումնասիրում է լեզվի դարձվածքային ողջ համակարգը:

Ինչ է դարձվածքը: Դարձվածքը կառուցվածքով երկու և ավելի բառերի կայուն, իմաստով ամբողջական, վերաիմաստավորված այնպիսի կապակցություն է, որ խոսքում վերարտադրվում է իբրև լեզվական պատրաստի միավոր[1]: Դարձվածքները բառերի նման հաղորդակցման ընթացքում չեն ստեղծվում, այլ հանդես են գալիս իբրև իմաստային պատրաստի միավորներ: Այս հատկանիշով դարձվածքը մոտենում է բառին, կայուն կապակցություններին և հարադրություններին, բայց որոշակիորեն սահմանազատվում է բառերի ազատ կապակցություններից: Դարձվածքները խոսքը դարձնում են ավելի դիպուկ, ճշգրիտ, հակիրճ, ինքնատիպ և արտահայտիչ:

Ինչպես նշում է լեզվաբան Խ. Աղաջանյանը, դարձվածքները բառերի համեմատությամբ ավելի բարդ միավորներ են, հետևաբար դրանց իմաստային բացատրություններ տալն էլ ավելի դժվար է. պահանջում է ավելի ջանք ու լեզվական նրբազգացություն[2]:

Դարձվածքին հատուկ է փոխաբերական–այլաբանական իմաստ: Դարձվածքները խոսքը ոճավորելու անփոխարինելի լեզվական կառույցներ են. դրանք ոչ միայն պատկերավոր կերպով ոճավորում են խոսքը, այլև խոսքին տալիս են գեղագիտական արժեք և երանգ: Դարձվածքային միավորների միջոցով խոսողն անշուշտ իր անհատական վերաբերմունքն է դրսևորում որևէ անհատի, երևույթի, դեպքի, իրողության վերաբերյալ[3]:

Ամեն մի լեզվի դարձվածքների գերակշռող մասը կոչված է առաջին հերթին համապատասխան հասկացություններն արտահայտելու, ուրեմն ծառայելու մարդկանց հաղորդակցման առաջնահերթ պահանջի բավարարմանը: Որպես կանոն՝ դարձվածքն իր բառ–հոմանիշի համեմատությամբ ավելի բարդ հասկացություն է արտահայտում[4]:

Վերցնենք ***ուրախանալ*** բայը և համեմատենք նրա հոմանիշ դարձվածքի՝ ***աշխարհով մեկ լինել***–ի հետ: Վերջինս ցուցաբերում է իմաստային նույնպիսի նրբերանգներ, որոնք ***ուրախանալ***–ը չունի: ***Աշխարհով մեկ լինել*** կամ ***դառնալ*** նշանակում է «շատ, անչափ ուրախանալ, աշխարհի տեր զգալ իրեն»:

Ինչպես գիտենք, դարձվածքներն ըստ ծագման լինում են գրական և ժողովրդախոսակցական: Գրական դարձվածքների բազմաթիվ օրինակներ հանդիպում են գրականության մեջ, այսպես՝ ***աքիլլեսյան գարշապար, սիզիֆյան աշխատանք, դանայան տակառ, ավգյան ախոռ*** և այլն:

Բառերի ու բառակապակցությունների նման բազմաթիվ դարձվածքներ նույնպես ժամանակի ընթացքում մշակվում, նորմավորվում են ու անցնում ժողովրդախո-

1 Տե՛ս Սուքիասյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզու, Եր., 2004, էջ 296:

2 Տե՛ս Աղաջանյան Խ., Նույնանունների և դարձվածքների համառոտ բացատրական բառարան, Եր., 1989, էջ 67:

3 Տե՛ս Բաղիկյան Խ., Դարձվածային ոճաբանություն, Եր., 2000, էջ 15:

4 Տե՛ս Բեդիրյան Պ., Մայրենիի ուսուցման հարցը, Եր., 1982, էջ 78:

սակցականից գրական լեզվին: Այսպես են գրականացվել հազարավոր դարձվածքներ՝ ***արջի ծառայություն մատուցել, շան ու կատվի բարեկամություն, աչքի արդար յուղ, գլխին նստել, ականջին օղ անել, մեծ կտորը ականջը թողնել, քարից հաց քամել, խոսքը կտուրը գցել*** և այլն: Սա բոլորովին չի նշանակում, թե գրական լեզվի բոլոր դարձվածքները այս ճանապարհով են անցել: Հազարավոր դարձվածքներ էլ կան, որոնք ստեղծվել են գրողների, ստեղծագործողների, քաղաքական գործիչների, հրապարակախոսների և այլ անհատների կողմից: Այսպես՝ հին հունական ու լատինական ծագում ունեցող բազմաթիվ դարձվածքներ թարգմանաբար անցել են աշխարհի շատ գրական լեզուների:

Մաքուր գրական են նաև «Աստվածաշնչից» մեր լեզվին անցած բազմաթիվ դարձվածքներ, որոնք մշակվել ու թրծվել են դարերի ընթացքում և մեր օրերում արդեն գրական հնչողություն ունեն:

Ի դեպ, այդ դարձվածքային միավորները միջազգային գործածություն ունեն և թարգմանվել են աշխարհի շատ լեզուներում:

Թարգմանության միջոցով են տարածվել նաև հեղինակային ծագում ունեցող բազմաթիվ դարձվածքներ, գրականացել են (եթե այդպիսին չեն եղել) ու դարձել աշխարհի շատ ժողովուրդների սեփականությունը: Այսպես, օրինակ, ***կարապի երգ*** (Եզոպոս), ***պղտոր ջրում ձուկ որսալ*** (Եզոպոս), ***կրակից շագանակներ հանել*** (Լաֆոնտեն), ***բոլոր ճանապարհները Հռոմ են տանում*** (Լաֆոնտեն), ***թագավորը մերկ է*** (Անդերսեն), ***հողմաղացների դեմ կռվել*** (Սերվանտես), ***փոթորիկ մի բաժակ ջրում*** (Մոնտեսքյո), ***խավարի թագավորություն*** (Դոբրոլյուբով), ***սայլը տեղից չի շարժվում*** (Կռիլով):

Ուսանողների բառապաշարի հարստացման լավագույն միջոցը հայ, ռուս և համաշխարհային գրականության ընթերցումն է: Այդ առումով բանասիրության ֆակուլտետում սովորողի առջև բացվում է կախարդական մի աշխարհ՝ անսպառ մի շտեմարան, որտեղից նա կարող է դուրս գրել և իր բանավոր ու գրավոր խոսքում գործածել բազմաթիվ ու բազմաբնույթ դարձվածքներ:

Ինչպես արդեն ասվեց, դարձվածքների մեծ մասը ժողովրդական ծագում ունի: Դրանք ժողովրդի առօրյա կյանքից առնված, ժողովրդի մտածողությունն ու ոգին արտահայտող բառակապակցություններ են՝ ոճական լիցքավորումով հագեցած: Այսպես օրինակ՝ ***շունը շնից՝ երկուսն էլ մի փնից, քիթը ցցել, գլուխը քարովը փալ***: Սրանք հայերենում մեծ թիվ են կազմում (ավելի քան 10.000) և ժողովրդական խոսքի համար անսպառելի ու անփոխարինելի հարստություն են, գրական խոսք են բերում ժողովրդական ոգի, պարզություն, խոսքին տալիս են թեթևություն, խոսքը դարձնում մտերմիկ ու անմիջական[1]:

Մեծ թվով դարձվածքներ նախ առաջանում են ժողովրդախոսակցական լեզվում ու բարբառներում, ապա նրանց մի մասը, գրողների ու անհատների կողմից մշակվելով, աստիճանաբար դառնում է համագործածական ու անցնում գրական լեզվին: Այս ճանապարհով մեր գրական լեզվին անցել ու լայն տարածում են գտել հազարավոր դարձվածքներ, որոնք մեր գրողների կողմից վերամշակվել են, բերվել են գրական տեսքի, հաճախ էլ նոր իմաստներ են ստացել:

1 Տե՛ս Պողոսյան Պ., Խոսքի մշակույթի հիմունքներ, Եր., 1990, էջ 217:

Գործածելով ժողովրդական ու բարբառային դարձվածքներ՝ գրողներն ու արվեստագետները, լրագրողներն ու քաղաքագետները ավելի հարազատ են մնում ժողովրդական լեզվամտածողությանը՝ իրենց խոսքը դարձնելով ավելի դիպուկ, պատկերավոր ու արտահայտիչ: Դրանց միջոցով գրողներն ստեղծում են ժամանակի կոլորիտ, անհատականացնում են իրենց գրական հերոսներին՝ ընդգծելով նրանց սոցիալական ծագումը, միջավայրը, կրթական մակարդակը, մասնագիտությունը և այլն[1]:

Սրա հակառակ երևույթն էլ կա լեզվում, երբ գրողների, արվեստագետների ու լրագրողների կողմից ստեղծված անհատական դարձվածքների մի զգալի մասն անցնում է ժողովրդին, դառնում նրա սեփականությունը, այդպիսի դարձվածքներից շատերը կարող են այնքան ժողովրդականություն ձեռք բերել, որ նույնիսկ մոռացվի հեղինակի՝ ստեղծողի անունը: Դրա լավագույն ապացույցն են մեր ազգային մեծ բանաստեղծներ Հովհ. Թումանյանի և Ավ. Իսահակյանի հեղինակած շատ արտահայտություններ, անվանումներ, որոնք ժողովրդի կողմից վերաիմաստավորվել են, դարձել համագործածական ու վերածվել իմաստալից արտահայտությունների՝ դարձվածքների:

Դարձվածքների տվյալ խմբի ուսուցման համար ուսանողներին հանձնարարել դասական գրողների գործերից դուրս գրել հեղինակային դարձվածքներ, բացատրել դրանց իմաստները:

Ժողովրդախոսակցական խոսքում մեծ թիվ են կազմում հատկապես մարմնի մասերի անվանումներով բաղադրված դարձվածքային միավորները: Նշենք, որ վիճակագրական տվյալներով ևս տարբեր լեզուների դարձվածքային ֆոնդի համակարգում թվային քանակով մարմնի մասերի անուններով կազմված դարձվածային համակարգն է գերիշխողը. այսպես՝ գլուխ բաղադրիչով հայերենում կա 691 (չի բացառվում նաև ավել) դարձվածք, ***աչք***–ով՝ 660, սիրտ բառով՝ 395, ***ձեռք***–ով՝ 380, ոտքով՝ 345, ***բերան***–ով՝ 263, ***լեզվ***–ով՝ 180, ***քթ***–ով՝ 166, ***ականջ***–ով՝ 145, ***մատ***–ով՝ 78, ***ափամ***–ով՝ 65, ***մազ***–ով՝ 40 և այլն:

Ժողովրդախոսակցական դարձվածային համակարգում մարմնի մասերի անվանումներով դարձվածքներից հետո երկրորդ տեղն են գրավում տվյալ ժողովրդի ընտելացրած կենդանիների ու թռչունների, ինչպես նաև իր շրջապատում ապրող կենդանիների, թռչունների, գազանների, սողունների անվանումներով կազմված դարձվածքները: Ընդ որում, նման դեպքերում ժողովուրդը կենդանիներին բնորոշ հատկանիշներով վերաիմաստավորված կերպով բնութագրում է մարդկանց, նրանց հատկանիշներն ու արարքները[2]:

Կարելի է ուսանողներին հանձնարարել դարձվածքների այս խմբերի համար դարձվածաբանական բառարաններից դուրս գրել կենդանիների, ինչպես նաև մարմնի մասերի անուններով կազմված դարձվածքներ և լսարանում ներկայացնել: Դասախոսը կարող է բաժանել ուսանողների համար նախօրոք պատրաստած թերթիկներ, որոնցում կարող են տրված լինել տարբեր տեսակի դարձվածքներ. ուսանողից կպահանջվի տալ դրանց բացատրությունը և ծագումը:

Դարձվածքները, ինչպես և բառերը, ձևաիմաստային տեսակետից լինում են հոմանիշ, հականիշ և համանուն:

1 Տե՛ս Բադիկյան Խ., նշվ. աշխ., էջ 137:

2 Տե՛ս Բեդիրյան Պ., Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Եր., 1971, էջ 145:

Բառային հոմանիշների նման հոմանիշներ պետք է համարել այն դարձվածքային միավորները, որոնք ունեն նույն կամ մոտ իմաստներ, բայց կարող են տարբերվել ոճական տարբեր կիրառություններով ու հուզաարտահայտչական գունավորումներով և որոշակի համատեքստերում կարող են փոխարինել իրարով: Իմաստների նույնության դեպքում այդ կարգի դարձվածքներն այնուամենայնիվ իրարից կարող են տարբերվել կամ ոճական տարբեր կիրառություններով և գործառություններով կամ հուզաարտահայտչական զանազան գունավորումներով և երանգավորման աստիճաններով[1]:

Դարձվածքային հոմանիշները, ինչպես և հոմանիշ բառերը, իմաստներով շատ են մոտ, բայց ոչ միշտ է, որ դրանք կարող են փոխարինել իրար. այստեղ կարևոր նշանակություն ունի դարձվածքը կիրառելու միջավայրը: Նույն հոմանիշ դարձվածքը կարող է ընդունելի լինել մի ոճում, իսկ մյուսում՝ ոչ: Կարելի է ուսանողներին տալ դարձվածքային որևէ փունջ, օրինակ՝ ***մեռնել*** բայով, և պահանջել նշել դրանց գործածության ոճական շրջանակները:

Հայոց լեզվի դարձվածքային կազմը հարուստ է նաև հականիշ դարձվածքներով: Այս պատկերավոր ու արտահայտիչ բառակապակցություններով շատ դյուրին են հակադրվում առարկան, անձը և երևույթը: Խոսքը դառնում է ավելի հակիրճ, ազատվում միապաղաղությունից և կրկնություններից:

Այսպես՝

քար սիրտ – փափուկ սիրտ
սիրտը կպչել – սրտին կպչել
բաց ձեռք – ձեռքը փակ
աշխարհ գալ – աշխարհից գնալ:

Այստեղ գործում է «հակադարձ նմանության օրենքը», որը շատ գործուն է հատկապես բանաստեղծական խոսքում: Օրինակ՝

Բախտ կա կարմիր, բախտ կա սև,
Բախտ կա եղնիկ, բախտ կա դև … (Հ. Շ.)

Կամ՝ Սև կդառնա գլխիդ շալը, որ ետ դառնալը կուզես …. (Հ. Շ.)

Բայց՝ Ա՛խ, չեմ կանչիր, որ ալ մնա բախտի շալը իմ գլխին… (Հ. Շ.)

Հայերենի դարձվածքային միավորների մեջ բավական մեծ թիվ են կազմում համանուն դարձվածքային միավորները, որոնք գրությամբ ու արտասանությամբ բացարձակապես նույնն են, իմաստով՝ տարբեր: Ա. Սուքիասյանի և Ս. Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարանում» ***գլուխ դնել*** դարձվածքի համար բերված է 7 իմաստ, որոնք համանուն են:

Այսպես՝

Գլուխ դնել – 1. Մի տեղ հանգստանալ, պառկել: 2. Մեկով զբաղվել, մեկի հետ ասել–խոսել, մեկի հետ գործ՝ հարաբերություն ունենալ: 3. Մեկի հետ լեզու գտնել, հարմարվել: 4. Ուշադրություն դարձնել, հետևել, հետամուտ լինել: 5. Խոսքի բռնվել, վիճել կռվել: 6. Մեկին որևէ գործ հանձնարարել, մի բանի ղեկավար նշանակել: 7. Մեռնել, իր անձը նվիրել, կյանքը մի բանի զոհաբերել, գլուխը ետ դնել:

Համանունների կապակցությամբ կարելի է հանձնարարել տրված զույգերից յուրաքանչյուրն օգտագործել նախադասության մեջ:

Դարձվածքային բազմիմաստության մեջ դարձվածքային համանուններ են դիտվում նաև միևնույն կառույցի անհոդ և հոդով ոճական կիրառությունները[2]: Այդպիսի դարձվածքները բոլորովին տարբեր

1 Տե՛ս Սուքիասյան Ա., նշվ. աշխ., էջ 310:

2 Տե՛ս Բադիկյան Խ., Դարձվածային ոճաբանություն, Եր., 2000, էջ 74:

իմաստներ են արտահայտում. օրինակ՝ ***գլուխ գալ*** – 1. Մի գործ հաջողվել՝ հաջողությամբ պսակվել, 2. Մի բան կատարվել՝ իրագործվել:

Գլուխը գալ – 1. Մեկի հետ որևէ բան կատարվել, անսպասելի փորձանք պատահել: 2. Հիշել, մտաբերել, հորինել, ստեղծագործել:

Այսպիսի բազմաթիվ դարձվածքներ կան մեր բառարաններում:

Կարելի է ուսանողներին հանձնարարել բառարաններից դուրս գրել հոմանիշ դարձվածքներ, այնուհետև գտնել դրանց հականիշները, ինչպես նաև առանձնացնել համանուն դարձվածքները (և՛ հոդով, և՝ առանց հոդի):

Բազմաթիվ դարձվածքներ էլ կան գունանուններով. ժողովուրդը գույներն էլ է իմաստավորել: Գույների խորհրդանշական առանձնահատկությունները, փոխանցվելով սերնդից սերունդ, ավանդույթի ուժ են ստացել, լայնորեն հանդես են գալիս ինչպես գեղարվեստական, այնպես էլ բանավոր խոսքում, հատկապես առածներում, ասացվածքներում և դարձվածքներում: Այսպես՝ ***կանաչ լույս, կանաչ ճանապարհ, կանաչ–կարմիրը կապել, մեջներով սև կատու անցնել, կյանքին վարդագույն ակնոցով նայել*** և այլն: Ուսանողներին հանձնարարել հայ հին և ժամանակակից գրականությունից դուրս գրել այդպիսի դարձվածքներ:

Այժմ ժամանակակից մամուլում և գրականության մեջ ստեղծվում են բազմաթիվ նոր դարձվածքներ, կամ էլ եղած կաղապարների նմանողությամբ ժամանակի ոգուն համապատասխան նորակազմություններ են ստեղծվում, որոնց մի մասը ժամանակի ընթացքում ընդունվում է հասարակության կողմից և դառնում համագործածական: Այս առումով կարելի է ուսանողներին հանձնարարել, որ մամուլի լեզվից դուրս գրեն նման դարձվածքներ և բացատրեն դրանց կազմությունը: Ուշադրություն դարձնեն հատկապես նորակազմ դարձվածքներին:

Օրինակ՝ հայերենում կենսունակ է ***արյունը երակներում եռալ դարձվածքը***: Սրա նմանակությամբ հայտնի են հեղինակային շատ նորակազմություններ՝ ***արյունը փոթորկվել երակներում, արյունը սուրալ երակներում, արյունը զրնգալ երակներում արյունը ոստոստալ երակներում*** (Վ. Թոթովենց), ***երակներում արյունը վարարել*** (Վ. Դավթյան), ինչպես նաև՝ մամուլում հայտնվել են այնպիսի դարձվածքներ, ինչպիսիք են՝ լավություն ***արա, գցի գետը***, ***ոտքերդ մեկնի՛ր սեփական կուսակցության վերմակի չափով, ոտքդ մեկնի՛ր թոշակիդ չափով*** և այլն:

Դարձվածքի թեման ամբողջովին ուսումնասիրելուց հետո կարելի է կատարել խմբային աշխատանք, որը համագործակցային ուսուցման կարևոր միջոց է. խմբի ուսանողները պետք է հասկանան, որ իրենց հաջողությունը կախված է խմբի բոլոր անդամների ներդրումից:

Խմբային աշխատանքը կազմակերպել այսպես.

1. Լսարանը բաժանել փոքր խմբերի:

2. Յուրաքանչյուր խմբին տալ դարձվածքների դասակարգման որևէ տարբերակ:

3. Հանձնարարել խմբին կատարելու աշխատանքի բաժանում՝ ընտրելով ներխմբային քննարկումները վարող, դրանք գրանցող և խմբի տեսակետները ամբողջ լսարանին ներկայացնող ուսանողներ:

4. Պարզել՝ արդյոք խմբերը ճիշտ են հասկացել առաջադրանքը: Այդ նպատա-

կով պարբերաբար մոտենալ բոլոր խմբերին:

5. Խմբերի համար սահմանել քննարկումներին հատկացվող որոշակի ժամաքանակ:

6. Յուրաքանչյուր խմբին հնարավորություն տալ ամփոփիչ ձևով ներկայացնելու քննարկումների արդյունքները:

7. Ուսանողների հետ ամփոփել, թե ինչ սովորեցին և ինչպես կօգտագործեն իրենց սովորածը:

Դարձվածքի թեման յուրացնելուց հետո կարելի է ուսանողների հետ պատրաստել զեկուցումներ ուսանողական գիտական նստաշրջանում կարդալու համար, հանձնարարել այդ թեմայով կուրսային և ավարտական աշխատանքներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղաջանյան Խ., Նույնանունների և դարձվածքների համառոտ բառարան, Եր., 1989:
2. Բադիկյան Խ., Դարձվածքային ոճաբանություն, Եր., 2000, էջ 15:
3. Բեդիրյան Պ., Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Եր., 1971:
4. Բեդիրյան Պ., Մայրենիի ուսուցման հարցը, Եր., 1982:
5. Պողոսյան Պ., Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքները, Գիրք, I, Եր., 1990:
6. Սուքիասյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզու, Եր., 2004:
7. Սուքիասյան Ա., Գալստյան Ս., Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Եր., 1975:

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Р. МАРГАРЯН

Наилучшими средствами обогащения словарного запаса учащегося являются фразеологизмы. Необходимо подчеркнуть важность изучения фразеологизмов университете.

В статье ми предлагаем различные методы изучения, усвоения и пременения фразеологизмов.

STUTY OF IDIOMS

R. MARGARYAN

The best means of enriching the students vocabulary are idioms. It is necessary to emphasize the importance of studying of idioms at the University.

In this article, we offer a variety of methods for studying, mastering and using idioms.

ԱՐՄԻՆԵ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

«ԸՆՏԱՆԻՔԻ ԿԻՆԵՏԻԿ ՊԱՏԿԵՐԸ» ԵՎ «ԱՆԱՎԱՐՏ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ» ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

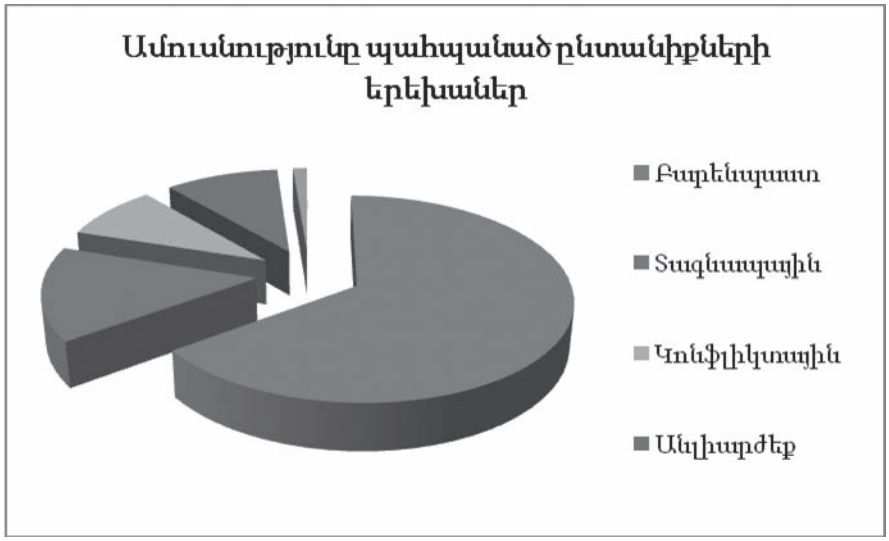
Ընտանիքի ծագման, տեսակների և առանձնահատկությունների, զարգացման օրինաչափությունների և ընտանիքի մասին համընդհանուր պատկերացումների վերաբերյալ մոտեցումները մշտապես և մարդկության ուշադրության կենտրոնում են, քանզի հանրահայտ ու անփոխարինելի են ընտանիքի տեղն ու դերը հասարակության զարգացման, նրա արժեքների պահպանման և վերարտադրության գործում: Այս համատեքստում առանձնակի է արժևորվում ընտանիքի և առողջ ընտանեկան փոխհարաբերությունների վերաբերյալ երեխաների պատկերացումները, քանզի աներկբա է այն փաստը, որ երեխայի առողջ զարգացման և կենսագործունեության հիմքը կենսունակ ընտանիքն է: Երեխաների պատկերացումները ընտանիքի և ընտանեկան փոխհարաբերությունների մասին այնքան լայն են և բազմաբովանդակ, որ վերջիններս մեկ համընդհանուր սահմանման մեջ տեղավորել անհնարին է, սակայն փաստ է, որ ընտանիքն իր արժեհամակարգով և դերային փոխհարաբերություններով յուրովի է նպաստում երեխայի կայացմանը: Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ փորձեցինք դիտման, զրույցի, թեստավորման, մասնավորապես Ռ. Բեռնսի, Ն. Կաուֆմանի «Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» և Ս. Արզումանյանի «Հետազոտվողի միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշումը անավարտ նախադասությունների միջոցով» մեթոդիկաների կիրառմամբ հետազոտել լիակազմ և ամուսնալուծված ընտանիքներում մեծացող երեխաների պատկերացումները ընտանիքի, ընտանեկան փոխհարաբերությունների, ընտանեկան դերերի և կարծրատիպերի վերաբերյալ: Ռ. Բեռնսի և Ն. Կաուֆմանի «Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» խաղ–մեթոդիկան կիրառվել է չորս հանրակրթական դպրոցների շուրջ 140 աշակերտների շրջանում: Աշակերտները սովորում էին վերոգրյալ դպրոցների յոթից տասներկուերորդ դասարաններում, նրանց միջին տարիքը 12–17 (18) էր: Այդ դպրոցներն են՝ Արմավիրի մարզի Նորակերտի, Ծաղկալանջի, Մուսալեռի միջնակարգ և Փարաքարի հիմնական դպրոցները: 140 աշակերտներից 80–ը լիակազմ ընտանիքներից էին, իսկ 60–ը՝ ամուսնալուծված ընտանիքներից: Երեխաների ներգրավվածությունը հետազոտությանը միտված էր պարզելու ընտանիքի, ընտանեկան փոխհարաբերությունների, դերային կարծրատիպերի վերաբերյալ նրանց պատկերացումները, մասնավորապես այն երեխաների, ովքեր ամուսնալուծված ընտանիքներում էին ապրում հոր կամ մոր հետ, առավելապես մոր հետ: Թեստն անցկացվել է երեք տարիների ընթացքում տարբեր դպրոցներում, վերջում կատարվել՝ ամփոփ վերլուծություն: Ռ. Բեռնսի և Ն. Կաուֆմանի «Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» թեստը [1, 297–299] նպատակ է հետապնդում հե-

տազոտելու ներընտանեկան հարաբերությունների առանձնահատկությունները:

Հրահանգ 1: «Նկարի՛ր քո ընտանիքը»: Խորհուրդ չի տրվում բացատրելու, թե ինչ է ընտանիքը: *Հրահանգ 2:* «Նկարի՛ր քո ընտանիքը, որտեղ բոլորը սովորականի նման զբաղված են իրենց գործով»: *Հրահանգ 3:* «Նկարի՛ր քո ընտանիքը, ինչպես դու ինքդ ես պատկերացնում»: *Հրահանգ 4:* «Նկարի՛ր քո ընտանիքը, որտեղ յուրաքանչյուր անդամ պատկերված է արկածային (գոյություն չունեցող) էակի տեսքով»: *Հրահանգ 5:* «Նկարի՛ր քո ընտանիքը փոխաբերական տեսքով՝ առանց որևէ պատկերի, սիմվոլի, որն արտահայտի Ձեր ընտանիքի առանձնահատկությունները»: Առաջադրանքը լրացնելուց հետո պետք է ձգտել ստանալ նաև լրացուցիչ ինֆորմացիա հարցման միջոցով, խնդրել երեխաներին հնարավորինս մեկնաբանել պատկերը: Հավելենք, որ մեթոդիկան ներառում է հինգ հիմնական սանդղակներ՝ ընտանեկան բարենպաստ իրավիճակ, տագնապայնություն, կոնֆլիկտայնություն, անլիարժեքության զգացում (անլիարժեքություն), ընտանեկան անբարենպաստ իրավիճակ (թշնամանք): Ամուսնացած 80 ընտանիքների երեխաներ արձանագրել են հետևյալ պատկերը.

52 երեխա (13 միավոր) արտացոլել էր բարենպաստ ընտանիքի պատկերը, այսինքն՝ այս երեխաները ներդաշնակ պատկերացումներ ունեին լիակազմ ընտանիքի դերային փոխհարաբերությունների մասին: 12 հոգի (14 միավոր) արտացոլել էին տագնապային ընտանիքի պատկերը, որն ինքնին մտահոգիչ ցուցանիշ է լիակազմ համարվող ընտանիքների երեխաների համար:

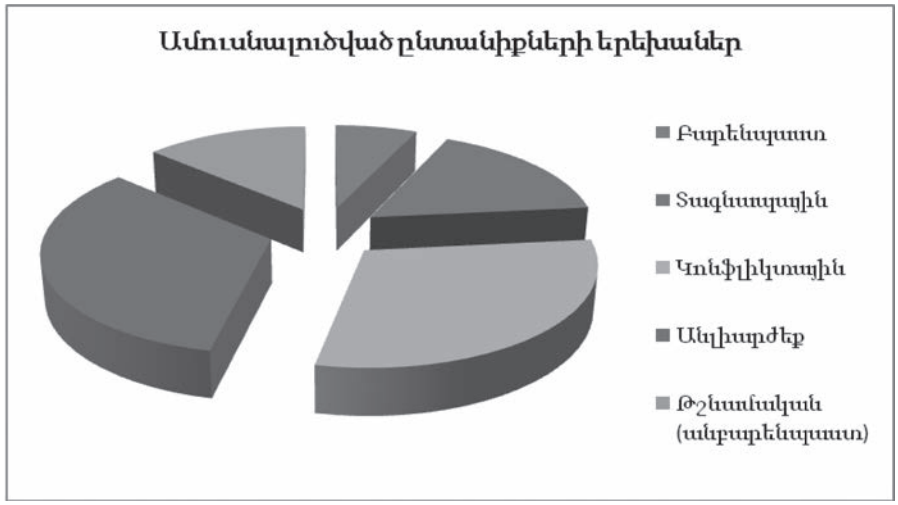
Նկար 1



«Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» մեթոդիկայի թվային արդյունքները՝ ըստ ամուսնությունը պահպանած ընտանիքների երեխաների հետազոտության

7–ի (18 միավոր) ցուցանիշները խոսում էին կոնֆլիկտային ընտանիքի մասին, 8–ինը՝ (11 միավոր)՝ անլիարժեք ընտանիքի, իսկ 1 երեխա (12 միավոր) արտացոլել էր թշնամական (անբարենպաստ) ընտանիքի պատկերը: Ամուսնալուծված 60 ընտանիքների երեխաներ իրենց նկարներում արտացոլել էին հետևյալ պատկերը (նկար 2). 4 երեխա արտացոլել էր բարենպաստ ընտանիքի պատկերը (13 միավոր), 10 երեխա՝ տագնապային ընտանիքի (14 միավոր), 18 երեխայի նկարներում հստակ ուրվագծված էր կոնֆլիկտային ընտանիքը (18 միավոր), 20–ի (11 միավոր) նկարներում՝ ամուսնալուծված ընտանիքը, իսկ 8 երեխա (12 միավոր) ներկայացրել էր թշնամական (անբարենպաստ) ընտանիքի պատկերը:

Նկար 2



«Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» մեթոդիկայի թվային արդյունքները՝ ըստ ամուսնալուծված ընտանիքների երեխաների հետազոտության:

Այսպիսով՝ վերլուծելով վերոգրյալ կրթական հաստատություններում անցկացված հետազոտության արդյունքները, փաստենք, որ լիակազմ ընտանիքներում ապրող աշակերտների զգալի մասը կայուն պատկերացումներ ունի ներընտանեկան հարաբերությունների ներդաշնակության, դերերի ճիշտ տեղաբաշխման («մոր» դեր, «հոր» դեր և այլն), ընտանիքում դրական հույզերի արտահայտվածության և ընտանիքի անդամների փոխկապվածության մասին: Սակայն, ականատես եղանք և այն փաստին, որ նույն՝ լիակազմ ընտանիքներում բնակվող աշակերտների որոշ մասն էլ կայուն պատկերացումներ չուներ ընտանիքի, ընտանեկան փոխհարաբերությունների, դերերի ներդաշնակության մասին: Սա վկայում է այն մասին, որ վերոգրյալ ընտանիքներում կամ առկա են ախտահարված ներքին կամ արտաքնապես դրսևորվող փոխհարաբերություններ կամ, այսպես կոչված, «լղոզված» դերեր (հոր կամ մոր դերի ոչ

ճշգրիտ դրսևորում), որոնք երեխաներն այնքան էլ լավ չեն ընկալում (ախտածնության դրսևորում երկու սերունդների միջև): Ամուսնալուծված ընտանիքների երեխաների զգալի մասի շրջանում, ինչպես և սպասում էինք, արձանագրվեց բարձր կոնֆլիկտայնություն և տագնապայնություն, որը բնորոշ է դերային անհամաձայնությամբ, լարված, բախումնային ընտանիքներին և, ըստ այդմ էլ, նրանցում մեծացող երեխաներին: Եթե անգամ երեխաները արտաքուստ կոնֆլիկտային և տագնապային վարք չեն դրսևորում, ներքուստ նրանց չեն լքում «կիսատ լինելու», «կորստի» և այլ նմանօրինակ զգացումները:

«Միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշումը անավարտ նախադասությունների միջոցով». Ս. Արզումանյանի «Հետազոտվողի միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշումը անավարտ նախադասությունների միջոցով» մեթոդիկան [1, 300–301] հնարավորություն է ընձեռում հետազոտողին վերլուծելու միջանձնային փոխհարաբերությունների համակարգում կոնֆլիկտայնության մակարդակը, այսինքն՝ թույլ է տալիս փորձարկվողների վարքի կոնֆլիկտային կողմերի հետազոտությունն իրագործել փոխհարաբերությունների արտաքին տիրույթում:

Մեթոդիկան պարունակում է 28 անավարտ նախադասություն, որոնք փորձարկվողները պետք է շատ արագ ավարտեն, այսինքն՝ ցանկալի է, որ գրվի առաջին իսկ մտքով անցածը: Մեթոդիկան կիրառվել է երեխաների շրջանում (հանրակրթական չորս դպրոցում սովորող) և հետապնդել է երկու հիմնական նպատակ. Նախ՝ համակարգված ձևով հետազոտել աշակերտների միջանձնային փոխհարաբերությունների տիրույթում դրսևորվող վարքագծային առկա նորմերն ու առանձնահատկությունները, որն էլ իրագործվել է թեստում առկա նախադասությունների բանավոր վերլուծության ընթացքում, ապա՝ փորձել թեստի գրավոր տարբերակի իրագործման արդյունքում վերլուծել սովորողների կոնֆլիկտայնության մակարդակի աստիճանը միջդերային–միջանձնային, ընտանեկան, ինչպես նաև արտաքին փոխհարաբերություններում:

Մեր խնդիրն էր պարզել, թե ընտանիքներում առկա դերային անհամաձայնությունները, բախումները, ախտահարված–ախտածին փոխհարաբերությունները ինչ ձևով են ազդում հետազոտվողների և շրջապատի հարաբերությունների տարբեր կողմերի վրա: Հետազոտությունն անցկացվել է 4 դպրոցների 140 աշակերտների շրջանում: Հետազոտության արդյունքների առավելագույն հավաստիությունն ապահովելու համար 28 անավարտ նախադասությունները խմբավորվել են 7 հիմնական խմբերում՝ ըստ աղյուսակի համարների համընկումների, և կատարվել հետազոտվողների՝ յուրաքանչյուր ոլորտի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի անհատական ուսումնասիրում: Այդ վերլուծություններն էլ, համաձայն մեթոդիկայի պահանջի, դասակարգվել են ըստ դրական, բացասական և չեզոք սանդղակների, որտեղ ամփոփվել են թե՛ ամուսնությունը պահպանած, թե՛ ամուսնալուծված ընտանիքների երեխաների պատասխանների արդյունքները:

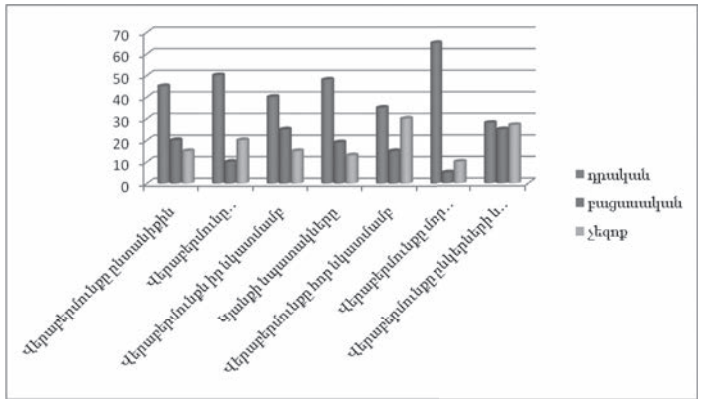
Համարակալված նախադասությունների այդ 7 խմբերն են.

1	Վերաբերմունքն ընտանիքի նկատմամբ	1, 8, 15, 22
2	Վերաբերմունքը տղամարդկանց / կանանց նկատմամբ	2, 9, 16, 23
3	Վերաբերմունքն իր նկատմամբ	3, 10, 17, 24
4	Կյանքի նպատակները	4, 11, 18, 28
5	Վերաբերմունքը հոր նկատմամբ	5, 12, 19, 26
6	Վերաբերմունքը մոր նկատմամբ	6, 13, 20, 27
7	Վերաբերմունքը ընկերների և ծանոթների նկատմամբ	7, 14, 21, 28

Նշված խմբերին համապատասխանող ցուցանիշներն ավելի տեսանելի են դառնում գծապատկերների (հիստոգրամների) միջոցով:

Լիակազմ ընտանիքներում բնակվող 80 երեխաներ (հիստոգր. 1)**.** նրանցից 45–ի վերաբերմունքը ընտանիքի նկատմամբ դրական է, հարգալից, 20–ինը՝ բացասական, 15–ինը՝ չեզոք: 80 երեխաներից 50–ի վերաբերմունքը տղամարդկանց և կանանց նկատմամբ ընդհանրապես դրական էր, 10–ը բացասական կարծիք և համարժեք վերաբերմունք ուներ, 20–ը ընդհանրապես չեզոք էր, և, կարելի է ասել, անտարբեր վերաբերմունք ուներ: Սեփական անձը դրական է գնահատել 40 երեխա, բացասական՝ 25–ը, իսկ 15–ը՝ այդպես էլ կարծիքների մեջ «սուղ» գտնվեց և հատեց չեզոքության սահմանագիծը: Կյանքի նպատակները հստակ էին, արժևորված և դրական 48–ի համար: 19 երեխա այդ հարցում ցուցաբերեց բացասական նախատրամադրվածություն, իսկ 13–ը՝ չեզոք: Հոր նկատմամբ դրական վերաբերմունք ուներ 35 երեխա, 15–ի մոտ գերակշռում էր բացասական սանդղակը, իսկ 30–ը չեզոք վերաբերմունք դրսևորեցին: Երեխաներից 65–ը սիրով և քնքշությամբ են վերաբերվում մորը, դրական, 5–ը՝ ընդգծված բացասական, իսկ 10 երեխաների պատասխանները համապատասխանեցին չեզոք սանդղակին: Ընկերներին և ծանոթներին դրական են վերաբերվում 28–ը, 25–ը՝ ընդգծված բացասական, 27–ը՝ չեզոք:

Գծապատկեր 1

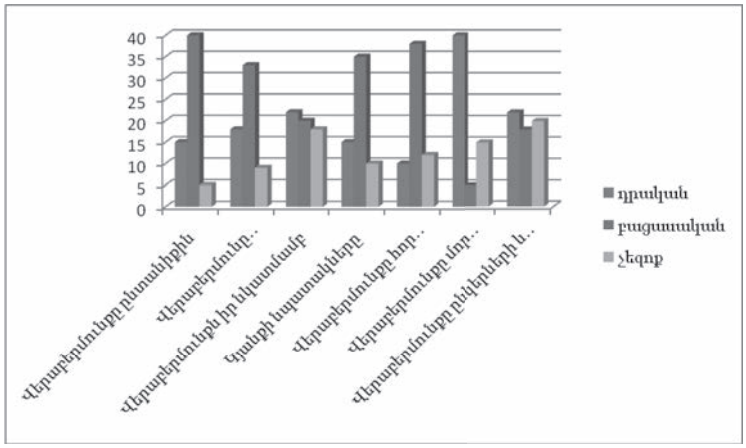


Լիակազմ ընտանիքների 80 երեխաների տվյալներն ըստ «Անավարտ նախադասությունների մեթոդիկայի»

Ամուսնալուծված ընտանիքներում բնակվող 60 երեխաներից 15–ը ընտանիքի հանդեպ դրական վերաբերմունք ունեին, 40–ը՝ բացասական, ինչը հստակ արտահայտվեց նաև բանավոր վերլուծության ընթացքում, իսկ 5–ը՝ չեզոք: 18–ը դրական էին վերաբերվում տղամարդկանց և կանանց, 33–ը՝ բացասական, իսկ 18–ը՝ չեզոք: Սեփական անձը դրական են գնահատել 22–ը, բացասական՝ 20–ը, իսկ չեզոք սանդղակում տեղորոշվել են 18–ը: Երեխաներից 15–ի կյանքի նպատակները հստակ էին, 35–ը ընդգծված բացասական վերաբերմունք ունեին իրենց կյանքի և ընդհանրապես ապագայի նկատմամբ, իսկ 10–ի վերաբերմունքը պասիվ էր, չեզոք:

10–ի վերաբերմունքը հոր նկատմամբ դրական էր, 38–ինը՝ շեշտված բացասական, որը նրանք բանավոր հարցման ընթացքում ևս չթաքցրին, իսկ 12–ն ունեին չեզոք վերաբերմունք:

Գծապատկեր 2



Ամուսնալուծված ընտանիքների 60 երեխաների տվյալներն ըստ «Անավարտ նախադասությունների մեթոդիկայի»

Մորը շատ լավ, դրական էին վերաբերվում 40–ը, 5–ի վերաբերմունքը բացասական էր, այն էլ շեշտված, քանի որ մորն էին համարում ընտանիքի կործանման պատճառ, իսկ 15–ը, ընդհանրապես, չեզոք վերաբերմունք ունեին: Ընկերներին և ծանոթներին դրական էին վերաբերվում 22–ը, բացասական, մերժողական՝ 18–ը, իսկ 20–ն ունեին չեզոք, անտարբեր վերաբերմունք: Փաստերն ինքնին խոսուն են, քանի որ ընտանիքի հայելային արտացոլումը համարվող երեխան ուղղակիորեն անմասն չի կարող մնալ ընտանեկան փոխհարաբերությունների ցանկացած դրսևորումից և կամա թե ակամա հայտնվում է իրադարձությունների թատերաբեմում: Ընտանիքներում մշտապես ականատես լինելով ծնողների փոխհարաբերություններում առկա կոնֆլիկտային դրսևորումներին՝ գործառույթների ոչ նորմալ կենսագործմանը, դերային սպասումների և հավակնությունների բախմանը, ախտահարված փոխհարաբերություններին՝ երեխաները խոր և անջնջելի տպավորություններ են ունենում, որոնք նրանց վրա ուժգին ազդեցություն են թող-

նում. նրանք դառնում են ավելի խոցելի, դյուրաբորբոք, հաճախ՝ ծայրահեղ անտարբեր, ագրեսիվ, անբավարարության զգացումով. վիճակներ, որոնք չեն կարող մտահոգիչ չլինել: Գտնում ենք, որ, անկախ ընտանեկան կարգավիճակից, երեխաների համար շատ կարևոր է իրենց գնահատված ու սիրված զգալը: Անգամ լիարժեք համարվող ընտանիքներում բնակվող շատ երեխաներ, ըստ հետազոտության ցուցանիշների, դարձյալ չեն վստահում ծնողներին: Իհարկե, ամուսնալուծված ընտանիքներում այս երևույթն առավել տեսանելի է, քանի որ երեխանեը, անընդհատ գտնվելով խնդրահարույց իրավիճակներում, անկախ իրենց կամքից ցուցաբերում են վարքագիծ, որը մինչ այդ խորթ էր իրենց համար, կատարում են այնպիսի արարքներ, որոնց համար հետագայում գուցե զղջում են, ասում են բառեր, որոնց թողած ազդեցությունը ցավոտ է լինում: Ստացված արդյունքների գիտական հավաստման նպատակով կատարել ենք մաթեմատիկական վիճակագրական վերլուծություն խի–քառակուսի չափանիշի օգնությամբ:

Աղյուսակ 1

Վերաբերմունքը ընտանիքին	10,415
Վերաբերմունքը տղամարդկանց / կանանց	12,544
Վերաբերմունքն իր նկատմամբ	1,399
Կյանքի նպատակները	9,558
Վերաբերմունքը հոր նկատմամբ	12,568
Վերաբերմունքը մոր նկատմամբ	1,792
Վերաբերմունքը ընկերների և ծանոթների նկատմամբ	0,020

Վիճակագրական վերլուծություն՝ ըստ խի–քառակուսի չափանիշի (p<0,05)

հաշվարկային արդյունքները ամուսնալուծված և ամուսնությունը պահպանած ընտանիքների երեխաների խմբերի համար ներկայացվում է աղյուսակում: df=4 ազատության աստիճանի դեպքում p<0,05 հավանականությամբ աղյուսակային արժեքը 9.49 է: Կարող ենք հավաստել, որ տարբերությունն առկա է վերաբերմունքի 4 ձևերում, որը նաև ցույց են տալիս վերոնշյալ երկու խմբերի վերաբերմունքի ձևերում առկա էական տարբերությունները:

Այս ամենից կարելի է գալ հետևության, որ մեր իրականության մեջ դեռևս շատ են այնպիսի ընտանիքները, որոնք, հայտնվելով լարված դերային փոխհարաբերությունների թատերաբեմում, սեփական արարքներն ինչ–որ կերպ արդարացնելու թյուր պատկերացմամբ օգտագործում են անգամ իրենց երեխաներին՝ նրանց կանգնեցնելով թիրախային խմբում հայտնվելու մեծ վտանգի առաջ: Եվ քանի որ ընտանեկան բախումնածին, լարված իրավիճակները բացասական ազդեցություն են թողնում երեխայի վրա, ուստի հարկ է, որ ծնողներն իրենց վերաբերող որոշումներն ընդունելուց առաջ փորձեն առավել խորությամբ գիտակցել ախտածին հետևանքների անդառնալիությունը երեխայի կյանքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արզումանյան Ա. Ս., Անբարենպաստ ընտանիքի երեխայի ես–ի դրսևորումների հոգեբանական յուրատիպությունը սոցիալականացման վաղ շրջանում, «Հոգեբանությունը և կյանքը», Եր., «Զանգակ–97», 2002, №2, էջ 37–45:
2. Արզումանյան Ս. Ջ., Մկրտչյան Ս. Շ., Սարգսյան Վ. Ժ., Կիրառական հոգեբանության պրակտիկում, Եր., «Զանգակ–97», 2002, 391 էջ:
3. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի հոգեբանության խնդիրներին դերային մոտեցման էությունը, «Հոգեբանությունը և կյանքը», Եր., « Զանգակ–97», 2010, 9–23 էջ:
4. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի հոգեբանություն (մեթոդաբանական վերլուծություն), Եր., Ուրարտու համալսարան, 2010, 465 էջ:
5. Սեդրակյան Ս. Ա., Ընտանիքի սոցիալ–հոգեբանական ուսումնասիրության ժամանակակից հիմնախնդիրները, «Հոգեբանությունը և կյանքը», Եր., «Զանգակ–97», 2008, № 3–4, էջ 11–19:
6. Սեդրակյան Ս. Ա., Հարությունյան Ն. Ա., Ներընտանեկան կոնֆլիկտների առաջացման պատճառները և հաղթահարման ուղիները, «Հոգեբանությունը և կյանքը», Եր., «Զանգակ–97», 2001, №3, էջ 47–56:
7. Бахадова Е. В., Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей // Вопросы психологии, М., Школа–Пресс, 2009, N1, с. 37–51.
8. Берберян А. С., Седракян С. А., Представление о семейных ценностях у современной молодежи России и Армении // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований. Материалы междунар. научно– практической конф. (5–6 октября 2010). Пенза–Ереван–Прага, 2010, с. 173–179.
9. Бернс Р., Развитие Я–концепции и воспитание. М., Прогресс, 1986, 20 с.

“THE FAMILY KINETIC IMAGE” AND “INCOMPLETE SENTENCES” METHODOLOGIES AS A MEANS OF DIAGNOSING INTERPERSONAL DEALINGS

A. MURADYAN

This article addresses the percepts of children growing up in sound and divorced families. “The Family Kinetic Image” and “Incomplete Sentences” methodologies were chosen as a research method.

МЕТОДЫ “КИНЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СЕМЬИ” И “НЕЗАКОНЧЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ” КАК ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

А. МУРАДЯН

В этой статье рассматриваются вопросы о представлениях подрастающих детей из полных и неполных семей о семье.

Исследуются методы “Кинетический образ семьи” и “Незаконченные предложения”

ՀԱՍՄԻԿ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ
ՄԱՐԻԱՄ ԱՍԵԼԵՍՅԱՆ
ՆՈՒՆՈՒՖԱՐ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ԿՐՏՍԵՐ ԵՎ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԲԵՌՆՎԱԾՈՒԹՅԱՆԸ

Դպրոցական ուսումնառության շրջանը, ինչպես սոցիալական, այնպես էլ ֆիզիոլոգիական տեսանկյունից նոր ու պատասխանատու փուլ է ցանկացած երեխայի համար: Ուսման նոր պայմանները, ուսումնական նյութի ծավալն ու դժվարությունը նոր պահանջներ են ներկայացնում նրա օրգանիզմին: Մտավոր աշխատանքի դժվարություններով պայմանավորված՝ երեխայի հոգեֆիզիկական ոլորտները լարվում են, ինչպիսիք են ուշադրությունը, հիշողությունը, մտածողությունը: Այդ պատճառով մուտքը դեպի նոր կյանքի պայմաններ կապված է դպրոցականների որոշակի հոգեֆիզիոլոգիական գերլարման հետ, հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների դեպքում: Այս հանգամանքը անդրադառնում է նրանց օրգանիզմի աշխատունակության և ադապտացիոն կոմպենսատոր հնարավորությունների վրա: Ադապտացիայի պրոցեսների նկատմամբ պահանջներն էլ ավելի են բարձրանում, քանի որ ի տարբերություն մեծահասակների՝ երեխաների օրգանիզմի աճման և զարգացման հետ միաժամանակ անցնում են սոցիալականացման մի քանի փուլեր, մասնավորապես եվրոպական կրթական սիստեմի ներգրավման հետ կապված ուսումնական գործընթացի ռեֆորմացիան նախատեսում է ուսուցման նոր ձևերի և տեխնոլոգիաների ներմուծում: Ուսումնական պրոցեսի ինտենսիֆիկացումը, ուսումնական ծրագրերի հագեցվածությունը, զգացմունքային ծանրաբեռնվածությունը կարող են բերել ռիսկի գործոնների ոլորտի մեծացման, որը խախտում է երեխաների առողջությունը, և կարող են դառնալ որպես զանազան պաթոլոգիաների զարգացման մեկնարկային մեխանիզմներ: Մյուս կողմից՝ ցանկացած սոցիալական, տեխնիկական, տնտեսական և հոգևոր զարգացման ճանապարհով գնացող առաջատար երկրի խնդիրն է առողջ սերնդի դաստիարակումը, ինչը հասարակության և նրա հետագա զարգացման գրավականն է:

Ընդհանուր հիվանդության ցուցանիշների մեծացումը գործնականորեն ընդգրկում է մեծահասակ և մանկահասակ ազգաբնակչությունը: Հատուկ տագնապ է առաջացնում դպրոցականների առողջական վիճակը՝ որպես երկրում երեխաների և դեռահասների առավել մասսայական կոնտինգենտի: Հարկ է հաշվի առնել, որ դեռահաս տարիքը օնտոգենեզի կրիտիկական փուլերից մեկն է, որի ընթացքում հնարավոր է ինչպես էֆեկտիվ կազմավորում, այնպես էլ նրա կորուստը:

Այդ առումով դեռևս նախորդ հարյուրամյակի կեսերին Վ. Ա. Սուխոմլինսկին նկատել է, որ «ուսուցումից հետ մնալը անառողջության նշան է»: Զարգացնելով

այդ միտքը՝ կարելի է եզրակացություն անել այն մասին, որ քաջառողջությունը հաջող ուսուցման գրավական է:

Գրականության տվյալները վկայում են այն մասին, որ կրտսեր դպրոցական տարիքը «հանգուցային» տարիք է, երբ տեղի է ունենում օրգանների առավել ինտենսիվ վերակառուցում: Ժամանակակից պատկերացումների համաձայն՝ մարդու օնտոգենեզի շրջանը, որը համընկնում է դպրոցական ուսման հետ, կարևորագույն սոցիալական փուլ է համարվում երեխայի կյանքում:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում (7–11 տարեկան) տեղի է ունենում կաթնատամների փոփոխությունը մնայուն ատամներով: Բոլոր օրգան–համակարգերի անատոմո–ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները դառնում են, ինչպես մեծահասակների մոտ: Երեխան սկսում է յուրացնել դպրոցական ուսումնական ծրագիրը, կազմավորվում է մանր մկանախմբերի կոորդինացիան:

Ավելի են զարգանում աշխատանքային հմտությունները: Արժե նշել, որ այս տարիքում է կազմավորվում մկանային համակարգը: Այս շրջանին այլ կերպ անվանում են «7 տարեկանի ճգնաժամ»:

Մանկական օրգանիզմը մեծահասակի օրգանիզմի փոքրացված կրկնօրինակը չէ: Տարիքային յուրաքանչյուր փուլում այն տարբերվում է այդ տարիքին բնորոշ առանձնահատկություններով, որոնք ազդում են օրգանիզմի կենսական գործընթացների, երեխայի ֆիզիկական և մտավոր գործունեության վրա:

Կրտսեր դպրոցական տարիք է համարվում 6–7–ից մինչև 10–11–ը:

Դպրոց ընդունվելը երեխայի կյանքում բերում է մեծ փոփոխություններ: Փոխվում են կյանքի դասավորությունը, հասարակական դիրքը կոլեկտիվում, ընտանիքում: Այդ տարիքում նրա գլխավոր գործունեությունն ուսումն է:

Այդպիսի վերակառուցման (նրան նաև անվանում են «ֆիզիոլոգիական ճգնաժամ») հիմքում ընկած է ցայտուն ներզատական շարժը, որն իր մեջ ներառում է «նոր ներքին գեղձերի» գործունեության մեջ մտնելը, «հին գեղձերի գործունեության դադարելը»: Չնայած այդ ճգնաժամի ֆիզիոլոգիական էությունը դեռ լիովին պարզված չէ, այնուամենայնիվ գիտնականների կարծիքով մոտավորապես 7 տարեկանում նվազում է ուրցագեղձի ակտիվ գործունեությունը, որի հետևանքով սեռական և մի շարք այլ գեղձերի վրայից կարծես թե հանվում է նրանց գործունեության վրա դրված արգելքը, օրինակ՝ հիպոֆիզի և մակերիկամների կեղևի, որի շնորհիվ սկսվում է այնպիսի սեռական հորմոնների արտադրություն, ինչպիսիք են անդրոգեններն ու էստրոգենները: Նման վերակառուցումն իրենից ներկայացնում է փոքրինչ լարվածության առկայություն օրգանիզմի ռեզերվների համար: Այդ շրջանում աճում է նյարդային պրոցեսների շարժունակությունը, գերակշռում են դրդման պրոցեսները, որով էլ բացատրվում են կրտսեր դպրոցականների բարձր էմոցիոնալ գրգռվածությունը և նստակյացության բացակայությունը:

Դեռահասության տարիքում կարող են առաջանալ տարբեր օրգանների ֆունկցիոնալ խանգարումներ, ինչը մեծ մասամբ պայմանավորված է նյարդային և ներզատիչ համակարգի վերակառուցումով: Օրինակ՝ էնդոկրին համակարգի վրա ծանրաբեռնվածությունը կարող է նպաստել վահանաձև գեղձի հիվանդությունների զարգացմանը, շաքարային դիաբետի զարգացմանը:

Հաճախ դիտվում է, այսպես կոչված, պատանեկան սիրտ, դեռահասի սիրտ, որը բնութագրական է սրտի չափերի մեծացմամբ, սրտի աղմուկով, ինչը բացահայտվում է սիրտը լսելու ժամանակ: Հաճախ սիրտանոթային համակարգի փոփոխությունները նկատվում են սահմանափակ շարժողական ակտիվություն ունեցող դեռահասների մեջ, ովքեր կանոնավոր չեն զբաղվում սպորտով, կամ ընդհակառակը՝ չափազանց, տարիքին չհամապատասխանող ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունների ժամանակ: Հաճախ դիտվում է նաև զարկերակային ճնշման բարձրացում (այսպես կոչված՝ պատանեկան հիպերտենզիա), սրտխփոց, զարկերակային հաճախացում. երբեմն ճնշումն կարող է իջնել, զարկերակը հազվադեպանալ, երբեմն՝ հևոց, ճակատային մասում՝ գլխացավ: Կարող են փոփոխություններ նկատվել նաև աղեստամոքսային տրակտի կողմից: Դեռահասային տարիքում հատկապես հեշտությամբ են առաջանում աղիների կրճատում և նրանցով շարժվող կերակրի խանգարում (արագացում կամ դանդաղեցում):

Դեռահասության տարիքը մարդու հոգեկան զարգացման, անձի հաստատման պատասխանատու փուլերից մեկն է: Վերակազմավորումը, որը տեղի է ունենում դեռահասի կենտրոնական նյարդային համակարգում, սեռական հորմոնների ուժեղացված ազդեցությունը ընկած են նրա հոգեկանի փոփոխությունների հիմքում: Հատկապես այդ տարիքում է ինտենսիվորեն ձևավորվում ինքնագիտակցությունը, շրջապատող երևույթների վերլուծության ակտիվությունը, աճում է վերացական խնդիրների հանդեպ հետաքրքրությունը: Դրա հետ մեկտեղ հոգեկան ոլորտում հաճախ հանդես են գալիս էմոցիոնալ անկայունության հատկանիշներ: Դրանք են՝ տրամադրության չպատճառաբանված տատանումները, բարձր զգացմունքայնության համադրումը, սեփական ապրումների հանդեպ խոցելիությունը և ուրիշների հանդեպ կոշտությունը և սառնությունը, ամոթխածությունը և ընդգծված անբռնազբոսիկությունը, ինքնավստահությունը: Մեծանում է սեփական արտաքինի հանդեպ հետաքրքրությունը, չափազանց սուր է ընդունվում այդ առիթով արված ցանկացած քննադատական դիտողություն: Դեռահասների դատողություններում հաճախ նկատվում է իմաստակելու, բարդ փիլիսոփայական խնդիրների լուծման ձգտում, դիտվում է հորինելու, երևակայելու, մտացածին բաների հակումներ:

Դեռահասի հակազդման բնորոշ գծերից մեկը մեծահասակների խնամքից կամ հսկողությունից ազատվելու ցանկությունն է: Նմանատիպ հակազդումների (ռեակցիաների) հիմքում սովորաբար ընկած են չափազանցումը, ինքնահաստատման, ինքնուրույնության հասնելու ձգտումը: Այդ դեպքերում դեռահասը ձգտում է ցանկացած իրավիճակում իր խոսքով շարժվել, ջանում է, որքան հնարավոր է շուտ, առանձնանալ ծնողներից և ընտանիքից, աշխատանքի անցնել կամ սովորել ուրիշ քաղաքում և այլն: Հաճախ նմանատիպ հակազդումներն առաջանում են, երբ ծնողները չարաշահում են իրենց հեղինակությունը, ճնշում են դեռահասի ինքնուրույնության ձգտումը: Դա կարող է դառնալ ծանր կոնֆլիկտային իրավիճակների պատճառ՝ ծանրությունների տարբեր արտահայտումներով: Սակայն անթույլատրելի է ներողամտորեն խրախուսել դեռահասի ցանկացած ցանկությունը:

Դեռահասության տարիքում վարքի խանգարումը զգալի չափով պայմանա-

վորված է քաջ հայտնի երևույթի՝ աքսելերացիայի հետ: Ընդ որում՝ բանը միայն ֆիզիկական զարգացման և սեռական հասունացման տեմպերի արագացման մեջ չէ, այլ նաև դեռահասի ֆիզիկական և սոցիալական զարգացման միջև եղած անհամամասնությունում: Արդյունքում դեռահասները, ովքեր հասունացել են և՛ ֆիզիկական, և՛ սեռական առումով, որոշ ժամանակի ընթացքում հաճախ հայտնաբերում են ինֆանտիլության գծեր (բարձր ներշնչողականություն, արտաքին ազդեցության ենթարկվելը և այլն): Այդ անհամաչափությունը հաճախ նպաստում է դեռահասների մեջ վարքի խախտմանը, իսկ դաստիարակության և կրթության անհրաժեշտ պայմանների բացակայությունը կարող է դառնալ անձի սխալ ձևավորման պատճառ: Միջին դպրոցական տարիքի տարբերվող առանձնահատկությունն այն է, որ հատկապես այդ ժամանակ է վրա հասնում օրգանիզմի սեռական հասունացման ժամանակահատվածը:

Դպրոցում երեխայի հարմարվողությունը բավականին երկարատև գործընթաց է, որը կապված է օրգանիզմի բոլոր համակարգերի զգալի լարվածության հետ: Եվ ֆունկցիոնալ վիճակը, և՛ հարմարման մակարդակը, վերջին հաշվով, բնութագրում են դպրոցականի առողջության վիճակը: Ցանկացած հոգեկան էմոցիոնալ ծանրաբեռնվածություն բնութագրվում է կարգավորիչ մեխանիզմների լարվածության որոշակի մակարդակով և իր արտացոլումն է գտնում տարբեր վեգետատիվ ցուցանիշների տեղաշարժերում:

Այսպիսով՝ հարմարման վիճակի զարգացումը, որը ներառում է ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների միագումարը, որը ընկած է օրգանիզմի հավասարակշռման հիմքում՝ միջավայրի կամ փոփոխված պայմաններում, համարվում է կենսագործունեության հիմնական գործընթացը: Օրգանիզմի հիմնական ֆոնի վրա հարմարման գործընթացում միջավայրի ընդվզող գործոնների ռեակտիվության ինդիկատոր կարող է ծառայել սիրտանոթային համակարգը՝ համարվելով օրգանիզմի բազմաբնույթ գործընթացների շղթայի ելքային օղակը, որի կարևորագույն ցուցանիշներից մեկն է Զ/Ճը:

Գոյություն ունեն տարիքի նախընտրելի Զ/Ճ ցուցանիշի ստացման համար համապատասխան բանաձևեր. սիստոլիկ ճնշման վերին շեմքը՝ 105+2n, դիաստոլիկ ճնշմանը՝ 75+ n, սիստոլիկ ճնշման ստորին շեմքը՝ 75+2 n, դիաստոլիկ ճնշում՝ 45+n, որտեղ n–ը տարիքն է: Մյուս կարևոր ցուցանիշներից են պուլսային ճնշումը, արյան սիստոլիկ ծավալը, արյան րոպեական ծավալը, Կերդոյի վեգետատիվ ինդեքսը, սիրտանոթային ռեակցիայի որակական ցուցանիշը (Ռ.Ո.Ց), որի հիման վրա որոշվում է սիրտ–անոթային համակարգի ռեակցիայի տիպը:

Գնահատման մեջ էական դեր է տրվում տարիքայինսեռային առանձնահատկություններին: Առանձնակի ուշադրություն է գրավում դպրոցական տարիքը, քանզի ուսման ժամանակահատվածում առողջ երեխաների քանակը նվազում է 45 անգամ: Ըստ Օ. Կորկուշոյի (1991 թ.) տվյալների՝ 69 և 1113 տարեկանում դիտվում է սրտային ռիթմի կարգավորման հարաբերական հավասարակշռություն՝ ՎՆՀ պարասիմպաթիկ բաժնի բարձրացած տոնուսի հաշվին: 6–ից մինչև 15 տարեկանում սրտի ռիթմի պարամետրերի դիտվող ալիքաձև փոփոխությունները վկայում են կարգավորիչ տեղաշարժերի մասին, որոնք ունեն հարմարողական բնույթ: Միևնույն տարբերությունների բա-

ցակայությունը բացատրվում է որպես սրտի ռիթմի կարգավորման կայունացում:

Հետևաբար, դրա հետ կապված, սրտի ռիթմի փոփոխությունը սահմանվում է որպես ամբողջական օրգանիզմի ունիվերսալ օպերատիվ հակազդում՝ ի պատասխան արտաքին միջավայրի ցանկացած ազդեցությանը: Որոշակի չափով այն բնութագրում է նաև ՎՆՀ սիմպատիկ և պարասիմպատիկ բաժինների միջև եղած բալանսը:

Դեռահասների առողջության խնդիրը մանկավարժության մեջ մնում է ամենաառաջնայիններից մեկը: Այն լուսաբանվել է շատ հեղինակների աշխատանքներում: Հետազոտողները նշում են, որ հարմարման գործընթացը մի քանի փուլ է անցնում և հոսում բոլոր մակարդակներում. ենթաբջջային– մոլեկուլայինից մինչև ամբողջական օրգանիզմը: Գիտական գրականության մեջ նկարագրված են ուսումնական ծանրաբեռնվածությունների հանդեպ սովորողների հարմարման շեղումները, նշվում են հարմարման պաթոլոգիական վիճակի արտահայտումներ:

Ներկայումս շատ դժվար է տալ առողջության հստակ սահմանումը: Առողջության չափանիշներից մեկն է համարվում երեխայի բավարար ֆունկցիոնալ և սոցիալական հարմարումը, հարմարվողական հակազդումների լայն դիապազոնը:

Դպրոցականների առողջության մակարդակի մշտապես նվազումը վկայում է ուսումնական ծանրաբեռնվածության չափավորման անհրաժեշտության մասին՝ օրգանիզմի տարիքային և անհատական հնարավորություններին համապատասխան: Ծանրաբեռնվածության ցանկացած ավելացումը ինչպես մտավոր, այնպես էլ ֆիզիկական, կարելի է դիտարկել որպես սթրեսային ազդեցություն, որը կրում է երկարատև և կայուն բնույթ: Քանի դեռ վեգետատիվ նյարդային համակարգի սիմպատիկ բաժնի ակտիվությունը պահպանվում է բավականին բարձր մակարդակի վրա, կրթական պրոցեսն իրականացվում է դպրոցականի կայուն ֆունկցիոնալ վիճակի պայմաններում: Հենց որ օրգանիզմի հարմարման ռեզերվները նվազում են, առաջ է գալիս վեգետատիվ ֆունկցիաների կարգավորման մեխանիզմների անհամապատասխանեցում, կենսագործունեությունն իրականացվում է անկայուն հարմարման ռեժիմում, որը երեխաների մեջ արտահայտվում է աշխատունակության անկման, բարձր հոգնածության և անբարենպաստ ազդեցությունների հանդեպ կայունության անկման տեսքով:

Ինտենսիվ կրթման պայմաններում, որը բնորոշ է շատ նորարարական տեխնոլոգիաներին, մեծ ծանրաբեռնվածություն է ընկնում մկանունքի վրա, որն ապահովում է աշխատանքային դիրքի պահպանումը: Տևական ստատիկ պայմանների նկատմամբ օրգանիզմի ցածր կայունությունը՝ բարձր հոգեկան էմոցիոնալ լարվածության պայմաններում, որոշում է հոգնածության արագ զարգացումը և կրտսեր դպրոցականների ֆունկցիոնալ վիճակի վատթարացումը: Ուսումնական նյութի չափազանց բարդ մակարդակը պայմանավորում է էմոցիոնալ լարվածության մեծացումը, ինչն իր հերթին հանգեցնում է կմախքի մկանունքի տոնուսի ինքնաբերական բարձրացմանը՝ սիրտանոթային համակարգի գործունեության մեծացման ֆոնի վրա:

Զարգացող կրթության պայմաններում ուսումնական գործունեության հանդեպ հարմարման պրոցեսն ընթանում է կարգավորման կենտրոնական ուրվագծային դերի զգալի նվազման ֆոնի վրա՝ ուսում-

նական տարվա սկզբից մինչև վերջ: Դա համարվում է ադրենոէներգետիկ մեխանիզմների մոբիլիզացիայի բավականին բարձր մակարդակի ընդկեղևյա կառուցվածքների գրգռման համապատասխան մակարդակի արտացոլումը, որոնք ապահովում են նյութափոխանակության կարգավորումը:

Ուսումնական գործունեության հանդեպ սովորողների ֆիզիոլոգիական հարմարման գնահատականը համարվում է տարիքային ֆիզիոլոգիական կարևորագույն խնդիրներից մեկը, այն լուսաբանում է գտել շատ հեղինակների աշխատանքներում: Հետազոտողները նշում են, որ հարմարման գործընթացը մի քանի փուլ է անցնում և ընթանում է բոլոր մակարդակներով՝ ենթաբջջայինմոլեկուլայինից մինչև ամբողջական օրգանիզմը: Գիտական գրականության մեջ նկարագրված են սովորողների ուսումնական ծանրաբեռնվածությունների հանդեպ հարմարման նկատմամբ շեղումները, նշվում են հարմարման պաթոլոգիական վիճակի արտահայտումներ: Ներկայումս համեմատաբար քիչ հետազոտություններ կան, որոնք նվիրված են նոր տիպի դպրոցների երեխաների հարմարմանն ու առողջությանը:

Ապահարմարում: Ուսումնական գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկություններն ազդում են ոչ միայն աղեստամոքսային տրակտի, սիրտանոթային համակարգի հիվանդությունների առաջացման վրա, այլ նաև դպրոցականների ընդհանուր հոգեկան վիճակի վրա: Դպրոցական ապահարմարման նշան կարող են լինել նևրոտիկ խանգարումների տարբեր ախտանշաններ. հյուծվածությունը, բարձր շեղվածությունը, քնի խանգարումը (գիշերային մղձավանջներ, քնելու հետ կապված դժվարություններ, անհանգիստ քուն և այլն), վախերի առատությունը, եղունգների կրծումը, համառությունը, գլխացավերը, էնուրեզը և այլն: Եթե նևրոտիկ ախտանիշները նվազում են կամ բոլորովին չեն արտահայտվում արձակուրդների ժամանակ, նշանակում է, որ առաջացած խնդրի գլխավոր պատճառներից մեկը դպրոցական իրավիճակն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Апанасенко Г. А., Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. СПб, 1993, с. 4960.
2. Белов В. И., Психология здоровья. СПб, 1994, 272 с.
3. Давидович В. В., Чекалов А. В., Здоровье как философская категория // Валеология. 1997, №1.
4. Попов В., Суслов Ф., Ливадо Е., Москва, «Физкультура и спорт», 1984 г.
5. В. Н. Васильев, «Утомление и восстановление сил»; М., 1994.
6. Попов С. В., Валеология в школе и дома // О физическом благополучии школьников. СПб, 1997.
7. Психология. Словарь / под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2е изд. М., 1990, 494.

АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНОГО И МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА К УЧЕБНОЙ НАГРУЗКЕ

А. АБРААМЯН, М. АСЕЛЕСЯН, Н. ВАРДАНЯН

Почти пол века назад В. А. Сухомлинский обратил внимание на то, что отстоване от учебы это знак плохого здоровья. Основиваясь на этом, можно придти к мнению, что хорошое здоровье является знаком благополучного обучения. Возможно учесть состояние организм школьника при физическом воспитании в имеющихся в наличиии воздоровительных группах.

PRIMARY AND MIDDLE SECONDARY PUPILS ACADEMIC WORKLOAD ADAPTATION

H. ABRAHAMYAN, M. ASELESYAN, N. VARDANYAN

Almost half century ago V. A. Suhomlinsky paid attention that poor health is a sign of bad study. It is a fact that good health is a sign of bad study. It's a fact that good health is a sign of good study. If there are healthy groups, it is possible to take into account schoolchildren's constitution status during physical education.

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ

ԲԱՌԻ ՈՃԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Բառը գեղարվեստական պատկեր ստեղծելու հիմնական միջոցներից է: Բառի գեղարվեստական արժեքը, ոճական նրբերանգները ուսումնասիրելու համար այն կարելի է քննության առնել ամբողջության մեջ՝ իմաստային և կառուցվածքային, անվանողական, հաղորդակցական դերով և գեղագիտական–ոճական գործառույթով: Ցանկացած գրողի բառապաշարն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է միաժամանակ նկատի ունենալ բառի և՛ անվանողական, և՛ հուզական–արտահայտչական գործառույթը:

Մեր ուսումնասիրության մեջ բառի ոճական արժեքը կքննենք Ե. Չարենցի ստեղծագործության հիման վրա, քանզի բառաստեղծման, բառընտրության և բառագործածության նրա փորձը մեր գրականության մեջ հարուստ է և ինքնատիպ:

Ընդհանրապես բառապաշարը ուսումնասիրելիս պետք է վերհանել նրա տարբեր շերտերի (գրաբարյան, ժողովրդախոսակցական, բարբառային բառեր, հնաբանություններ, նորաբանություններ, փոխառություններ, օտարաբանություններ և այլն) արտահայտչական դերն ու ոճական երանգավորումը:

Գեղարվեստական երկում բառը ոչ միայն կրում է որոշակի տեղեկատվություն, այլև նպատակաուղղված է ընթերցողի վրա գեղագիտական ազդեցություն գործելուն, որն իրականացվում է պատկերների միջոցով: Եվ որքան վառ ու հավաստի են դրանք, այնքան ավելի մեծ է դրանց ներգործման ուժը:

Ե. Չարենցի ոճն ունի իր առանձնահատկությունները, և թերևս դրանցից ամենակարևորը խոսքի բովանդակության կախվածությունն է բառի հուզաարտահայտչական երանգավորումից: Դիտարկումը ակներև է դառնում բառային հոմանշությունը կազմելիս, որտեղ տեղ են գտնում ոճականորեն չեզոք և երանգավորված բառերը. վերջիններս իրենց բնույթով տարբեր են՝ բանաստեղծական, վերամբարձ–հանդիսավոր, պատմական, խոսակցական, հեղինակային նորակազմություններ և այլն:

Բառային իմաստները որոշակի հասկացությունների անվանումներ են և արտահայտում են առարկաների, երևույթների, իրադարձությունների նկատմամբ ստեղծագործողի որոշակի վերաբերմունքը և գնահատությունը. այն կարող է սուբյեկտիվ տարրեր պարունակել ու իր բնույթով լինել «և՛ քաղաքական–գաղափարական, և՛ գեղագիտական»[1], ինչպես Չարենցի պարագայում է:

Ահա մի հատված Ե. Չարենցի բանաստեղծությունից. «Վաղ աղջամուղջն այնքան ըղձյալ Այգաբացի /Մայրամուտի փոխվեց արյունալիճ, /Ուր մեր Ա՛րևն է նոր սուզվում արյունալի, /Որպես կարմիր գլուխ գլխատվածի» («Ի խորոց սրտի խոսք ընդ Աստուծո»[2], 1936 թ.): Ժամանակաշրջանի իմացության և երևակայության միջոցով ստեղծվում են կոնկրետ իրակա-

1 Գ. Ջահուկյան, Է. Աղայան, Վ. Առաքելյան, Վ. Քոսյան, Հայոց լեզու, I մաս, Ա պրակ, Եր., 1980, էջ 213:
2 Ե. Չարենց, Երկերի ժողովածու, հ. 3, Եր., 1987, էջ 449:

նության զգայական պատկերներ, որտեղ բառը, մասնավորապես «արյունալիճ», ճանաչողական, իմաստային նորանոր նրբերանգներ է ձեռք բերում: Եվ ընդհանրապես, բառիմաստի ընտրությունը պայմանավորված է առարկաների երևույթների իմացությամբ, նաև նրանով, թե բառի որ իմաստն է, ըստ հեղինակի, էական և դիպուկ տվյալ կիրառության մեջ:

Բառային կրկնություններից, միօրինակությունից խուսափելու, նաև խոսքի արտահայտչական հնարավորությունները մեծացնելու և թարմություն հաղորդելու նպատակով Չարենցը օգտվում է բառի և իմաստի (նաև փոխաբերական) զանազան հարաբերություններ արտահայտող հոմանշային շարքից: Լեզվական և գեղագիտական ընկալումների յուրահատկությամբ պայմանավորված՝ բացի լեզվում արդեն իսկ գոյություն ունեցող հոմանշային շարքերից՝ բանաստեղծը ստեղծում է խոսքային հոմանիշների օրինակներ, որոնք խիստ անհատական բնույթ են կրում, և դրանց ոճական արժեքը ակներև է դառնում միայն տվյալ համատեքստում. «Պատմության քառուղիներով մենք քայլել ենք երկար՝ / Անղեկ, ցաքուցրիվ, անգաղափար…»[1]:

Խոսքային հոմանիշների շարքում բառերը հաճախ լրացնում են միմյանց, երբեմն՝ աչքի են ընկնում բառիմաստների՝ միմյանցից տարբեր ընկալումների բազմազանությամբ՝ դրանով իսկ մնալով ինքնատիպ և հետաքրքիր:

Չարենցյան բառաստեղծումն իր կազմության մեջ ազատ է, անկաշկանդ՝ արդյունքում ունենալով բաղադրիչների անսովոր համադրությամբ ստեղծված հեղինակային նորակազմություններ: Դրանց մեջ առանձնանում են դիպվածային բառերը, որոնց պարագայում առաջնային է դառնում նրանց ոճական, քան թե անվանողական դերը: Այս բառերի ստեղծումն ու կիրառությունը բխում են նյութի բովանդակությունից, համատեքստից, և բառերի արտահայտչական երանգավորումն էլ պայմանավորված է դրանց անսովորությամբ, անկրկնելիությամբ, պահի թելադրանքով ստեղծված լինելու հանգամանքով՝ արեգնացյալ, կառափնուտ, մեղսահամ, արևակամ, ողբանվագ և այլն: Ի տարբերություն համագործածական բառերի՝ սահմանափակ է դրանց՝ հիշողությամբ վերարտադրելու հնարավորությունը:

Բառապաշարի քննությունը ենթադրում է նաև անդրադարձ օտարաբանություններին, փոխառություններին:

Վերջիններիս մեջ փոքրաթիվ, սակայն ինքնատիպ շերտ են կազմում հատկական փոխառությունները (էկզոտիզմ), որոնք նկատելի տեղ են գրավում Չարենցի բառապաշարում նախ և առաջ իրենց տարաշխարհիկ բնույթով, քանզի մատնանշում են օտարոտի էթնիկ մշակույթ, կենցաղ և այլն (նիրվանա, մուժիկ, ստեպ, կինտո, գոնդոլ, բեդվին և այլն): Բանաստեղծի պոեզիայում բառն ընդհանրապես գեղագիտական մեծ կշիռ ունի:

Բառի քննությունը ուսուցողական կամ գիտահետազոտական նպատակով է արվում, ըստ այդմ էլ այն կարելի է ուսումնասիրել ուղղագրական–ուղղախոսական նորմի, հնչյունաբանական, բառակազմական, բառագիտական, իմաստաբանական, իմաստափոխական, քերականական (ձևաբանական և շարահյուսական), ոճական տեսանկյունից:

Ի վերջո, խնդիրը, իսկ այն ներառում է նաև գրականության և ոճագիտության հարցեր, խոսքի մշակույթ (թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր) ձևավորելն ու զարգացնելն է, որը նշանակում է լեզվական նորմի իմացություն և պահպանում, բառի և բառաձևերի ճիշտ

1 Նույն տեղում, էջ 81:

ընտրություն, խոսքի արտահայտչականության, անհարկի փոխառություններից խուսափում, օտարաբանությունների մերժում, ավելորդաբանությունների, անտեղի կրկնությունների բացառում կամ նվազեցում:

Բառի դրսևորած ոճական առանձնահատկությունները ուսումնասիրելը նշանակում է անդրադառնալ նաև իմաստային տեղաշարժերին, բառի ծագմանը, ժամանակի ընթացքում կրած փոփոխություններին (ստուգաբանություն), ձևիմաստային խմբերին (հոմանիշ, հականիշ, համանուն, հարանուն), գեղագիտական գործառույթին (բարձր և ցածր ոճ) և այլն: Ուսումնասիրությունն ամբողջական և բազմաբովանդակ կդառնա, եթե ներառվեն նաև բառային կայուն և վերիմաստավորված կապակցությունները՝ դարձվածքները, թևավոր խոսքերը, առածները, ասացվածքները:

Այս ամբողջը քննելու և տարբերակելու համար պետք է օգտվել տարբեր բառարաններից՝ բացատրական, արմատական, հոմանիշների, դարձվածաբանական և այլն. այսօր նաև համացանցն է տալիս այդ հնարավորությունները լսարանային աշխատանք կատարելու համար:

Լեզվի ուսուցման հիմնական խնդիրներից մեկը սովորողի անհատական բառապաշարի հարստացումն է, որտեղ անվիճելի է ընթերցանության դերը, ինչը ենթադրում է նաև բառային աշխատանք, որը լեզվական գիտելիքները հարստացնելու և զարգացնելու կարևոր նախապայման է:

Ըստ որում՝ հայոց լեզվի և գրականության ժամերին տեղի է ունենում սովորողի բառապաշարի հարստացում ինչպես նոր, այնպես էլ համագործածական բառերով. դրանք գործածության պասիվ (ոչ գործուն) ոլորտից տեղափոխվում են ակտիվ (գործուն) ոլորտ:

Հարցի քննության շրջանակներում ներկայացվող պահանջները կարելի է ընդլայնել՝ձևակերպելով այլ առաջադրանքներ ևս, այն է՝ բառի (համանուն, հարանուն և այլն) գործածությունը նախադասության մեջ, տրված բառի հոմանշային շարքի կազմում, հականիշ զույգի ընտրություն, տերմինների առանձնացում և այլն: Առաջարկվող բառացանկից բառերը կարելի է խմբավորել ըստ արտահայտած իմաստի, կազմության, խոսքիմասային պատկանելության, գործածության ոլորտի և այլն: Կարել է կատարել նաև տեքստային աշխատանք՝ ուշադրություն դարձնելով բառընտրության և բառօգտագործման օրինակներին, դրանք հնարավորինս հոմանիշներով փոխարինելով և բացատրելով, թե որքանով են տեղին և պատճառաբանված գործածված տվյալ համատեքստում:

Լեզվական բավարար գիտելիքներ ունենալու դեպքում լսարանին կարելի է առաջարկել կատարել տեքստի խմբագրական աշխատանք:

Լեզվաբանական–իմացաբանական տեսանկյունից կարևոր են բառի բազմիմաստությունը, ուղիղ և փոխաբերական իմաստով կիրառությունները:

Բառի ոչ ճիշտ գործածության պատճառ կարող են լինել լեզվական նորմի չիմացությունը, բառարաններից օգտվել չկարողանալը կամ չուզելը, լեզվազգացողության պակասը և այլն:

Բանավոր և գրավոր խոսքի լեզվական (հնչյունական, բառագիտական, քերականական, ոճական) նորմային տիրապետելը և դրանք ըստ նպատակադրման՝ տեղին գործածելը կապահովի խոսքի որակը, արժանիքները, որոնք են՝ ճշտություն, հարստություն, բազմազանություն, պարզություն, սեղմություն, տրամաբանականություն, արտահայտչականություն, մաքրություն և այլն:

Տրվող առաջադրանքները կարող են

բազմաշերտ լինել. առանձնացնել տեքստում գործածված նոր բառերը կամ նոր նշանակությունները, գրել դրանց խոսակցական տարբերակը, քննել բառակազմական կաղապարը, զանազանել կանոնական և ոչ կանոնական ձևերը, հիմնավորել հեղինակի՝ բառի այս կամ այն զուգաձևությանը նախապատվություն տալը՝ պատճառաբանելով գրողի՝ հերոսների խոսքի ոճավորման նպատակով բառային կամ քերականական նորմի անտեսումը և այլն:

Վերլուծական այսպիսի աշխատանքը կլուծի նաև գործնական մեկ այլ խնդիր. ոչ գրական բառերը (ժարգոն, բարբառային, գռեհկաբանություն, հասարակաբանություն և այլն) կարող են մղվել ոչ գործուն բառապաշարի, և սովորողի մեջ կձևավորվի գրական լեզվի նորմ հասկացությունը: Նպատակաուղղված աշխատանքը ի վերջո կհանգեցնի նրան, որ կսահմանափակվի այդ բառերի գործածությունը որպես ոչ հանձնարարելի տարբերակներ:

Պետք է խթանել ինքնուրույն աշխատանք կատարելու հանձնարարականը, իսկ առաջարկված ռեֆերատը, զեկուցումը կզարգացնեն տրված գրականությունից օգտվելու հմտությունները:

Բառի ոճական արժեքի ուսումնասիրության մեթոդները մեկտեղում են հետազոտական և գիտական աշխատանքները, որոնք փոխկապակցված են և ուղղված են սովորողի վերլուծական ունակությունների զարգացմանը, լեզվական խոր և կայուն գիտելիքների ձեռքբերմանը:

Բառի կիրառական, հաղորդակցական, ոճական հնարավորությունների ուսուցումը գործնական և տեսական հարցեր է քննարկում, որը մի կողմից՝ ուղեկցվում է գիտելիքի հաղորդումով, իսկ մյուս կողմից՝ դրա յուրացումով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գ. Ջահուկյան, Է. Աղարյան, Վ. Առաքելյան, Վ. Քոսյան, Հայոց լեզու, I մաս, Ա պրակ, Եր., 1980:
2. Լ. Եզեկյան, Ոճագիտություն, Եր., 2003:
3. Ս. Գյուլբուդաղյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1974:
4. Ե. Չարենց, Երկերի ժողովածու, հ. 3, Եր., 1987:

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

С. ГАБРИЕЛЯН

В статье исследуются выразительность и стилистическое значение как слова в качестве одного из основных средств создания художественного образа, так и словарного запаса в целом, его отдельных пластов (грабара, разговорной лексики, заимствований, иностранных слов, неологизмов, историзмов и др.). Акцентируется и номинативная и экспрессивно–выразительная функции слова.

Целью изучения эстетического значения слова как в литературе, так и в стилистике в конечном итоге является формирование культуры устной и письменной речи, что предполагает знание языковой нормы, правильный выбор и использование слова и словоформы.

Практическая работа по лексикологии направлена на расширение и активизацию словарного запаса учащихся, на развитие их аналитических способностей и навыков самостоятельной работы со словарем.

INVESTIGATION METHODS OF THE STYLISTIC VALUE OF THE WORD

S. GABRIELYAN

The present paper focuses on the study of the expressive function and the stylistic value of the word as one of the main means of artistic image creation as well as those of the vocabulary in general with reference to its different layers (Old Armenian (grabar), colloquial words, loan–words, foreignisms, neologisms, archaisms or obsolete words, etc.). Both the nominative and the emotional–expressive functions of the word are of particular importance.

The teaching of the aesthetic value of the word also touches upon the issues within the scopes of literature and stylistics which aims at developing language skills (both oral and written). The latter is achieved through the knowledge of language norm, the right choice and use of the word and its forms.

The practical aspect of the lexicological study aims at activating and enriching learners' vocabulary, developing analytical skills and an ability to do dictionary work on their own.

ԼԻԼԻԹ ՖԼՋՅԱՆ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՓՈՒԱԴԱՐՁ ԿԱՊԸ

Շատ հետազոտողների հետաքրքրում են դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության արդյունավետության մակարդակով պայմանավորված որակական ու քանակական չափորոշիչները և դրա արդյունավետության որոշման խնդիրը, որը կարող է հանգեցնել որոշակի մեթոդների և տեխնոլոգիաների օգտակարության բացահայտման և հիմնավորման էական առաջընթացին: Սակայն հետազոտողների մեծ մասը հիմնականում օգտագործում է որակական չափանիշներն ու նրանց համապատասխան ցուցանիշները, որը մեծամասամբ պայմանավորված է հետազոտվող գործընթացի բարդությամբ:

Օրինակ՝ Բ. Տ. Լիխաչյովն առաջարկում է որպես գեղարվեստական կրթության չափորոշիչներ կիրառել այն պահանջները, որոնք կրում են համապարփակ բնույթ, ներառում բազում բարոյական չափանիշներ և արտահայտում անձի էական հատկանիշներն ու ստեղծագործական որակները: Այդ պահանջները սահմանում են, թե ինչ, ինչպես, ում հետ և ինչի համար իմանալ, կարողանալ, սիրել, ջանք թափել, պայքարել, պահպանել, օգնել և արարել [2]:

Գ. Ա. Պետրովան, որպես գեղարվեստական կարողությունների ձևավորման չափորոշիչներ, դիտարկում է գեղագիտական որակների, հարաբերությունների, անձի կայուն շարժառիթների ձևավորվածության մակարդակները [3]:

Լ. Ս. Ներսիսյանը կարծում է, որ գեղարվեստական գործունեությունը մարդու սոցիալական և այդ համակարգի կարողությունները արտացոլող, ընդհանրացված անձնային որակների ձևավորվածության ամբողջությունն է: Գեղարվեստական գործունեությունը բնութագրվում է անձնային և գեղագիտական նշանակալից դրական որակներով՝ ներառելով վարվելակարգը: Նրա կարծիքով դաստիարակված մարդու համար ինքնագիտակցությունը իր կատարածի համար պատասխանատվությունն է, և այդ քայլերը համարվում են վարմունքի որոշիչ դրդապատճառ [1]:

Հաշվի առնելով այն, որ կերպարվեստի պարապմունքների միջոցներով գեղագիտական դաստիարակության ռազմավարական նպատակներն իրագործվում են դաստիարակության մի շարք բաղադրամասերում՝ գեղագիտական դաստիարակության ախտորոշման մեջ մենք ընդգծում ենք բաղադրիչ չափորոշիչները, որոնց ենթատեքստում մենք հասկանում ենք դպրոցականների առանձին գեղարվեստական կարողությունների ձևավորման մակարդակը բնութագրող հատկանիշները: Բաղադրիչ չափորոշիչների կարգավիճակում ընդգծվել է աստիճանը բացահայտող հիմնական հատկանիշների և դպրոցականի անձնային որակներին համապատասխան ձևավորման բարձր մակարդակի ամբողջությունը: Նախկինում նշվում էր, որ կարողությունների ձևավորումը սերտորեն կապված է դաստիարակության այլ տեսակների հետ: Այդ պատճառով էլ դպրոցականների գեղարվեստական որակնե-

րի ձևավորման մակարդակն արտացոլող բաղադրիչ չափորոշիչներից նշենք նրանք, որոնք առավել ընդհանրական են արտացոլում կերպարվեստի պարապմունքների միջոցներով գեղարվեստաստեղծագործական կարողությունների բաղադրիչների զարգացումը.

– գեղարվեստական ճաշակը,
– գեղարվեստական իդեալը,
– գեղարվեստական կարողությունը,
– գեղարվեստական հետաքրքրությունը,
– գեղարվեստական պահանջմունքը,
– գեղարվեստական երևակայությունը,
– գեղարվեստական զգացմունքը,
– գեղարվեստական ընկալումը:

Այդպիսի ընտրության հիմնավորմանն են ծառայում Ե. Ա. Ֆլերինայի և Լ. Ս. Ներսիսյանի հետազոտությունները, որոնց մեջ գեղարվեստական կարողությունների ձևավորման համատեքստում հաշվի են առնվել դպրոցականների հիմնական գեղարվեստական որակները [1, 4]:

Նշված հեղինակների տեսանկյունների հետ համաձայն ենք այնքանով, որ անձի ընդգծված գեղարվեստական կարողությունները կարող են հանդես գալ որպես կերպարվեստի պարապմունքների միջոցներով դպրոցականների գեղարվեստաստեղծագործական ձևավորման գործընթացի չափորոշիչներ: Գեղարվեստական ճաշակի ձևավորման մակարդակի ցուցանիշների բացահայտման գործընթացում մենք առաջնորդվել ենք մեր փորձով՝ նկատի ունենալով, որ օբյեկտի զգացմունքային գնահատման և գեղագիտորեն իմաստավորելու հուզազգացմունքային վերլուծության ընդունակությունը գույնի և ոճի լավ զգացողությունն է:

Լ. Ս. Ներսիսյանն ընդգծում է, որ գեղարվեստական ճաշակի ձևավորման մակարդակի ցուցանիշները կարող են արտահայտվել գեղեցիկի տեսանկյունից՝ որպես իրական երևույթների և արվեստի ստեղծագործությունների գնահատման ընդունակություն, ինչպես նաև որպես գեղագիտական գնահատականի հիմնավորման կարողություն [1]:

Գեղարվեստական իդեալի դաստիարակումը գտնվում է այդ նույն փոխհարաբերությունների մեջ: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ դպրոցականներին բնորոշ է իրականության և արվեստի ոլորտում գեղարվեստական միջավայրի նկատմամբ հետաքրքրությունը: Իրականության գեղագիտական ազդեցության գիտակցման համար առավել մատչելի և հետաքրքրություն առաջացնող գործոն են համարվում բնությունը, մարդկային շփման ոլորտը և շրջակա միջավայրը: Այս առումով գեղարվեստական հետաքրքրությունների բարձր մակարդակին հասնելուն նպաստում են գեղարվեստի ոլորտում դպրոցականների ունեցած պահանջմունքները: Գեղարվեստական պահանջմունքները հանդես են գալիս որպես դպրոցականների նախասիրությունների, նրանց հույզերի ու հետաքրքրությունների գործունեության հոգեբանական մեխանիզմ: Նրանք արտահայտվում են դպրոցականների գործունեության տարբեր՝ խաղային, կրթական, կերպարվեստային, աշխատանքային և այլ բնագավառներում՝ դրանց տալով կենսունակ և մշակութային բնույթ, բարձր որակական մակարդակ ու գեղագիտական կարևորություն: Հետազոտելով դպրոցականների՝ արվեստի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքը՝ կարելի է հանգել այն եզրակացության, որ տարիքի հետ մեկտեղ աճում է նաև դպրոցականի՝ հանգստի ու ժամանցի միջոց հանդիսացող արվեստի նկատմամբ հակվածությունը:

Որոշակիորեն բարձրանում է արվեստի՝ որպես դաստիարակության և գեղագիտական հաճույքի միջոցի դերը, սակայն նվազում է արվեստի՝ որպես աշխատանքի և մշակույթի, գեղարվեստական արժեքների ստեղծման գործընթացի և արդյունքի դերը, քանի որ արվեստի նկատմամբ վերաբերմունքի փոփոխությունը բարդ դիալեկտիկական գործընթաց է:

Գեղարվեստաստեղծագործական կարողությունների ձևավորումը՝ որպես առարկայի լիարժեք բովանդակություն, ունի մի քանի փուլեր. առաջին փուլ՝ «կենդանի հայեցողություն», երկրորդ փուլ՝ «վերացական մտածողություն», կշռադատում ու վերլուծություն և երրորդ փուլ՝ ընկալման մեջ զգացմունքայնության և հուզականի համադրում: Այստեղից՝ տեսական և փորձարարական որոնումները վկայում են, որ գեղարվեստական ընկալման ձևավորվածության մակարդակի ցուցանիշներ են համարվում մտավորի և հուզականի ամբողջականությունը, խորությունն ու ներդաշնակությունը: Ավագ դպրոցականները տիրապետում են որակական առավել բարձր մակարդակի, քան կրտսեր դպրոցականները: Տեղի է ունենում ոչ միայն գիտելիքների, այլ նաև մտավորի ու տրամաբանականի փոփոխություն, և նրա բոլոր բաղկացուցիչների միջև կապի հստակեցում:

Գեղարվեստական ընկալումը միշտ ուղեկցվում է գեղարվեստական երևակայության ակտիվ գործունեությամբ: Այն կախված է մի շարք գործոններից՝ փորձից, պահանջմունքներից ու հետաքրքրություններից, որոնց մեջ արտահայտվում են դպրոցականների որոշակի գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները՝ տվյալ դեպքում՝ կախված կերպարվեստային գործունեության կարողություններից:

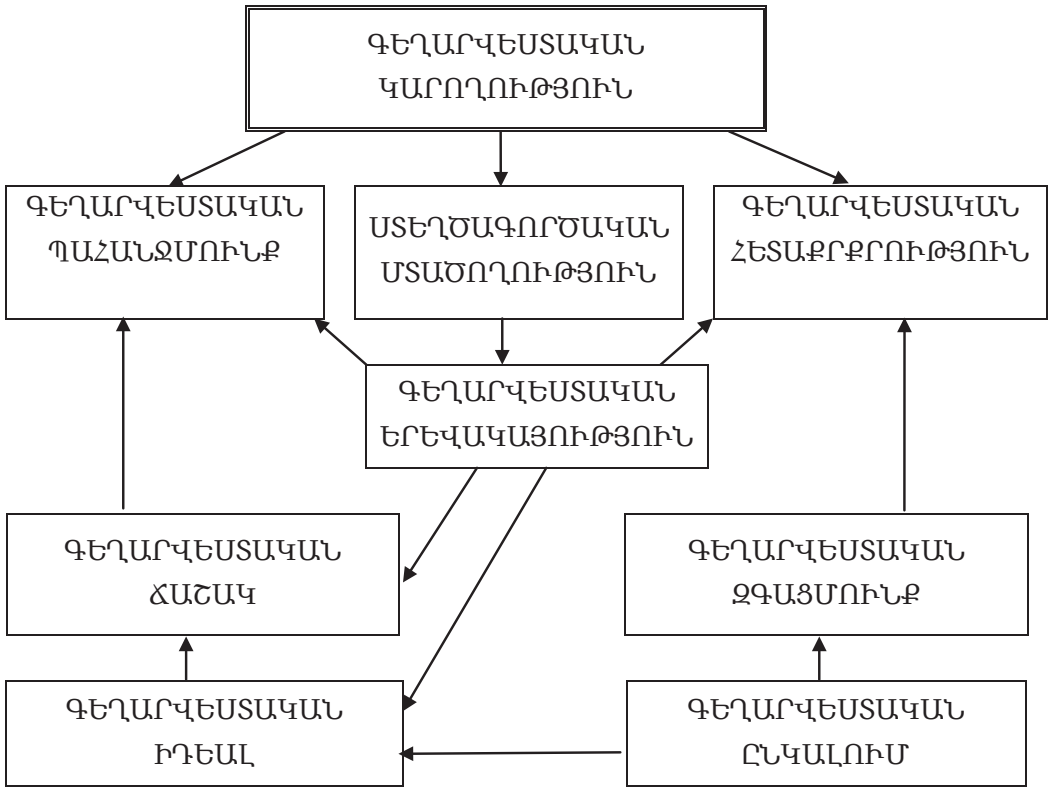
Ստեղծագործական գործունեությունը սերտորեն կապված է գեղարվեստական ընկալման հետ, հանդիսանում է տվյալների վերափոխում, հայցվում է զգացմունքներով ու ընկալումներով, ինչպես նաև կերպարվեստային ծրագրերի, զարգացած մտավոր ունակությունների ու լավ հիշողության օգնությամբ, սեփական գեղարվեստական կերպարներ ստեղծելու կարողությամբ: Իրականության ու արվեստի հանդեպ դպրոցականների գեղարվեստական վերաբերմունքը միշտ ուղեկցվում է հուզական–զգացմունքային փոխազդեցությամբ: Դպրոցականների գեղարվեստական զգացմունքներն արտահայտում են նրանց հոգևոր աշխարհը: Պ. Մ. Յակոբսոնը գեղարվեստական զգացմունքները ներկայացնում է՝ որպես «գեղագիտական սուբյեկտի նկատմամբ այնպիսի արձագանք, որը միանգամայն բնութագրվում է ապրումներով» [5, 26]:

Գեղարվեստական ճաշակի ձևավորման մակարդակի ցուցանիշներ են իրականության գեղագիտական երևույթների, արվեստի ընկալման ժամանակ ծագող հույզերը՝ ընկալման համարժեքությունը, իրականության երևույթների կայուն դրական գնահատականը և «ապրումակցման» ընդունակությունը՝ դեպի դրական զգացմունքների բարձրագույն աստիճանը: Դպրոցականները պետք է ոչ միայն ճիշտ ընկալեն ու գնահատեն կյանքի և արվեստի մեջ գեղեցիկը, մերժեն տգեղը, այլև պարտավոր են գեղեցկության օրենքներով, տվյալ դեպքում՝ կերպարվեստի պարապմունքների միջոցով դրսևորել իրենց ակտիվ գործունեությունը:

Գեղարվեստական հմտությունների դրսևորման հոգեբանական նախապայման է համարվում դպրոցականնե-

րի ստեղծագործական գործունեության նկատմամբ հակվածության բացահայտումը գեղարվեստական կարողությունների հետևյալ բաղկացուցիչներով՝ ստեղծագործական ընդունակություններ, տեսողական հիշողություն, գեղարվեստական կարողություններ, մտավոր ունակություններ և այլն, որը հնարավոր է նշված չափորոշիչների փոխադարձ կապը հաշվի առնելով:

Գեղարվեստական կարողությունների և ստեղծագործական ընդունակությունների բաղադրիչների փոխադարձ կապը



ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ներսիսյան Լ. Ս., Գեղարվեստական պատկերացումների տեղը ստեղծագործական գործունեության մեջ, «Մանկավարժական միտք», «Զանգակ» հր., 2002, 152 էջ:
2. Лихачев Б. Т., Педагогика, Курс лекций, М., Владос, 2010, 646 с.
3. Петрова Г. А., Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. Из–во Казанского университета, 1976, 324 с.
4. Флерина Е. А., Изобразительное творчество детей дошкольного возраста, М., Учпедгиз, 1956, 160 с.
5. Якобсон П. М., Психология творчества, М., 1971, 41 с.

ВЗАИМНАЯ СВЯЗЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УМЕНИЙ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Л. ФЛДЖЯН

В статье рассматриваются качественные и количественные критерии связанные с уровнем эффективности эстетического воспитания учащихся и определение ее эффективности.

THE MUTUAL TIE OF LEARNERS' ARTISTIC MIGHT AND CREATIVE ABILITIES

L. FLJYAN

In the article are discussed quantitative and qualitative criterions of aesthetic education of learners conditioned by productive level and its productive problems of decision.

ԱՂԱՎՆԻ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ԻՆՖՈՐՄԱՑԻԱՅԻ ԿՈԴԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉՈՒՄ

Ցանկացած ինֆորմացիա մշակելու համար համակարգիչն այն կոդավորում է: Ստեղնաշարից ցանկացած պայմանանշան ներմուծելիս ավտոմատ կերպով պայմանանշանի կոդավորում է իրականացվում, այսինքն՝ ձևափոխվում է համապատասխան համակարգչային կոդի, իսկ արտածելիս այն ենթարկվում է ապակոդավորման, այսինքն՝ համակարգչային կոդը համապատասխանեցվում է գրաֆիկական պատկերին՝ նշանին:

Համակարգչում ինֆորմացիան կոդավորված է երկուական հաշվարկման համակարգով:

Թվերի գրության և ներկայացման կանոնների համախումբը անվանում են հաշվարկման համակարգ և ըստ թվերի ներկայացման ձևի՝ տարերում են հաշվարկման դիրքային և ոչ դիրքային համակարգեր:

Ոչ դիրքային համակարգում թվերի գրառման մեջ թվանշանների դիրքից կախված չէ նրա մեծությունը: Ոչ դիրքային համակարգի օրինակներից է հռոմեական համակարգը (հռոմեական թվեր): Հռոմեական համակարգում թվանշանների փոխարեն օգտագործում են լատինական տառերը՝ I – 1, V – 5, X – 10, L – 50, C – 100, D – 500, M – 1000:

Օրինակ 1: MMMCCXXXXI թիվը կազմված է երեք հազարյակից, երկու հարյուրյակից, չորս տասնյակից և մեկ միավորից՝ 3241:

Հռոմեական թվերում թվանշանները գրվում են ձախից աջ՝ նվազման կարգով: Այս դեպքում նրանց արժեքները գումարվում են: Եթե ձախից գրված է փոքր թիվ, իսկ աջում՝ մեծ, ապա նրանց արժեքները հանվում են:

Օրինակ 2: DL = 500 + 50 = 550, իսկ՝ LD = 500 – 50 = 450:

Օրինակ 3: MCMXCVI = 1000 + (1000–100) + (100 – 10) + 5 + 1 = 1996:

Ոչ դիրքային հաշվարկման համակարգ է հաշվարկման հայկական համակարգը, որտեղ օգտագործվել են հայերեն այբուբենի տառերը:

Միավորները արտահայտվում են «ա»–ից «թ» տառերով:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ա	բ	գ	դ	ե	զ	է	ը	թ

Տասնավորները՝«ժ»–ից «ղ» տառերով:

10	20	30	40	50	60	70	80	90
ժ	ի	լ	խ	ծ	կ	հ	ձ	ղ

Հարյուրավորները՝«ճ»–ից «ջ» տառերով:

100	200	300	400	500	600	700	800	900
ճ	մ	յ	ն	շ	ո	չ	պ	ջ

Հազարավորները՝«ռ»–ից «ք» տառերով:

1000	2000	3000	4000	5000	6000	7000	8000	9000
ռ	ս	վ	տ	ր	ց	ու	փ	ք

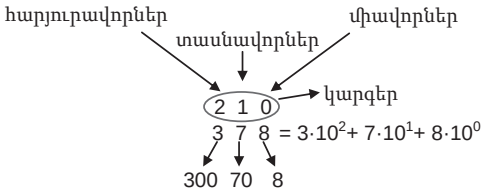
Սովորական բառից տարբերելու համար թիվ արտահայտող բառերի համակցության վերին մասից հորիզոնական գիծ է դրվում, կամ երկու կողմից կետեր են դրվում:

Օրինակ՝4567=. տշկե. = տշկե:

Համակարգչում ինֆորմացիան լինում է թվային, տեքստային, գրաֆիկական, ձայնային ու տեսային:

Համակարգչում թվային ինֆորմացիայի կոդավորումը հասկանալու համար տեսնենք, թե 10–ական թիվը ինչպե՞ս է ձևավորվում: Օրինակ՝ 378 թվում առաջին թվա-

նշանը նշանակում է երեք հարուրյակ, երկրորդը՝ յոթ տասնյակ, երրորդը՝ ութ միավոր:



Ստացվում է, որ յուրաքանչյուր գումարելի ստացվում է տվյալ թվանշանի և 10–ի այն աստիճանի արտադրյալով, որը հավասար է տվյալ թվանշանի դիրքի համարին:

Նույն օրինաչափությամբ էլ կատարվում է 2–ական համակարգի թիվը 10–ական համակարգում ներկայացնելը՝

43210– դիրք

$(11101)_2$= 1*2⁴+1*2³+1*2²+0*2¹+1*2⁰=16+8+4+0+1=$(29)_{10}$,

այսինքն՝ յուրաքանչյուր գումարելի ստացվում է թվի համապատասխան թվանշանը բազմապատկելով երկուսի այն աստիճանով, որ դիրքում այդ թվանշանն է:

Տասական հաշվարկման համակարգից բացի՝ լայնորեն օգտագործվում են 2 թվի ամբողջ աստիճան հանդիսացող հիմքով համակարգեր:

Այժմ դիտարկենք հաշվարկման դիրքային համակարգը, որոնց հիմքը N է: Սա նշանակում է, որ տվյալ դիրքային համակարգում թվերի գրառման ժամանակ օգտագործվում է N թվանշան: Սովորաբար, երբ N<10, օգտագործվում են արաբական թվանշանները, իսկ N>10 դեպքում՝ արաբական թվանշաններին ավելացնում են լատինական տառերը: Բերենք հաշվարկման դիրքային համակարգերի օրինակներ՝ իրենց այբուբենով.

Հիմքը	Անվանումը	Այբուբենը
2	Երկուական հաշվարկման համակարգ	0,1
8	Ութական հաշվարկման համակարգ	0,1,2,3,4,5,6,7
10	Տասական հաշվարկման համակարգ	0,1,2,3,4,5,6,7,8,9
16	Տասնվեցական հաշվարկման համակարգ	0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,A,B,C,D,E,F

Համակարգչում ձայնային ինֆորմացիայի կոդավորումը:

Ձայնային ազդանշանը փոփոխական ամպլիտուդով ու փոփոխական հաճախությամբ անընդհատ ալիք է: Որպեսզի համակարգիչը կարողանա ձայնային անընդհատ ազդանշանը մշակել, այն անհրաժեշտ է ներկայացնել մեքենայի համար ընկալելի երկուական կոդով: Ինչպե՞ս է դա իրականացվում: Նախ՝ ձայնը միկրոֆոնի միջոցով ձևափոխվում է էլեկտրական հոսանքի տատանումների: Այնուհետև ժամանակային փոքր տիրույթների համար (գործնականում՝ վայրկյանում մի քանի տասնյակ հազար անգամ) որոշակի ճշտությամբ որոշվում է տատանումների ամպլիտուդը, որը ներկայացվում է երկուական կոդով:

Տեքստային ինֆորմացիայի կոդավորումը համակարգչում:

Ստեղնաշարի յուրաքանչյուր տառաթվային ստեղն համապատասխանեցվում է որոշակի ամբողջ թվի, ապա վերջինիս երկուական կոդի օգնությամբ կարելի է կոդավորել նաև տեքստային ինֆորմացիան:

Աշխարհում լայնորեն կիրառվող կոդային համակարգի յուրաքանչյուր պայմանանշանի կոդավորման համար հատկացվում է մեկ բայթ ծավալով հիշողություն:

Յուրաքանչյուր բիթ կարող է ընդունել

ընդամենը երկու հնարավոր արժեքներ՝ 0 կամ 1, ապա 8 բիթի օգնությամբ կարելի է կոդավորել 2^8=256 տարբեր պայմանանշաններ, որոնք համարակալվում են 0–ից մինչև 255 ամբողջ թվերով:

Եթե թիվը տեքստի մաս է, ապա դրա երկուական կոդը տարբերվում է այն որպես թիվ ներկայացնող կոդից:

Աղյուսակում ներկայացված են որոշ պայմանանշանների կոդեր:

Պայմանանշան / 2–ական կոդ	Պայմանանշան / 2–ական կոդ	Պայմանանշան / 2–ական կոդ	Պայմանանշան / 2–ական կոդ	Պայմանանշան / 2–ական կոդ
Բացատ/00100000	7 / 00110111	Ջ / 10111100	Չ / 11010010	Ռ / 11101000
! / 00100001	8 / 00111000	զ / 10111101	ձ / 11010011	ռ / 11101001
“ / 00100010	9 / 00111001	է / 10111110	Ղ / 11010100	Ս / 11101010
« / 00100011	: / 00111010	Է / 101111111	ղ / 11010101	ս / 11101011
» / 00100100	; / 00111011	Ը / 11000000	ճ / 11010110	Վ / 11101100
՝ / 00100101	< / 00111100	ը / 11000001	ճ / 11010111	վ / 11101101
. / 00100110	= / 00111101	Թ / 11000010	Մ / 11011000	Տ / 11101110
՝ / 00100111	> / 00111110	թ / 11000011	մ / 11011001	տ / 11101111
(/ 00101000	? / 00111111	Ժ / 11000100	Յ / 11011010	Ր / 11110000
) / 00101001	@ / 01000000	ժ / 11000101	յ / 11011011	ր / 11110001
* / 00101010	\ / 01011100	Ի / 11000110	Ն / 11011100	Ց / 11110010
+ / 00101011	_ / 01011111	ի / 11000111	ն / 11011101	ց / 11110011
, / 00101100	Ա / 10110010	Լ / 11001000	Շ / 11011110	Ւ / 11110100
. / 00101101	ա / 10110011	լ / 11001001	շ / 11011111	ւ / 11110101
/ / 00101110	Բ / 10110100	Խ / 11001010	Ը / 11100000	Փ / 11110110
0 / 00110000	բ / 10110101	խ / 11001011	ո / 11100001	փ / 11110111
1 / 00110001	Գ / 10110110	Ծ / 11001100	Չ / 11100010	Ք / 11111000
2 / 00110010	գ / 10110111	ծ / 11001101	չ / 11100011	ք / 11111001
3 / 00110011	Դ / 10111000	Կ / 11001110	Պ / 11100100	Օ / 11111010
4 / 00110100	դ / 10111001	կ / 11001111	պ / 11100101	օ / 11111011
5 / 00110101	Ե / 10111010	Հ / 11010000	Ջ / 11100110	Ֆ / 11111100
6 / 00110110	ե / 10111011	հ / 11010001	ջ / 11100111	ֆ / 11111101

Բերված աղյուսակի օգնությամբ, օրինակ, **Արջ** բառը կարելի է ներկայացնել երկուական թվի տեսքով՝

Արջ-10110010 11110001 11100111

Ա ր ջ

Օրինակ՝ հաշվարկներում 37 թվի 2–ական կոդը կլինի մեկ բայթի մեջ՝ $37_{10} = 00100101_2$:

Մնացորդ

37 : 2 = 181

18 : 2 = 9 0

9 : 2 = 4 1

4 : 2 = 2 0

2 : 2 = 1 0

1 : 2 = 0 1

37 թվի երկուական կոդը տեքստի մեջ կլինի երկուական բայթում՝

00110011 00110111:

3 7

Համակարգչում կետային պատկերի և գույնի կոդավորում:

Համակարգչում սև–սպիտակ կետային պատկերի յուրաքանչյուր կետ կոդավորվում է 0 կամ 1 թվանշանների միջոցով՝ սև –1, սպիտակ – 0:

10-ական կոդ	2-ական կոդ	Նկար
31	00011111	
3	00000011	
5	00000101	
9	00001001	
17	00010001	
32	00100000	
64	01000000	
128	10000000	

Գունավոր պատկերի յուրաքանչյուր կետ, որը կարող է ներկայացված լինել 16 գույներից որևէ մեկով, կոդավորվում է 4 բիթի օգնությամբ:

Տասնվեցական համակարգը լայնորեն գործածվում է համակարգչային ծրագրավորման բնագավառում այն բանի շնորհիվ, որ ժամանակակից համակարգիչներում հիշողության նվազագույն միավորը բայթն է, որն ունի 8 բիթ, և որի մեծությունը հարմար է գրառել երկու տասնվեցական թվանշանով:

Յունիկոդ ստանդարտում նշանները գրառվում են տասնվեցական տեսքով՝ օգտագործելով չորս թվանշան, անհրաժեշտության դեպքում՝ նախորդող զրոներով: Յուրաքանչյուր նշանի տրվում է U+ գրությանը հաջորդող քառանիշ տասնվեցական թվի տեսքով կոդ, այսպես՝ U+20AC–ը եվրոյի նշանի (€) կոդն է:

HTML–ում գույների երեք՝ R (կարմիր), G (դեղին) և B (կապույտ) բաղադրիչները գրառվում են տասնվեցական թվի տեսքով: Յուրաքանչյուր գույնի շնորհվում է երեք երկնիշ տասնվեցական թվի տեսքով կոդ, որոնցից առաջինը կարմիր գույնի պարունակությունն է, երկրորդը՝ կապույտի, երրորդը՝ կանաչի: Այսպես, օրինակ, սպիտակ գույնի կոդն է #FFFFFF, սև գույնի կոդն է՝ #000000:

Բաց կապույտ գույնի կոդն է՝ #5953CF, ինչը նշանակում է, որ այդ գույնի մեջ հիմնական գույների պարունակությունները կազմում են՝ **կարմիր՝** 59_{16}, **կանաչ՝** 53_{16}, **կապույտ՝** CF_{16}:

Ներկայացնենք կարմիր, կանաչ և կապույտ գույների կոդերը 2–ական, 10–ական և 16–ական հաշվարկման համակարգերում՝

Գույների կողեր	Կարմիր	Կանաչ	Կապույտ
Երկուական	11111111	00000000	00000000
Տասնվեցական	FF	00	00
Տասական	256	0	0

Կոդավորման այս ձևը հարմար է նրանով, որ յուրաքանչյուր հիմնական գույնի պարունակությունը կարելի է ներկայացնել մինչև FF_{16}=255 հատ մակարդակներով, և ստացվում է 256*256*256=16 777 216 գունային երանգներ:

Համակարգչում տեսաինֆորմացիայի կոդավորումը:

Քանի որ մարդու աչքը կատարյալ չէ (այն դանդաղ է արձագանքում արագ կատարվող գործողություններին), ապա կարելի է պատկերի շարժման պատրանք ստեղծել արագ փոփոխվող հաջորդական նկարների միջոցով, որոնք ներկայացնում են իրականացվող շարժման հերթական փուլերը: Այս սկզբունքի վրա է հիմնված տեսաինֆորմացիայի համակարգչային կոդավորումը: Դուք արդեն գիտեք, թե ինչպես է կոդավորվում գրաֆիկական ինֆորմացիան հենց այդ եղանակով կոդավորելով շարժումը կազմող բաղադրիչ կադրերից յուրաքանչյուրը և դրանք անհրաժեշտ արագությամբ հերթափոխելով՝ էկրանին սահուն շարժման պատրանք է ստեղծվում:

Գոյություն ունեն նաև այլ դիրքային համակարգեր, որոնցով ներկայացվում են տարբեր չափման միավորներ, օրինակ՝

- տասներկուական հաշվարկման համակարգը, որը կիրառվել է Անգլիայում՝

1 փութ = 12 դյույմ, 1 շիլինգ = 12 փենս:

- քսանական հաշվարկման համակարգը, որը կիրառել են ացտեկները՝

1 ֆրանկ = 20 սու:

- վաթսունական հաշվարկման համակարգը, որը կիրառվել է Բաբելոնում՝

1 րոպե = 60 վայրկյան, 1 ժամ = 60 րոպե:

Մեր ժամանակաշրջանում, երբ հեռահաղորդակցությունը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաները աննախադեպ զարգացում են ունենում, կարևորվում է մատաղ սերնդի կրթության խնդիրը այդ ուղղություններով:

Կրթությանը ներկայացվող ժամանակակից պահանջ է նաև ուսուցման գործընթացը «կյանքին մոտեցնելը», ինչը նշանակում է, որ ուսուցումն ինքը պետք է «կյանքին մոտ լինի», այսինքն՝ բնական իրավիճակներ ունենա, պատասխանի կյանքի առաջ քաշած խնդիրներին:

Սա նշանակում է, որ առանձնահատուկ խնդիրներ և պահանջներ են դրվում հատկապես դպրոցներում ինֆորմատիկայի ուսուցման առջև: Ժամանակակից գիտության և տեխնիկայի ցանկացած ոլորտում առօրյա կյանքում մարդը գրեթե ամեն օր շփվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման հետ: Ուստի նա պետք է որոշակի գիտելիքով զինված լինի:

Աշակերտները պետք է իմանան, թե ինչ է կոդը, ինչ է կոդավորումը, ինչպես է կատարվում տեքստային, գրաֆիկական, ձայնային և տեսային ինֆորմացիայի կոդավորումը համակարգչում, ինչ է հաշվման համակարգը, ինչ են դիրքային և ոչ դիրքային համակարգերը:

Աշակերտները պետք է կարողանան ինֆորմացիայի կոդավորման պարզ օրինակներ բերել, օգտվելով կոդային աղյուսակից՝ կոդավորել տրված տեքստը և հակառակը՝ վերծանել տրված կոդը, կոդավորել կետային գրաֆիկայով ստեղծված պատկերը և հակառակը՝ տրված կոդով վերականգնել գրաֆիկական պատկերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա. Գեյն, Ա. Ի. Սենակոսով, Ն. Ա. Յուներման, Ինֆորմատիկա 11, 2012:
2. Լ. Բոսովա, Ինֆորմատիկա 8:
3. Վիքիպեդիա ազատ հանրագիտարան:

IINFORMATION CODIFICATION IN COMPUTERS

A. SARGSYAN

Nowadays when telecommunication and information tecnologies develop at a great speed,the problem of education of the younger generation in that sphere is becoming of great importance.

One of the modern demands that education should meet is bringing the teaching process closer to life,wich implies that teaching should stand close to life,that is to say it should be natural and solve the problems posed by life.

This means that informatics should set particular problems and demands.Today in their daily life people have to do with information technologies.Therefore they should be armed with proper knowledge.

Pupils sould know what code is,what codification is,how the codification of textual graphic,vocal and visual information is inserted in computers,what the system of calculation is,what the positional and non–postitional systems are.

Pupils should be able to bring simple examples of information codification,making use of the table of codes to encode the given code,encode the image created by dotted graphics,as well as to restore the graphic image according to the given code.

КОДИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В КОМПЮТРЕ

А. САРГСЯН

В наше время, когда информационные технологии переживают беспрецедентное развитие, крайне важно обучение молодого поколения в этом направление.

Одна из важнейших задач современного образования– это максимальное приближение процесса обучения к реальной жизни, под чем подразумевается, что в обучении должны модилироваться естественные ситуации с которыми впоследствии может столкнуться ученик.

Это означает, что особое внимание в школе должно быть уделено информатике. Ведь в наш век никакая работа, как либо относящаяся к науке и инжинерии, невозможна без использования инфорационных технологий.Поэтому человек должен иметь определенные знания в этой области.

Ученики должны знать что такое код, что такое кодирование, как происходит кодирование текстовой, графической и звуковой информации, что такое системы счисления и как они классифицируются.

Ученики должны быть в состоянии привести простейшие примеры кодирования информации, уметь кодировать и декодировать ее с использованием таблиц.

АННА КИРАКОСЯН

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

XXI век – век технического прогресса, стремительного развития и проникновения в социально–экономическую, культурную, а также педагогическую область инновационных технологий.

Инновации являются следствием технического развития, которое началось еще в прошлом веке. Термин «инновация» происходит от английского слова «Innovation» – нововведение, новация, новшество. Инновационный подход в преподавании подразумевает нововведение, преобразование, улучшение учебно–воспитательных результатов в системе музыкально–образовательного процесса.

Эпоха компьютеризации внесла большие изменения в образовательной системе, в том числе и в музыкальной педагогике. Появилось новое понятие, основанное на применении специализированных музыкально–компьютерных технологий. Идея заключается в сочетании различных элементов компьютерных технологий и современных инновационных средств обучения с классической методикой преподавания. Именно этого и требует современная музыкальная педагогика.

С использованием компьютерных технологий развитие и воспитание музыкально–творческих способностей детей в общеобразовательной школе перерастает в увлекательный процесс, где мотивация к познанию не необходимость, а интерес, активизирующий познавательную деятельность обучающихся.

Музыка, являясь важным составляющим духовного развития человека, сегодня занимает одно из главных мест в области интересов подрастающего поколения.

Сегодняшние дети иначе воспринимают окружающий мир, прекрасно владеют техникой и свободно ориентируются в информационном и виртуальном пространстве. Для них доступность информации – естественная возможность, которая еще 30 лет назад казалась чем–то фантастическим.

Однако, как и всегда, возникает обратная сторона медали: легкодоступная, широко распространенная и, часто, низкопробная музыка отдаляет молодежь от классического музыкального искусства. Важно обратить внимание детей на музыку качественную, духовно обогащающую.

На данный момент, формирование музыкальной культуры подрастающего поколения возможно осуществить с помощью главного объекта интереса молодежи – современных информационных технологий, процесс внедрения которых, однако, в армянской музыкальной методике преподавания находится на уровне начального развития.

Доктор – профессор педагогических наук Ю. В. Юзбашян, исследуя передовой опыт в области музыкального воспитания детей, создал методику, основанную на синтезе принципов Д.Б. Кабалевско-

го, З. Кодая, Э. Ж. Далькроза, К. Орфа, Комитаса, С. Меликяна, Р. Меликяна и традиционной национальной музыкальной культуры.

Обращение к народной музыки в учебном процессе активизирует эмоциональную сторону и помогает более эффективно развивать музыкальные способности детей, посредством их практического музыкального музицирования. Песня передается из поколения к поколению путем подражательного повторения, что можно наблюдать также и в детской среде. Подражательное повторение песен начальная форма музыкально–педагогической практики, которую нужно усовершенствовать. Одна из важных задач музыкально–воспитательной работы в методике Юзбашяна – научить детей осмысленно читать ноты и записывать свои первые творческие попытки, что вполне осуществимо в рамках общеобразовательной школы.

В методике Юзбашяна важную роль играет формирование ритмического и мелодического чувства обучающихся, координация слуха и голоса, также активно используются система ручных знаков и ладовая сольмизация. Что собой представляет ладовая сольмизация? Как пишет Ю.В. Юзбашян в одной из своих статьей «подражательное освоение мелодий голосом («по слуху») имеет интересную особенность. Повторяя мелодический образец непосредственно после ее восприятия, ребенок или взрослый поют его в той же тональности, в которой он прозвучал, однако запоминают его независимо от высотного положения лада. Подавляющее большинство людей – все те, кто не обладает активным абсолютным слухом,– воспроизводят мелодии по долговременной памяти, непроизвольно транспортируя их в случайно избранные тональности» [3, стр. 62]. Отсюда и вышел музыкально–педагогический принцип Юзбашяна, основанный на понятии, что «музыкальное мышление детей, следует формировать как ладовое мышление, как способность оперировать ладовыми слуховыми представлениями, не обращая внимания на случайную абсолютную высоту звучания в каждом данном исполнении. Именно так происходит стихийное развитие музыкального мышления в богатейшей традиции устного народного творчества» [3, стр. 63]. Эти важные аспекты составляют основу музыкальной методики.

Однако, несмотря на то, что методика преподавания, составленная Ю. В. Юзбашяном, позволяет с успехом осуществлять преподавание предмета «Музыка» в общеобразовательных школах Армении, с каждым годом необходимость инновационного подхода в преподавании музыки становится более очевидной.

В данном случае внедрение инноваций в преподавание музыки в армянских школах будет способствовать переходу учебного процесса на новый, более усовершенствованный уровень.

В связи с этим современному образованию Армении и в частности профессиональной подготовке учителя музыки предъявляются новые требования, основанные на необходимости сделать учебный процесс более современным и понятным детям XXI века. Требуется специалист с развитым интеллектуально – творческим потенциалом и со знаниями в сфере информационно–коммуникацион-

ных технологий. Это подразумевает значительные преобразования, связанные с внедрением в армянскую музыкальную педагогическую практику новых педагогических методов, приемов работы с учащимися и новых средств обучения. К ним можно отнести синтезатор, мультимедийный проектор, интерактивную доску, компьютер, различные компьютерные и учебно–познавательные программы. Нужно отметить, что подбор мультимедийных средств, предназначенных для творческого развития детей на уроках музыки необходимо осуществить в соответствии с государственным образовательным стандартом общего образования.

Чтобы осуществить данную идею, в первую очередь необходимо внедрить инновационные технологии в педагогический вуз, где студенты обучаются предмету «Теория и методика преподавания музыки». Важно подготовить студентов к новой методике преподавания, основанной на компьютеризации учебного процесса, поскольку современный учитель должен быть готов к использованию информационно–компьютерных технологий в обучении своего предмета.

Сегодня явление инновационных технологий в музыкально–педагогической сфере далеко не новость. Они преподаются во многих учебных заведениях мира под общим названием «музыкальные технологии».

Ниже приводим небольшой список вузов, где активно используются музыкально – компьютерные технологии:

- Институт исследования и координации акустики и музыки (IRCAM) /Париж, Франция /.
- Научно–исследовательский центр в области математики и музыки (CEMAMu) /Париж, Франция/.
- Центр компьютерных исследований в музыке и акустике (CCRMA) / Стэнфорд, США/.
- Научно–исследовательский центр музыкально–информационных технологий Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского /Москва, Россия/.
- Российская академия музыки имени Гнесиных /Москва, Россия/.
- Ростовская государственная консерватория (академии) имени С.В. Рахманинова / Ростов–на–Дону, Россия/.
- Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) / Екатеринбург, Россия/.
- Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт–Петербург, Россия).

Итак, рассматривая примеры достижений различных вузов в сфере инновационных образовательных технологий, возникает главный вопрос: как методически грамотно сочетать классическую методику музыкального образования, созданную Юзбашяном и применение современных компьютеризированных средств обучения.

Мы предлагаем несколько примеров решения данной задачи.

Так, например, в классической методике Юзбашяна широко распространена система ручных знаков, как элемент изучения ладовой сольмизации, которую учащиеся изучают по плакатам, созданным еще в прошлом веке. Чтобы осовременить **данный подход мы предлагаем в фоторедакторе Adobe Photoshop**

оцифровать все существующие ручные знаки системы, с помощью программы Microsoft PowerPoint создать презентации, а посредством мультимедийного проектора транслировать презентацию на настенный экран. Таким образом, материал, излагаемый ранее посредством устарелых плакатов или же в словесной форме, теперь получит современное, визуальное воплощение.

Нужно отметить, что метод презентаций довольно эффективен. Он повышает роль наглядности в учебном процессе, удовлетворяет запросы и интересы учащихся, экономит учебное время, по сравнению с работой у классной доски.

Презентации можно использовать на разных этапах урока: во время знакомства с творчеством композиторов, при изучении особенностей тембров музыкальных инструментов, при закреплении полученных знаний и т.д.

В методике Юзбашяна важная роль отводится музыкально – ритмическому развитию детей. Свои чувства, рожденные музыкой дети выражают движениями, которые приобретают соответствующий характер под влиянием различных музыкальных произведений. Музыкально – ритмическая деятельность развивает комплекс музыкальных способностей, главным образом чувство ритма, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальное мышление. Во время урока дети знакомятся с разными видами произведений: марш, колыбельная, народные танцы и т.д., а затем им предлагается выразить свои эмоции с помощью характерных, свободных движений. Реакция детей зависит с одной стороны от врожденных музыкальных способностей, а с другой – от подхода учителя музыки к данному вопросу. Педагог обязан пробудить и развить воображение ребенка. Особенно большое значение в работе музыкального воображения играют зрительные образы. Использование картинок, рисунков, аудио и видеозаписей, различных ритмических тренажерных компьютерных программ поможет конкретизировать впечатления, разбудить фантазию, развить чувство ритма. Одновременное восприятие слухового, зрительного и двигательного ощущения максимально эффективно в музыкально – ритмическом развитии. Как говорил Эмиль Жак – Далькроз «Без телесных ощущений ритма, без ритма пластического не может быть воспринят ритм музыкальный» [1, стр. 41].

На сегодняшний день существует множество электронных ресурсов и компьютерных программ для развития музыкального ритма, слуха, воображения, изучения нот, знакомства с различными композиторами и т.д. Все это дает возможность современному учителю музыки идти в ногу со временем, и говорить на одном языке со своими учениками.

Итак, что дает нам использование инновационных технологий в процессе преподавания музыки?

- Обогащение и модернизирование методической системы урока музыки.
- Переход на более современный, усовершенствованный уровень обучения музыки.
- Новый уровень использования текстовой и звуковой информации на уроках музыки.
- Повышение интереса к уроку музыки и к музыкальной культуре в общем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жак–Далькроз Э. Ритм. Классика — XXI, Москва, 2002. 248 с.
2. Новые информационные технологии в музыкальном образовании, стр. 192–262, Материалы международной научно–практической конференции. — СПб.: Изд–во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003, 329, ISBN 5–8064–0763–2.
3. Юзбашян Ю. В. Об обновлении методики музыкального воспитания в Армении. Вопросы обновления методики преподавания дисциплин по искусству. Межвузовский тематический сборник научных трудов (Искусствоведение), Ереван, 1989, стр. 56–69.
4. Интернет – ресурс http://muslab.spb.ru/index.htm

ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Ա. ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ

XXI դարում ժամանակակից տեխնոլոգիաներով են համալրվել մարդու գործունեության բոլոր ոլորտները, որոնց թվում է նաև երաժշտական մանկավարժությունը: Երաժշտության ուսուցչի առջև դրված են նոր պահանջներ, որոնք ուսումնական գործընթացը պետք է դարձնեն ավելի ժամանակակից և հասկանալի XXI դարի աշակերտի համար:

Հոդվածում ներկայացված է հայկական իրականության մեջ երաժշտական մանկավարժությունը նորարարություններով համալրելու անհրաժեշտությունը: Այդ խնդիրը իրագործելու նպատակով նախ և առաջ առաջարկվում է ներդնել նորարարական տեխնոլոգիաներ մանկավարժական բուհ և պատրաստել երաժշտության ուսուցիչներ՝ օժտված ստեղծագործական ու մտավոր ներուժով և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների համապատասխան մակարդակի իմացությամբ:

AN INNOVATIVE APPROACH IN MUSIC PEDAGOGY

A. KIRAKOSYAN

XXI century is enriched with modern technologies in all areas of human life, including the musical pedagogy. Music teacher faces the new requirements that will make the educational process more modern and understandable to XXI century students.

This article presents the necessity to replenish the Armenian reality of innovation in music pedagogy. First of all to fulfill this problem suggests to invest the innovative technologies in pedagogical university to prepare music teachers with creative and intellectual potential and an appropriate level of IT knowledge.

ХАЧАТУР ЮЗБАШЯН

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРМЯНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ БОРЬБЫ «КОХ» И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ТРЕНЕРА

Борьба характеризуется взаимным преодолением сопротивления с помощью применения разрешенных правилами соревнования специальных технических и тактических действий.

Борьба как вид спорта культивируется различными народами на протяжении многих веков. Каждый народ в разные исторические эпохи проводил соревнования по борьбе. В них он отражал свои национальные обычаи, условия проживания и особенности культуры. В соревнованиях создавались различные приемы для достижения победы. Так, с течением времени родились правила состязаний и техника борьбы.

У различных народов бытовала своя национальная борьба, которая отличалась от борьбы других народов своими *правилами* и техникой. Это привело к образованию большого количества различных видов борьбы.

Реализация соревновательного потенциала заключается в том, что участник, преодолевая внешние и внутренние препятствия, целенаправленно создает благоприятные для себя динамические ситуации (строго выдерживая график, темп, ритм атакующих действий, движений, создавая угрозу сопернику), благодаря чему увеличивается вероятность достижения запланированного результата.

Многообразие и сложность задач формирования человека в новых условиях делают проблему педагогического мастерства актуальной для теории и практики национальной борьбы “Кох”.

Проблема формирования спортивного педагогического мастерства является одной из важнейших проблем в подготовки тренеров – учителей. Как известно, невозможно изменить духовный мир личности без влияния опытного педагога, который должен в совершенстве владеть умением воздействовать на занимающихся, формировать их потребности и убеждения, способности и практические навыки.

Педагогическое мастерство – это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно–воспитательной деятельности, направлять их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование мировоззрения, способностей, потребностей в социально–значимой деятельности. В результате педагогической деятельности и общения с людьми, специалистами физической культуры, обобщения идей и практического опыта своего тренера–учителя, родилась идея отразить ключевые моменты педагогического мастерства.

Педагог живет в современности, а строит будущее.

Педагог управляет деятельностью, опираясь на потребности занимающихся, приближая программу обучения и воспитания к проблемам учащихся.Современная педагогика – это педагогика

сотрудничества соучастников, соратников педагогического процесса. Главный элемент воздействия на воспитанника – личность педагога, его знания, умения. Средства воспитания: различные виды условий, труд, учение, общение, игра. Учебный труд – коллективная деятельность (Антон Семёнович Макаренко).

Суть в личностно–деятельном подходе (гуманизм, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическая техника), умение вызывать эстетические чувства переживания, выработать отношение к миру, к себе, к другим.– Чувственная гармония мира учащегося является катализатором познавательной и практической деятельности, –это творчество, нахождение истины, которая рождается на стыке опыта тренера и ученика.–основывается на гармонии мышления и чувственности, «головы и сердца».–это умение определить «ведущую деятельность» соответственно силам и интересам учащихся!

Формирование личности средствами армянской национальной борьбы «Кох».

Действия тренера–Эмоционально–психологическая атмосфера, характер мимики, движения жесты и тон речи – все это должно быть целесообразным и располагать к взаимодействию.

Воспитывать чувство прекрасного, возвышенного переживания процесса достижений в труде, профессионального роста, культурного развития.

Педагогическому мастерству обучиться можно, но нельзя научить стать педагогом!–это гамма эстетических чувств, в которой совершается таинство перехода опыта учителя в опыт ученика!–это умение привлечь внимание ученика, умение переключить его на объект усвоения.–это умение переводить педагогическое воздействие на более высокий уровень–педагогическое взаимодействие и самовоздействие.

Развитие и формирование физических способностей учащихся происходит через целостное эмоционально–познавательное, образное воздействие, через динамические ситуации, возникающие в процессе обучения. Динамическая ситуация имеет всегда эмоционально–образное воздействие. Это краеугольный камень системы физического воспитания в национальных видах спорта, в частности армянской борьбы «Кох». Такая система, по нашему мнению, универсальна для учащихся любого возраста, характера, степени развития.

Не надо учить сразу подробностям техники движений в борьбе, а учить гармонически мыслить в динамических ситуациях, доминантным сочетаниям, которые вливаются и образуют систему движений. Необходимо анализировать и искать элементы сочетаний различных движений, наиболее часто встречающихся вариантов динамических ситуаций, формировать многоплановый образный склад мышления.

В национальной борьбе, можно создавать ситуации, которые служили бы мостиком между материалом, предметом и занимающемся, что стимулируют свободное восприятие движения ситуации, которые связаны с конкретным восприятием. При изучении двигательных действий в динамических ситуациях возникает противоречие между тем, что хотелось сделать и тем, что получилось – это два необходимых и неразделимых, особенно

в современном юношеском спорте, противоречия.

В борьбе «Кох» обращена к личности человека, к подготовке его восприятию мирадвижений как единого, образного целого. Через сказки, былины идет познание борьбы добра со злом. Необходимо создавать комплекс упражнений в виде образных динамических ситуаций для развития физических способностей и повышения уровня физической подготовленности.

Движение – это целый мир, имеющий определенный характер и модельные характеристики соревновательной и жизненной деятельности.

Система образного, ситуационного обучения оправдала себя. Главная цель нашего воспитания профессионала–спортсмена, а общее развитие личности, раскрытие его ведущих качеств с опорой на генетически заложенный в каждом человеке творческий потенциал.

Японцы при поступлении в секцию восточных единоборств тестируются на образное мышления, воображение. Инициатива, творчество, свободное мышление – вот задачи, которые решаются в динамических ситуациях борьбы «Кох».

Этот метод подходит и для общеобразовательных школ и для Детско–юношеской спортивной школы. Мы считаем, что следует создавать ассоциации по эмоциональному, образному развитию личности, издавать методические разработки для учителей физической культуры, тренеров по борьбы «КОХ»; распространять опыт образного ситуационного обучения как можно шире, без буквального повторения, а творчески самостоятельно перерабатывая применительно к конкретной обстановке. Педагог – это, прежде всего, личность и индивидуальность

Целью обучения в школе, Детско–юношеская спортивная школа является не только привитие двигательных навыков но и формирование личности, именно в Детско–юношеской спортивной школе, с ее социально–педагогическими связями с другими институтами воспитания, наиболее полно реализуется эта приоритетная задача формирования личности.

Современные представления психологии и педагогики, утверждают, что нравственная сущность человека проявляется в единстве поведения, сознания и чувств. В зависимости от форм и способов организации учебной деятельности педагогика физической культуры обладает значительным воспитывающим потенциалом и применительно и к национальной борьбе «Кох». С этих позиций содержание учебно–двигательной деятельности национальная борьба «Кох» обладает большими возможностями для решения задач нравственного воспитания, включает в себя все многообразиеинтеллектуальных, познавательных, эмоциональных и моральных компонентов. Одной из ведущих особенностей здесь является наглядность учебно–двигательной деятельности.

Многообразие и эмоциональность взаимоотношений открывают перед тренером большие возможности для создания нужных ситуаций, в условиях соперничества, требующего соблюдения правил, норм, спортивной этики, уважения к сопернику.

Творческое использование этих особенностей в национальном борьбе «Кох» с их двигательной деятельностью позволяет тренеру создавать конкретные вос-

питывающие ситуации.

Человек – это не только тело и не столько тело. Здесь важнее всего развитие и становление личности, сознательно заботящейся о совершенстве своего тела, гармонично развитого человека, достижении согласованности и соразмерности не только телесных, но и других важных качеств, присущих только человеку (нравственность, воля, интеллект, эстетичность). Всё это в аспекте единства духа и тела.

Такое понимание гармонического развития личности в рамках общей культуры не противоречит целям и задачам общества, а соответствует идеалам об ответственности и долге особенно когда ею считает своей целью осуществление блага для всех на основе принципа «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех» (Карл. Маркс).

Физическая культура в национальной борьбе «Кох» должна формироваться таким образом, чтобы она стала органичным элементом нравственности, эстетичности и других сторон духовной жизни и, как результат, проявился в общей культуре, стимулируя поиск рациональных методов формирования физической культуры личности подростка, его физической подготовленности к труду, семейной жизни, нацеленности на здоровый образ жизни.Все вопросы обучения и воспитания в национальной борьбе «Кох» должны рассматриваться через призму физической культуры личности. Занятия физическими упражнениями характеризуется тем, что:

1. Они всегда являются функцией сознания;

2. Всеми движениями, упражнениями можно овладеть только в процессе жизнедеятельности, процессе обучения;

3. Поскольку все движения являются сознательными, можно через упражнения можно влиять на человека, как на личность.

Творческое использование учебно–двигательной деятельности позволяет учителю создавать конкретные воспитывающие ситуации, и оперативно реагировать на поведение учащихся.

Общие задачи по формированию личности человека реализуется на основе единства всех сторон системы воспитания.

Теоретически, целостный педагогический процесс на занятиях физической культуры, спортивной тренировки предусматривает и задачи нравственного, волевого, эстетического и интеллектуального воспитания, что объективно обусловлено единством физического и духовного развития человека.

Всестороннее гармоническое развитие личности – обязательное условие общественного прогресса.

ПОВЕДЕНИЯ ЗАНИМАЮЩИХСЯ АРМЯНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ БОРЬБОЙ «КОХ»

1. Сосредотачиваться на предстоящих занятиях необходимо еще доприхода к месту их проведения. В комнате для переодевания не следует вести разговоров на темы не связанные с борьбой, особенно после облачения в форму.

2. Тело перед занятиями должно быть чистым. Ногти на руках и ногах должны быть коротко подстрижены. Во время занятий запрещается иметь при себе какие бы то ни было металлические и другие предметы (часы, кольца, цепочки

и др.). Занятия проводятся только в спортивной форме.

3. Для занятий используется специальная форма. Борец должен бытьчистым и опрятным на каждом занятии. Все занимающиеся должны прилагать усилия по поддержанию высокого уровня дисциплины и чистоты в борцовском зале. Поведение человека в спортивном зале является показателем совершенства достигнутого им в борьбе.

4. Все занимающиеся могут заходить в зал только с разрешения тренера. При входе в зал поздороваться, а при входе из него попрощаться, что является свидетельством уважения и вежливости. Находящиеся в зале тренируется по единому плану и под руководством тренера. Все должны помогать друг другу познавать секреты искусства борьбы «Кох».

5. При изучении техники и тактики борьбы необходимо полностью сосредоточиться на том, что объясняет тренер, выполняя все упражнения с полной отдачей сил, решимостью и не боясь трудностей. Тренироваться всегда необходимо только в хорошем настроении.

6. Нужно помнить, что во время занятий категорически запрещаетсяразговаривать, исключая те случаи, когда это специально разрешается тренером.

7. Искусство армянской национальной борьбы «Кох» требует преданности и огромного труда, и только тот, кто предан своему делу, верит в свои силы, кто усердно трудится, воспитывая свой характер и тренируя тело, только, тот сможет достичь вершин в национальной борьбе «Кох».

Человек сложен, даже если ему 9 лет. «Как можно больше требования к человеку, как можно больше уважения к нему» (Антон Семёнович.Макаренко).

Спортивная педагогика – это диалектическая наука, самая сложная и самая интересная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Борис Герасимович, О проблемах современного человекознания, Москва, 1977 год, 380–стр.
2. Апинян Тамара Антоновна, Игра как феномен культуры: диссертации на соискание по искусствоведению ученой степени доктора философских наук, Ленинград, 1994 год, 381–стр.
3. Дьячков Владимир Михайлович, Совершенствования технического мастерства спортсменов, Москва, 1972 год, 231–стр.
4. Кун Ласло, Всеобщая история физической культуры и спорта, Под общей редакцией Виталлия Василевича Столбова, Москва, 1982 год, 400–стр.
5. Макаренко Антон Семенович, Лекции о воспитании, Киев, 1947 год, 102–стр.
6. О воспитании и образовании, (Карл Маркс Фридрих Энгельс), Москва, 1957 год, 398–стр.
7. Озолин Николай Георгиевич, Современная система спортивной тренировки, Москва, 1970 год, 478–стр.
8. Туманян Георгий Саакович, Армянская спортивная борьба диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Ереван, 1956 год, 373–стр.
9. Туманян Георгий Саакович, Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов (Учебное пособие для студентов высших учебных заведений), Москва, 2006 год, 592–стр.

ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԸՄԲՇԱՄԱՐՏԻ՝ ԿՈԽԻ ՄԻՋՈՑՆԵՐՈՎ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ–ՄԱՐԶՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱՐՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

Խ. ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ

Բազմաթիվ դիտարկումներից հետո, համոզվելով, որ ուսումնական, դաստիարակչական և զարգացողական սպորտային մարզումների հիմքում միանման և միասնական սկզբունքներն են ընկած, մենք որոշել ենք առաջարկել մեր սպորտային մանկավարժական հասարակությանը մտածել: Համոզված լինելով, որ գործնական պարապմունքների մանկավարժ–մարզիչները և գիտնական մանկավարժները ներկայացնեն իրենց առաջարկությունները և դիտողություններն այս մոտեցման վերաբերյալ:

THE FORMATION OF PERSONALITY BY MEANS OF THE ARMENIAN NATIONAL WRESTLING "KOKH" AND PEDAGOGICAL SKILLS OF PEDAGOGUE–COACHES

KH. YUZBASHYAN

After having made numerous observations and becoming persuaded that the educational and developing sport trainings have similar and common bases, we decided to offer our sports teaching community to ponder. We want to be sure that the teacher–coaches of practical trainings and scientist pedagogues will present their suggestions and comments on this approach.

KARINÉ CHAHBAZYAN
GOHAR TONOYAN

LA CORRECTION DES FAUTES

Les enseignants ne sauraient pas traiter complètement la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluatuion des compétences en langue étrangère sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, ils évaluent le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des taches, en comptant et en mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises. Or, il est évident que de nos jours, rien n'est plus comme ce qu'il a été exigé dans les méthodes classiques, car tout a changé avec l'arrivée de l'approche communicative. C'est pourquoi cette recherche a pour objectif de faire le point sur le traitement et la pédagogie de l'erreur dans le domaine de la didactique des langues étrangères d'aujourd'hui. Nous tenterons de répondre à des questions de base auxquelles font face à la fois les enseignants et les apprenants de la langue étrangère: Quand corriger? Comment corriger? Pourquoi? Pour qui? Quand ? Où ?

La nature de la faute: De nos jours, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (oral et écrit) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. En fait, les recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. Il peut travailler en groupe pour trouver la meilleure solution. Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjuguaison. Mais il est souvent admis que cela ne suffit pas à diminuer la nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. Cela vient de l'écart qui existe entre la forme écrite et orale du français aussi. Par example, l'omission du «ne» de la négation ne gêne pas la compréhension du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit.

Les erreurs et les fautes constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de «faute» a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous pretexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse.

La typologie des fautes: en général, il existe cinq types d'erreurs dans la dydactique des langues étrangères. Selon

Christine Tagliante, ce sont les «erreurs de type linguistique, phonétique, socio-culturel, discursif, et stratégique». [Tagliante, 2001:pp152,153]. On divise les fautes généralement en deux groupes: les erreurs de contenu et celles de forme. En ce qui concerne les erreurs de contenu, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que les fautes de contenu sont souvent accompagnées d'erreurs de forme. Les erreurs de forme sont les fautes linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques, et orthographiques. On divise ces fautes en trois groupes différents :

Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminatifs (Articles: masculins, féminin), les adjectis (comparatifs, superlatif), l'accord en genre et en nombre etc.

Groupe verbal: il s'agit des erreurs telles que la conjugaison des verbes, les temps, le passif, etc.

Structure de la phrase: il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, la ponctuation, les conjonction etc.

La correction des fautes: Les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant peuvent être

a.toutes les fautes et les erreurs de l 'apprenant doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant

b. la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs

c. toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par ex. en séparant l'objectif de la correction de celui d'aisance)

d. les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun

e. les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître

f. on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication

Quand corriger: Il est reconnu que la réponse à cette question dépend des facteurs tels que le niveau de compétence linguistique des apprenants et le type des tâches exigées. A ce propos (en ce qui concerne le processus de la correction des erreurs, J.M. Hendricson (1979) suggère une correction selon trois niveaux de compétences:

– Au niveau élémentaire de compétence (ex: pour nous, il correspond aux niveaux A1 et A2 selon le CECRL), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou empêchent la communication à l'écrit.

– Au niveau intermédiaire (ex: pour nous, il s'accorde aux niveaux B1et B2 selon le CECRL) l'objectif de la correction devrait être les déviations les plus fréquentes.

– Au niveau avancé (ex: pour nous il se rapporte aux niveaux C1 et C2 selon le CECRL), les efforts devraient plutôt porter sur les erreurs irritantes qui influencent négativement l' intelligibilité du message.

Les propositions de J.M. Hendrickson démontrent qu'il existent différentes possibilités d'évaluation des connaissances pour l'apprenant et l'enseignant selon la situation, le contexte et le moment de l'apprentissage (au début, pendant et à la du parcours de l'apprentissage).

Comment corriger: Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le mon-

trent la plupart des chercheurs tels que Michel Billières (1987) et Robert Morley (1988), qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais il est très important d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Donc, comment faut–il la corriger ?

–Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.

–Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit.

–Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de répérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs.

La correction de la part de l'étudiant, la correction de la part du groupe: il faut dire que la position de l'enseignant face aux erreurs commises par les apprenants ne doit pas être la même que celle du linguiste: le rôle du linguiste consiste à constater et à décrire l'erreur, or l'enseignant de la langue doit intervenir, c'est–à–dire qu'il est obligé de rechercher les causes d'erreur (faire un diagnostic) et de les attaquer afin d'y remédier.

Les erreurs peuvent–elles être utiles dans l'apprentissage ? Pour qui ? Pour l'enseignant ? Pour l'apprenant ? Selon nous, la correction d'erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, pour l'apprenant et le procesus de l'apprentissage:

– Pour l'enseignant, l'analyse d'erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.

– Pour l'apprenant, cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

– Pour l'enseignement tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage à l'évaluation de l'enseignament et de l'apprentissage.

Donc, il est claire que l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseinement proposé. Non seulement les enseignants, mais aussi les étudiants sont fortement convaincus que la correction des fautes en classe est extrêmement importante. Les étudiants souhaitent être corrigés par l'enseignant pour apprendre et tirer profit de leurs fautes. Ils considèrent la correction comme un élément nécessaire pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, les opinions divergent chez les étudiants en ce qui concerne la fréquence et la méthode de la correction. Certains critiquent même que leurs enseignants ne corrigent pas

toutes les fautes. Même s'ils souhaitent en général d'être corrigés, beaucoup d'étudiants se sentent mal à l'aise et humiliés par les corrections, ce qui les mène souvent à ne plus participer en classe. Quant aux enseignants les opinions divergent aussi. Cependant, ils sont tous d'avis que la correction ne doit ni freiner ni déranger les élèves et leur participation en cours. Il y a différentes possibilités en ce qui concerne le moment exact, où l'on peut corriger les fautes orales pendant le cours. Il est important que l'enseignant sache attendre le bon moment pour cette correction. En général, il y a trois moment où il peut effectuer la correction des fautes orales: directement après la faute, quand l'élève a fini de parler ou dans une phrase à part qui est spécialement prévue pour la correction de fautes. L'exemple suivant d'un cours quotidien de langue étrangère permet d'illustrer les diverses possibilités de choisir le moment de la correction. Un étudiant lit à haute voix son texte écrit à la maison. Maintenant, l'enseignant peut corriger la faute immédiatement après l'avoir remarquée ou attendre jusqu'à ce que l'étudiant ait terminé la phrase. En plus, l'enseignant peut attendre de corriger jusqu'à la fin du texte entier et ne pas interrompre l'étudiant. En outre, l'enseignant peut noter d'abord la faute sur une petite feuille et faire après une phase spéciale de correction, lors de laquelle on discute et corrige les fautes des différents étudiants. En ce qui concerne la personne qui a le droit de corriger les fautes orales en classe, il y a différentes possibilités. La personne qui corrige généralement la plupart des fautes est l'enseignant. Mais les fautes peuvent aussi être corrigées, soit par l'étudiant lui–même, soit par la part du groupe. On peut donc faire une distinction entre la correction par l'enseignant, l'autocorrection et la correction mutuelle. L'autocorrection souscitée et effectuée par l'étudiant lui–même implique que celui–ci remarque sa propre faute et la corrige lui–même. La méthode la plus facile et qui prend le moins de temps est que l'enseignant corrige la faute immédiatement. Mais cette méthode, souvent utilisée pour corriger des fautes grammaticales, est en même temps, la méthode la moins utile pour l'apprentissage, parce que les étudiants répètent seulement la forme correcte sans devoir réfléchir eux–mêmes. La correction mutuelle, une méthode aussi populaire chez les enseignants, est rejetée strictement par la plupart des étudiants, surtout par leur compréhension de la distribution des rôles en classe. Pour eux, l'enseignant occupe une position supérieur et est considéré par conséquent, comme la seule personne autorisée à corriger des fautes. Afin d'habituer quand–même les étudiants à la correction mutuelle, l'enseignant peut étudier expressément cette méthode en classe, par exemple, en formant des groupes de spécialistes qui s'occupent d'un sujet comme les formes du participe passé. En cas de difficultés ou de fautes en ce qui concerne ce sujet, c'est aux spécialistes d'aider ou même de corriger la faute.

En nous appuyant sur tout ce qui est précédent dans cet article, nous pouvons dire que l'erreur existe en tout moment de l'apprentissage. De plus, elle est omniprésente. Mais l'essentiel est qu'il faut la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser en langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1. Cécile Muzar et Johanne S. Bourdages (1993) : Le point sur la phonétique, Paris. Clé internationale, 119 p.
2. Christine Taglinate (2001) : La classe de langue. Paris, Clé international.Coll. Techniques de classe, 192 p.
3. Gilberte Niquet(1987). Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?Paris, Hachette, 224p.
4. Jean–Pierre Astolfi (1997) : L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF éditeur, 128 p
5. Martine Marquillo Laruy (2003) : L'interprétation de l'erreur, Clé International.

ՍԽԱԼՆԵՐԻ ՈՒՂՂՈՒՄ

Կ. ՇԱՀԲԱԶՅԱՆ, Գ. ՏՈՆՈՅԱՆ

Հնարավոր չէ մշակել օտար լեզվի ուսումնառության և դասավանդման լիակատար մեթոդ՝ առանց անդրադարձ կատարելու ուսուցման գործընթացում մշտապես առկա սխալներին, դրանց վերլուծությանն ու մեկնաբանությանը: Ըստ ավանդական մեթոդների՝ սովորողի հաջողություններն ու անհաջողությունները գնահատվում են տրված հանձնարարությունների մեջ նրա կատարած սխալների հաշվարկով: Սակայն մեր օրերում լեզվի նկատմամբ հաղորդակցական մոտեցման հետ փոխվել են նաև պահանջները: Ներկայումս, երբ դասավանդման գործընթացում շատ են կարևորվում այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են սովորողների տարիքը, լեզվի իմացության մակարդակը և ընդունակությունները, մեծանում են նաև դասավանդողի դերն ու մոտեցումը սխալների ուղղման հարցում:

CORRECTION OF MISTAKES

K. SHAHBAZYAN, G. TONOYAN

It is impossible to work out a complete method of foreign language teaching without reference to the analysis and interpretation of mistakes,which are always present in the process of learning. According to the traditional method the successes and the failures of the learner are estimated taking into account the number of the mistakes made in the task. But with the appearance of the communicative method of language teaching the demands have changed. Nowadays, when such factors as the age, the level and the abilities of the learner are considered very important in language teaching, the role and the attitude of the teacher in the process of correcting the mistakes have also acquired great importance.

ՍԱԹԵՆԻԿ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

«ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՄՆԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ

Հայտնի է, որ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ուսուցման գործընթացում «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդումը համապատասխանում է հանրակրթական դպրոցի «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ընդհանուր նպատակին՝ կազմակերպել ստեղծագործական դաստիարակություն, ձևավորել սոցիալական ակտիվ անհատականություն, հասարակության համար պիտանի աշխատանքի նկատմամբ պատասխանատվության զգացողություն, զարգացնել տեխնոլոգիական ստեղծագործության նկատմամբ հետաքրքրության և աշխատելու ցանկության կարողություններ:

Հաստատված է, որ «Տեխնոլոգիա» առարկայի յուրատիպ խնդիրներն ուղղված են երեխաների խոսքի և մտածողության գործընթացների զարգացմանը, ինչպես նաև ճանաչողական գործունեության ակտիվացմանը: Կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսումնական և աշխատանքային գործունեությունը մեծ դեր է խաղում անձնային կարևոր որակների ձևավորման հարցում: Ուսուցման ընթացքում (ինչպես նաև «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ընթացքում) մտածողության գործընթացի զարգացման հնարավորությունը ներկայումս ուսուցման զարգացման կարևոր սկզբունքն է: Դպրոցի տարրական դասարաններում այդ սկզբունքի իրականացումը նպաստում է կրտսեր դպրոցականների հոգեկան կարևոր գործընթացների ձևավորմանը, որը հնարավորություն է տալիս լիարժեք տեղափոխվելու հաջորդ տարիքային շրջան: Հոգեբանները և մանկավարժները առաջին հերթին այդ ամենին վերագրում են վերացական մտածողությունը, կամայական գործունությունը, գործողության ներքին ծրագիրը, ինքնակառավարումը և ինքնագնահատականը [2, 60–66, 3, 3–13]: Տարրական դասարաններում աշխատանքի ուսուցման առկա պայմանները մեծ հնարավորություն են տալիս նորակրթության ձևավորման գործում: Ինչպես հայտնի է, երեխաները առաջին դասարան հիմնականում գալիս են կոնկրետ պատկերավոր մտածողությամբ:

«Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ավանդական մեթոդները, այդ թվում՝ աշխատանքային գործունեությունը, որն իրականացվում է ուսուցչի միջոցով, չի նպաստում վերացական մտածողության զարգացմանը: Առաջին դասարանի երեխաներին հանձնարարվում և ցուցադրվում է յուրաքանչյուր գործողություն, որը սահմանափակում է նրանց ինքնուրույն մտածելու ունակությունը, հաջորդ գործողության պլանավորումն ու պատկերացումը: Ինչպես ցույց է տրվում մի շարք հետազոտական աշխատանքներում, կարևորագույն քայլը աշակերտի ներքին գործողությունից անցումն է դեպի մտավոր ոլորտ, որն ապահովում է վերացական մտածողության հաջող

զարգացման գործընթացը, այսինքն՝ աշխատանքային գործունության պլանավորում «Տեխնոլոգիա» դասի ընթացքում [5, 18–30]: Օրինակ՝ երրորդ դասարանում կազմակերպվել են դասեր, որտեղ երեխաները սովորել են պլանավորել: Դասի սկզբում կախել են պատրաստի օրինակը և առարկայական, տեսողական ուսումնա–բովանդակային քարտը, որը կազմված է ՝

1. 2 սմ հեռավորությամբ թղթերից՝ ֆիքսված վերևի եզրով,
2. թղթեր, որը դասավորված է նույն կերպ՝ ֆիքսված ներքևի եզրով,
3. թուղթ, որի վրա գծված է գիծ, որը յուրաքանչյուր կետում կապում է վերին և ստորին զույգերը,
4. այդ գծերին համապատասխան կտրված թղթի շերտեր,
5. օղակներ՝ փակցված գունավոր թղթի շերտերից:

Ինչպես երևում է, ուսումնաբովանդակային քարտի վրա տեսողական ձևով ցուցադրված են բոլոր հիմնական գործողությունները՝ աշխատանքի հաջորդականությունը և պահանջները, որոնք պետք է համապատասխանեն աշխատանքի կատարմանը:

Առաջին դասերի ժամանակ առարկայի պատրաստումն իրականացվում է ուսուցչի ղեկավարությամբ: Աշխատանքի յուրաքանչյուր փուլի ավարտին երեխաները ինքնուրույն նշում են, թե որն է հաջորդ քայլը: Ուսումնական տարվա երկրորդ կիսամյակում երրորդ դասարանի աշակերտները, նայելով օրինակին և առարկայական–տեսողական բովանդակային քարտին, ինքնուրույն նշում են աշխատանքի պլանը, ցույց են տալիս համապատասխան նյութերը, գործիքները և պատրատում են առարկաները:

Հաստատված է, որ «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ժամանակ մտածողության զարգացման հետագա ուղին կազմված է նրանից, որ երեխաները ինքնուրույն կազմեն որևէ առարկա պատրաստելու պլանը (տուփ, խորանարդ և այլն): Ծրագրի ուսուցումը նույնպես անցկացվում է որոշակի պլանով, որտեղ նախատեսվում են բոլոր գործառույթները: Սկզբում աշխատանքը անցկացվում է բաց մոդելներով, և աշակերտները ունեն հնարավորություն ուսումնասիրելու օրինակը՝ նմուշը ներսից և դրսից, ինչպես նաև հիմնվելու կոնկրետ պատկերավոր մտածողության վրա, իսկ հետո մոդելները փակվում են, և ստացվում է փակ մոդել, որը երեխաներից պահանջում է վերացական մտածողության գործընթաց (երեխաները պետք է պատկերացնեն փակ խորանարդի ներքին կառուցվածքը):

Հաստատված է, որ գործողությունների պլանավորման ուսուցումը, գծագրերի կառուցումը կրտսեր դպրոցականին սովորեցնում են հետևողականություն, նպատակասլացություն և զարգացնում են կամայականությունը: «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ժամանակ կարևոր է այնպիսի կամային որակի զարգացումը, ինչպիսին ինքնուրույնությունն է: Ուսումնա–փորձարարական վարժություններից հետո ուսուցչի հսկողությամբ և ղեկավարությամբ փորձարարական դասարաններում անցկացվում են ինքնուրույն աշխատանքի ժամեր: Ինքնուրույնության մակարդակը աստիճանաբար բարձրանում է, այսինքն՝ սկզբում աշակերտները ինքնուրույն կատարում են առանձին աշխատանքներ, այնուհետև ստանալով հանձնարարությունները՝ ուսումնասիրում և ինքնուրույն պլանավորում են այն: Տեխնոլոգիայի դասին աշխատանքի տե-

սակներից ամենատարածվածը ապլիկացիան է՝ պատրաստված երկրաչափական պատկերներից: Վերջինս երեխաների մեջ կատարելագործում է չափանշման հմտություններ, մկրատի և սոսնձի հետ աշխատելու մեթոդներ, լուծվում է աշակերտների զգայական զարգացման խնդիրները, քանի որ բարդ ձևերից (ֆիգուրներ) պատրաստում են պարզ ձևեր և հակառակը: Աշակերտները ամրապնդում են իրենց գիտելիքները երկրաչափական պատկերների մասին, սովորում են դրանք տարբերել ըստ ձևի, մեծության, գույնի և ըստ տարածական կողմնորոշման: Կառուցողական տարրերի միջոցով պարապմունքները նպաստում են տրամաբանական մտածողության հետագա զարգացմանը: Այսպիսով՝ այդ պարապմունքները հնարավորություն են տալիս կառուցողական գործունեության զարգացմանը: Այսպիսով՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող կրտսեր դպրոցականների մտածողության առանձնահատկությունն այն է, որ հետաքրքրությունը ոչ թե ստացված վերջնական արդյունքի հանդեպ է առաջանում, այլ աշխատանքի ընթացքի նկատմամբ: Պլանավորումը, գծագրումը ձևավորում են նպատակին հասնելու ձգտում, պահանջում են անհրաժեշտ տարրերի պարտադիր կատարում՝ ըստ օրինակի: Տեխնոլոգիայի դասի ժամանակ, մասնավորապես ձեռքի որևէ աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում ուսուցիչը մեծ հնարավորություն ունի զարգացնելու ինքնակառավարման կարողությունը, որն ապահովում է յուրաքանչյուր գործունեության զարգացման և իրականացման հաջողությունը:

Վ. Վ. Վորոնկովան նշում է, որ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների հոգեկանի գործընթացների վրա փոխազդող մանկավարժական միջոցների համակարգում աշխատանքը համարվում է այդ երեխաների մտավոր ունակությունների զարգացման կարևոր միջոցներից: Օժանդակ դպրոցներում աշխատանքի ուսուցմանը տրվում է ուսումնական ժամանակի 1/3 մասը, սակայն այդ հանգամանքը չի բացառում աշխատանքի ամբողջական կազմակերպումը արտադասարանային ժամերին [6, 130–152]:

Հատուկ գիտամեթոդական գրականության մեջ նշվում է, որ արտադասարանական աշխատանքի ուսուցումը մտավոր հետամնացություն ունեցող դպրոցականների հետ տարվող աշխատանքի մի ձև է, որը մեծապես նպաստում է նրանց անհատականության մեջ դրական որակների դաստիարակմանը: Հայտնի է, որ այդ երեխաները իրենց համար նոր իրավիճակներում դժվարությամբ են հանդես բերում իրենց աշխատանքային կարողությունները և հմտությունները: Արտադասարանական պարապմունքները նպաստում են գիտելիքների և կարողությունների կիրառմանը՝ դպրոցից դուրս պրակտիկ գործունեության ժամանակ [2]: Արտադասարանական պարապմունքները պետք է օգնեն լուծելու այն հիմնական խնդիրները, որոնք դրված են մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների աշխատանքային գործունեության առջև. աշխատանքի ուսուցումը պետք է լինի սոցիալապես կարևոր, ինչպես նաև պետք է գործնականորեն պատրաստի մասնակիցներին ընդգրկվել հասարակական աշխատանքներում, աշխատանքային ուսուցումը պետք է օգտագործվի մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական խնդիրների հաղթահարման նպատակով, աշխատանքային գործունեությունը պետք է նպաստի նրանց բարոյական որակների ձևավորմանը:

Արտադասարանական աշխատանքների ժամանակ աշակերտները գործ ունեն միևնույն նյութերի և գործիքների հետ, ինչը կիրառում են «Տեխնոլոգիա» առարկայի ժամանակ: Սակայն պարապմունքների արտադրանքի տեսակը և բնույթը զգալիորեն տարբերվում են միմյանցից: Արտադասարանական պարապմունքների ղեկավարին անհրաժեշտ է լավ իմանալ, թե ինչ են սովորում երեխաները տեխնոլոգիայի դասին և ինչ տեսակի աշխատանքներ են իրականացնում: Այդ ամենը կօգնի նրանց պլանավորելու իրենց աշխատանքը, համապատասխանեցնելու ծրագրային պահանջներին, տարիքային առանձնահատկությունների, ընդհանուր գիտելիքների և աշխատանքային կարողությունների և հմտությունների մակարդակին: Օրինակ՝ կրտսեր դպրոցականին պետք չէ առաջարկել աշխատանքի այնպիսի տեսակներ, որոնք պահանջում են ինքնուրույն իրականացնել բարդ հաշվողական, հանման և չափման գործառույթներ, և հակառակը, ավագ դպրոցականներին՝ շատ պարզ և իրենց համար ոչ հետաքրքիր աշխատանքի տեսակներ: Պետք է նաև հաշվի առնել, որ արտադասարանական պարապմունքներում խորհուրդ չի տրվում հանձնարարելու ավելի բարդ խնդիրներ, քան ծրագրային նյութն է [4, 56–80]:

Բնական է, որ արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ պետք չէ կրկնապատկել աշխատանքային գործունեության տեսակները, որոնք աշակերտները սովորում են տեխնոլոգիայի դասին: Աշխատանքային գործունեության տեսակները պետք է ընտրել այնպիսի հաշվարկով, որ տեխնոլոգիայի դասի և ուսումնական գործընթացում ստացած գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները հնարավոր լինի կատարելագործել և ամրապնդել արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ: Օրինակ՝ եթե կրտսեր դպրոցականները տեխնոլոգիայի դասին զբաղվում են ծեփագործությամբ, ապա արտադասարանական պարապմունքներին օգտակար է կազմակերպել որևէ աշխատանք թղթով և բնական նյութերով:

Բացի այդ՝ արտադասարանական պարապմունքները սերտորեն կապված են ինչպես տեխնոլոգիայի դասերի և հանրակրթական առարկաների հետ, այնպես էլ երեխաների ինքնագործունեության տարբեր տեսակների և ձևերի զարգացման հետ: Դրանց դասին են պատկանում, օրինակ, ստվերային և տիկնիկային թատրոնները: Իսկ դա ենթադրում է թեմա, հագուստ, կարուձև, դեկորացիաների պատրաստում: Աշխատանքի արտադասարանական պարապմունքների ամենատարածված ձևերից է տարատեսակ խմբակները: Այդ խմբակներում երկարաժամյա աշխատանքի համար համախմբվում են փոքրաքանակ մասնակիցներով խմբեր, որոնք ցուցաբերում են աշխատանքի համապատասխան տեսակի նկատմամբ հետաքրքրություն և օժտվածություն: Մեծամասամբ նրանք այն մասնակիցներն են, ովքեր հաջող են պարապում տեխնոլոգիայի դասերի ժամանակ: Աշխատանքի այս ձևի միակ թերությունն այն է, որ խմբակների պարապմունքներով հազվադեպ են հրապուրվում այն աշակերտները, որոնք այդ աշխատանքի կարիքն առավել շատ ունեն, որոնց մոտ ոչինչ չի ստացվում տեխնոլոգիայի դասին և անվստահ լինելով իրենց ուժերի նկատմամբ՝ նրանք չեն համարձակվում մասնակցել այդ աշխատանքին: Խմբակների ղեկավարները պետք է

առավելագույնս ուշադիր լինեն այդպիսի երեխաների նկատմամբ, համբերատար և համառորեն գրավեն նրանց դեպի այդ պարապմունքները: Կրթական հաստատություններում աշխատանքի ուսուցման և դաստիարակման համար կարևոր նշանակություն ունեն արտադասարանական աշխատանքների այնպիսի ձևերը, ինչպիսիք են էքսկուրսիաները ձեռնարկություններում, գյուղատնտեսական կազմակերպություններում, աշխատանքի մասին զրույցները, մեծերի աշխատանքի և արդյունաբերության մասին ֆիլմերի դիտումը, քանի որ այդպիսի ծանոթությունները և զրույցները զգալիորեն մեծացնում են աշակերտների պատկերացումները տարբեր մասնագիտությունների բնույթի և արտադրության առանձնահատկությունների մասին, ինչպես նաև առաջացնում են հետաքրքրություն աշխատանքի նկատմամբ: Օգտագործելով աշխատանքի ուսուցման ուսումնադաստիարակչական բոլոր հնարավոր ձևերը՝ դպրոցականները կարող են առավել արդյունավետ հաղթահարել իրենց առջև դրված խնդիրները: Աշխատանքի պարապմունքները ցանկալի է անցկացնել աշխատանքի ուսուցման համար նախատեսված աշխատանքային դասասենյակում: Երբեմն պետք է կազմակերպել երեխաների աշխատանքների ցուցահանդես, թույլ տալ, որպեսզի նրանք պատրաստեն առարկաներ իրենց և իրենց տան համար՝ այդպիսով գրավելով աշակերտների և ծնողների ուշադրությունը:

Ինչպես մյուս դպրոցները, այնպես էլ հատուկ դպրոցները կոչված են մեծ ուշադրություն դարձնելու աշակերտների աշխատանքային գործունեության հոգեբանական նախապատրաստմանը: Հարկ է նաև նշել, որ ընդհանուր խնդիրների հետ մեկտեղ հանրակրթական և հատուկ դպրոցների հետ համեմատած, օժանդակ դպրոցներն ունեն նաև առանձնահատուկ խնդիրներ: Այդ խնդիրներից մեկը մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ընդհանուր հոգեկան գործընթացների զարգացման աշխատանքների կազմակերպումն է: Այս խնդիրը սերտորեն կապված է մեկ այլ կարևոր խնդրի հետ՝ ապահովել աշխատանքի ուսուցման պարապմունքի վերաբերյալ աշակերտների գիտակցական և ընկալման կարողություններ ու հմտություններ: Ըստ հատուկ գիտամեթոդական գրականության տվյալների՝ տեխնոլոգիայի դասի ժամանակ անհրաժեշտ է ապահովել չափման և կշռման ընթացքը, որն աշխատանքի ընթացքում որոշում է ձև, չափ, ծավալ, գույն և նյութի այլ որակներ, որոնց հետ աշխատում են աշակերտները, ինչպես նաև հնարավորություն են տալիս մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին համոզվելու նրանում, որ ուսուցչի հաղորդած գիտելիքներն ու տեղեկատվությունը իրենց համար ունեն կարևոր նշանակություն [6, 162–175]:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող աշակերտների ուսուցման գործընթացը կազմակերպվում է մեծ դժվարությամբ: Պետք է հաշվի առնել այն, որ ուսուցման կարևորությունը հասարակության համար կարող է գիտակցվել միայն ապագայի տեսանկյունից, թե ինչպիսի դեր այն կարող է խաղալ աշակերտի համար դպրոցն ավարտելուց հետո հասարակական աշխատանքային գործունեությունում: Այսպիսով՝ նույնիսկ շատ լավ աշխատանքի դեպքում մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների գիտակցումը զարգանում է մեծ դժվարությամբ:

Աշխատանքային գործունեությունը կարող է ընթանալ ուսումնական գործընթա-

ցում: Աշխատանքային գործունեությունը կարելի է բաժանել 4 հիմնական խմբերի՝ ինքնասպասարկում, սոցիալ–կենցաղային կողմնորոշում, բնության հետ տարվող աշխատանք, ձեռքի աշխատանք:

Այս բաժանումը պայմանական է, քանի որ նրանց միջև հստակ սահման չկա: Օրինակ՝ երեխան, հավաքելով իր անկողինը, մի կողմից՝ կատարում է ինքնասպասարկում, մյուս կողմից՝ օգնում է կարգի բերելու տունը: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում ձեռքի աշխատանքին և հասարակական օգտակարության աշխատանքներին: Ձեռքի աշխատանքը զարգացնում է կառուցողական կարողություններ և հմտություններ, մեծ դեր է խաղում երեխայի մտավոր և գեղագիտական դաստիարակության հարցում, ինչպես նաև զարգացնում է ստեղծագործական և տեխնիկական ունակությունները: Բացի այդ՝ այն ունի ուղղիչ ազդեցություն կրտսեր դպրոցականների մտավոր ունակությունների զարգացման վրա: Օրինակ՝ ձեռքի աշխատանքի դասին ուշադրություն է դարձվում մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների այն սովորությունների դաստիարակմանը, որ չի կարելի միանգամից անցնել աշխատանքի, այլ պետք է լավ մտածել հանձնարարության շուրջ: Այդ առումով դժվար է գնահատել ապլիկացիոն աշխատանքի նշանակությունը, որի կատարման համար անհրաժեշտ է նախօրոք որոշել ապլիկացիայի տարբեր մասերը որտեղ փակցնել, ինչպես նաև պահպանել փակցնելու, սոսնձելու հերթականությունը: Այս տեսակ պարապմունքների ընթացքում աշակերտների մեջ ձևավորվում են կազմակերպչական հմտություններ, նախապես կազմված պլանով աշխատելու ունակություն:

Այսպիսով՝ հարկ է նշել, որ ուսուցման ընթացքում մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետաքրքրության և ակտիվության բարձրացման համար անհրաժեշտ է որպեսզի նրանք գիտակցեն իրենց կատարածի օգտակարության կարևորությունը, հասկանան, որ իրենց գործունեության արդյունքներն ունեն գործնական և հասարակական մեծ նշանակություն: Այդպիսի գիտակցման համար կարևոր է ուսուցման միաձուլումը հասարակական օգտակար աշխատանքին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Антипов В. И., Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе, М., 2008, 82 с.
2. Васенков Г. В., Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта// Дефектология. 2004, №3, С. 60–66.
3. Леонтьев А. Н., Психология образа // Вестник МГУ. Сер 14, Психология, 1979, N 2, С. 3–13.
4. Мачихина В. Ф., Внеклассная воспитательная во вспомогательной школе–интернате, Под ред. В. П. Провоторова, М., «Просвещение», 1988, 125 с.
5. Мирский С. Л., Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда. Кн. для учителя, М., Просвещение, 1992, 127 с.
6. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе /Под ред. В. В. Воронковой, М., Школа–пресс, 1994, 466 с.

ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАНИЕ УРОКА ТЕХНОЛОГИИ НА РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

С. ПОГОСЯН

В стасье представлены различные формы трудовой деятельности, которые применяются для развитие мышление умственно отсталых школьников, выявлены формы организаций этих работ и их положительное влияние на развитие психофизического процесса у этих детей.

INFLUENCE OF LESSONS OF TECHNOLOGY ON DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

S. POGOSYAN

The article presents several types of work used for development of thinking of children with mental retardation. We described types of work organization and its positive influence on development of psychophysical processes.

ԱՆԱՀԻՏ ԴԱՂՄԱՋՅԱՆ

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԵՎ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ

Մաթեմատիկային ու նրա դասավանդման մեթոդիկային նվիրված ժառանգության ուսումնասիրությունը զգալիորեն նպաստում է ազգային դպրոցի կերտմանը և դպրոցական համակարգում ուսուցման գործընթացի կատարելագործմանը: Ուսուցման մեթոդների վերանայումը հանրակրթական դպրոցում այլևս ոչ թե ցանկություն է, այլ ժամանակի հրամայական, քանզի վերջին տարիներին նոր կրթակարգում իրենց տեղը հաստատած ուսուցման մեթոդները վաղուց ապացուցել են իրենց արդյունավետությունը եվրոպական երկրներում, և ժամանակն է, որ մեզանում դրանք ունենան հիմնավոր և մշտական կիրառություն:

Ոչ վաղ անցյալում կրթությունը կրում էր ավտորիտար բնույթ: Ավտորիտար մանկավարժության նպատակային կողմնորոշումը կապված էր «տրված առանձնահատկություններով» անձի ձևավորման հատուկ հասարակական պատվերի իրականացման հետ, որն իրագործվում էր կրթական գործընթացների ավտորիտար ղեկավարման մեթոդներով:

Նոր կրթական պարադիգման հիմնված է մարդասիրական և ժողովրդավարական սկզբունքների վրա, և դրա ուշադրության կենտրոնում դրվում է անձի ներդաշնակ զարգացման խնդիրը: Դա կարելի է լուծել միայն կրթական գործունեության պահանջների խստացման, ուսուցման ձևերի և մեթոդների կատարելագործման հաշվին: Ժամանակակից ուսուցման համակարգը միտված է ոչ թե ստանդարտ պատվերներ կատարելու, այլ յուրաքանչյուր անձի բնատուր ընդունակությունները զարգացնելու և անհատականություններ ձևավորելու վրա: Այդ մոտեցումը մանկավարժին ուղղորդում է դեպի սովորողի ներաշխարհը, որում թաքնված են դեռ չբացահայտված ունակություններ, կարողություններ ու հնարավորություններ:

Այս համատեքստում ակնհայտ է ժամանակակից ուսուցման ստեղծագործական էությունն ու անմիօրինակությունը: Օրինակ՝ այսօր հանրակրթական դպրոցում խրախուսվում են այն առաջադրանքները, որոնք ունեն մեկից ավելի լուծումներ, աշակերտներին թույլ են տալիս դրսևորել տարբեր ընկալումներ, գտնելու ստանդարտ մոտեցումներ և ցանկացած դեպքում ուսուցչի կողմից խրախուսվել ստեղծագործական կողմնորոշման համար: Դրանք երբեմն ստանում են բանավիճային բնույթ՝ խթանելով աշակերտի տրամաբանությունը: Բանավեճը, ինչպես գիտենք, զրույցի առանձնահատուկ ձև է, որը կազմակերպվում է դասավանդողի կողմից այն դեպքում, երբ ուսումնառողները սեփական գիտելիքների և փորձի հիման վրա այս կամ այն հիմնախնդրի վերաբերյալ ունենում են տարբեր տեսակետներ:

Ստորև բերվող օրինակն 8–րդ դասարանի աշակերտներին մղում է վերլուծական–տրամաբանական դատողությունների, որովհետև լուծման ընթացքում առաջանում են հակասություններ:

Տրված $X^2+4X+24=0$ հավասարման արմատներն են X_1–ը և X_2–ը: Գտնել $X_1^2+X_2^2$ արտահայտության արժեքը:

Այս հավասարումը լուծելիս կարելի է աշակերտներին մղել բուռն քննարկումների: Նրանց կարելի է բաժանել երկու մասի՝ աշակերտներ, ովքեր կպնդեն, որ հավասարումը եթե լուծվի տարբերիչով, և գտնվի X_1–ը և X_2–ը, ապա այս դեպքում արտահայտությունը արժեք չի ունենա, քանի որ $D<0$–ից: Աշակերտների մյուս խումբը կպնդի, որ արտահայտությունն արժեք ունի, և այն կարելի է գտնել Վիետի թեորեմի օգնությամբ հետևյալ ձևով. քանի որ $X_1+X_2=-4$, $X_1 \cdot X_2=24$, ապա կստանանք $X_1^2+X_2^2=(X_1+X_2)^2-2X_1 \cdot X_2=16-48=-32$:

Նպատակահարմար է ուսուցանվող թեմային համապատասխան ընտրել և առաջադրել այնպիսի հարցեր, որոնք ստեղծեն «պրոբլեմային» իրադրություններ, պահանջեն հետազոտական աշխատանք: Պրոբլեմային հարցադրումների, մեթոդական հնարների էությունն այն է, որ ուսուցիչն առաջադրում է հարց–պրոբլեմ, որի լուծմանն է «լծվում» ամբողջ դասարանը, քննարկվում են պատասխանները, հանգում եզրակացությունների, առաջանում է բերկրանք, հուզական մթնոլորտ: Պետք է նկատի ունենալ, որ սովորական «ինչո՞ւ»–ն պրոբլեմ չէ: «Ինչո՞ւ» կարելի է ասել ամեն դասի և այն էլ բազմաթիվ անգամ, որոնք, սակայն, պրոբլեմային իրադրություն կարող են և չառաջացնել: Ուսուցումը ոչ պրոբլեմային ձևով կազմակերպելիս աշակերտները լավագույն դեպքում հասկանում են ուսուցչի ասածը, կարող են այն մտապահել և վերարտադրել, սակայն ձեռք չեն բերում «անծանոթ» հարցերի լուծման դժվարություններն ինքնուրույն հաղթահարելու կարողություններ: Պետք է լրջորեն զբաղվել պրոբլեմային հարցեր առաջադրելու, պրոբլեմային հարցադրումներով դասաժամեր կազմակերպելու և պրոբլեմային իրադրություններ ստեղծելու խնդրով: Պրոբլեմային իրադրություն կարող են լուծել, օրինակ, հետևյալ խնդիրները.

Հնարավո՞ր է արդյոք 33 մատիտը բաժանել 4 աշակերտների միջև այնպես, որ յուրաքանչյուրի մոտ լինեն կենտ թվով մատիտներ:

Քանի՞ զրոյով է վերջանում 1–ից մինչև 100 թվերի արտադրյալը:

Հնարավո՞ր է ընտրել այնպիսի բնական n թիվ, որի համար n^2+3n+1 արտահայտությունը հավասարվի 4^{30}–ի:

Հիմնախնդիրների մյուս խումբը պայմանավորված է բարձր տեխնոլոգիաների դարաշրջանի մասնագետի մասնագիտական պատրաստվածության բնույթի և որակի նկատմամբ պահանջների փոփոխություններով, որոնք առաջացել են տեխնիկայի թռիչքային զարգացման հետ: Նոր տեխնոլոգիաների օգտագործումը զգալիորեն ընդլայնում է ուսումնական նյութի որոնման, հաղորդման և յուրացման հնարավորությունները՝ որակական նոր բնույթ հաղորդելով ուսումնական գործընթացի կազմակերպմանը և ապահովելով ինքնակրթության ու շարունակական կրթության լայն հնարավորություն:

Ընդլայնելով նոր տեխնոլոգիաներ օգտագործելու արդյունավետությունը՝ ուսուցիչներն աշակերտների գիտելիքները ստուգելիս ավելի մեծ տեղ կհատկացնեն թեստերին, տեղեկատվություն ստանալու նպատակով չեն ապավինի միայն ուսուցչի հաղորդածին և դասագրքերի ուսումնական նյութին, այլ իրենց գիտելիքները կհամալրեն համացանցի միջոցով: Շատ երկրներ, ընդհանրացնելով մանկավարժական մտքի գիտահետազոտական աշ-

խատանքների արդյունքները, ամրակայում են դիդակտիկայի հիմնադրույթները: Դրանք գլոբալ մանկավարժության հիմնադրույթներն են, որոնք ընդունելի են առաջադեմ աշխարհի մանկավարժական մտքի մեջ:

- Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդները
- Աշակերտակենտրոն ուսուցումը
- Բազմաբնույթ մտածողությանը միտված մեթոդները
- Նոր և արդյունավետ տեխնոլոգիաների կիրառումը

Այս հիմնադրույթներն ավանդաբար կիրառված արդյունավետ մեթոդների, ձևերի, եղանակների ու հնարների զարգացման ու ընդհանրացման արդյունքներն են:

Նկատելի են այն լուրջ թերությունները, որոնք առկա էին 80–90–ական թվականներին միջնակարգ դպրոցում մաթեմատիկայի դասավանդման գործընթացում: Խոսքը վերաբերում է հիմնականում սահմանափակ ծրագրային ուսուցում իրականացնելուն, մինչդեռ այսօր պահանջները տանում են դեպի գիտելիքներն ինքնուրույն համալրելու, տեղեկատվության սրընթաց հոսանքի մեջ կողմնորոշվելու ունակության ձևավորմանը: Այս իմաստով կարևորվում են այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են.

- ուսուցման գործընթացի զուգակցումն ազգայինի ու համամարդկայինի հետ,
- ուսուցման գործնական բնույթի ապահովումը,
- մատչելիության, գիտականության սկզբունքներով առաջնորդվելիս միջառարկայական կապի պահպանումը,
- անձի աշխարհայացքի ու անհատականության ձևավորմանը նպաստելը,
- դասընթացն ավելորդ ու երկրորդական նյութերից բեռնաթափելու կարևորությունը և այլն:

Վերոհիշյալ հիմնադրույթների լուծմանը միտված ուսուցման արդյունավետ մեթոդներից առանձնացվում են ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդները, որոնք իրենց մեջ ներառում են պրոբլեմային ուսուցումը, էվրիստիկ զրույցը, գրավիչ մուտքը, մտքերի տարափը, ուղեղային գրոհը, թեստերը: Ենթադրվում է նկարագրական ուսուցման բացառում, տրամաբանական և պատկերավոր մտածողության ձևավորման, ուսուցման գործընթացում գործնականության, առաջնահերթության, ինքնուսուցման շեշտադրում: Գիտելիքները ոչ թե ներմուծվում են դրսից, այլ բնականոն ձևավորվում են մարդու գիտակցության մեջ՝ բազմաքանակ տեղեկատվական աղբյուրների հիման վրա: Ընդ որում՝ առավելապես ակտիվացվում, գործի են դրվում գիտակցության, մտածողության և հոգեբանական պահեստային հնարավորությունները:

Մաթեմատիկայի ուսուցման ժամանակակից մեթոդներից առանձնակի կարևորություն է ստանում ուսուցման համագործակցային եղանակը: Մեթոդաբանական առումով համագործակցային ուսուցումն ունի հետևյալ սխեմատիկ բնույթը.

- սովորողներն ընկալում են հանձնարարականը,
- աշխատում են նախ՝ ինքնուրույն,
- թիմի անդամներով փոխանակում են ձեռք բերած գիտելիքները,
- քննարկում և որոշում են ընդունելի արդյունքները,
- աշխատանք են տանում, որ թիմի բոլոր անդամները յուրացնեն նյութը և պատրաստ լինեն դրա փոխանցմանը:

Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների ընդհանրական դրույթները ներկայացնենք սխեմատիկորեն.

- անսովոր առաջադրանք, որը սո-

վորողների կողմից ընկալվում է որպես այդպիսին,

- մտքի լարված աշխատանք,
- մտքերի տարափ կամ ուղեղային գրոհ,
- կողմնորոշիչ տեղեկատվություն,
- «հայտնագործություն» և «հայտնագործության հպարտություն»:

Բնորոշ օրինակ է հետևյալ առաջադրանքը.

Գտնել a պարամետրի այն իրական արժեքները, որոնց դեպքում՝

$1+\log_2(2x^2+2x+\frac{7}{2}) \geq \log_2(ax^2+a)$

անհավասարումն ունի գոնե մեկ լուծում:

ԹԱԲ $\begin{cases} 2x^2+2x+\frac{7}{2}>0 \\ ax^2+a>0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x\epsilon R \\ a>0 \end{cases}$

1) $\log_2(4x^2+4x+7) \geq \log_2(ax^2+a)$

$4x^2+4x+7 \geq ax^2+a$

$(4-a)\cdot x^2+4x+(7-a) \geq 0$

Հնարավոր է երեք դեպք.

1) $4-a>0 \Rightarrow a<4$

Այս դեպքում քառակուսային եռանդամի գրաֆիկի ճյուղերը ուղղված են դեպի վերև անհավասարման լուծումը միշտ գոյություն ունի: Հաշվի առնելով ԹԱԲ–ը՝ վերջնականապես կստանանք.

$0<a<4 \Rightarrow a\epsilon(0;4)$

2) $4-a<0 \Rightarrow a>4$ այս դեպքում պարաբոլի ճյուղերը ուղղված են դեպի վար և անհավասարումը կունեն ալուծում, եթե $D \geq 0$

$D=16-4\cdot(4-a)\cdot(7-a) \geq 0$

$4a^2-44a+96 \leq 0$

$\begin{cases} a\epsilon[3;8] \\ a>4 \end{cases} \Rightarrow a\epsilon(4;8]$

3) $4-a=0 \Rightarrow a=4$ այս դեպքում անհավասարումը կլինի

$4x+3 \geq 0$

$x \geq -\frac{3}{4}$

այսինքն $a=4$ արժեքի դեպքում անհավասարումը նույնպես լուծում ունի:

Այս երեք դեպքերը ընդհանրացնելով՝ կստանանք $0<a\leq 8 \Rightarrow a\epsilon(0;8]$ միջակայքն, որտեղ անհավասարումը կունենա լուծում:

Թիմային աշխատանքն առավել արդյունավետ կլինի, եթե առաջադրանքը լինի որոշակի և գրավիչ, աշակերտներին մղի ակտիվ քննարկման, իսկ արդյունքը պայմանավորված լինի համագործակցային ակտիվ աշխատանքով:

Դեռևս հին հույն փիլիսոփա Սոկրատեսը (470–399 մ.թ.ա.) իր աշակերտներին սովորեցնում էր բանավիճել, տրամաբանորեն մտածել և ճիշտ որոշման հանգել հարց ու պատասխանի միջոցով: Շվեյցարացի ականավոր մանկավարժ Իոհան Հենրիխ Պեստալոցցին (1746–187) իր մանկավարժական բնույթի աշխատություններում մեծ տեղ էր տալիս ոչ թե վերարտադրողական, այլ քննադատական, վերլուծական մտածողությանը: Պրոբլեմային ուսուցման, ուսուցման տեխնոլոգիաների արդյունավետ օգտագործման, դպրոցականների ճանաչողական գործունեության ակտիվացման հարցերը լայնորեն են արծարծված խորհրդային շրջանի մանկավարժների աշխատություններում: Ժամանակին համընթաց մանկավարժական մոտեցումներ մշակելու հարցը լայնորեն արծարծվել է նաև հայ մամուլում՝ դեռևս 19–րդ դարից սկսած: 19–րդ դարի պարբերական մամուլը լուրջ հիմնահարց է համարել թվաբանության ուսուցման դրվածքը բարելավելու խնդիրը և հաճախակի է դիմել դասերի մեթոդական մշակումներ հրատարակելու պրակտիկային: Հրապարակումների հեղինակները ունեցել են նյութերը մատչելի ձևով մատուցելու պահանջի գիտակցում և առաջ են քաշել նաև մանկավարժական լուրջ խնդիրներ: Այս-

պես, օրինակ, ընդգծվել է, որ աշակերտների պատասխանները պետք է լինեն նաև լեզվի վարժություններ, կամ պետք է թույլ տալ, որ աշակերտները բարձրաձայն մտածեն: «Մանկավարժանոց» պարբերականը 1884 թ. «Փորձնական դաս թվաբանությունից» թեմային նվիրել է 5 էջ[1]: Քննարկվում են այսպիսի հարցեր.

- Ինչպե՞ս ստանալ երկու թիվը (երկու թիվը կարելի է ստանալ՝ մեկին ավելացնելով մեկ, մեկին գումարելով մեկ):
- Ինչո՞ւ մեկին գումարելով մեկ ստանում ենք երկու:
- Ինչպե՞ս ստանալ երեք թիվը…

Դժվար չէ նկատել, որ հայ հեղինակներն իրենց հոդվածներում ձգտել են լուսաբանել կիրառական ուղղվածություն ունեցող հարցեր: Քննարկվել են հարցեր՝ կապված թվաբանության և կյանքի կապի, գործնական ուսուցման, մեքենայական ուսուցման պրակտիկայից հրաժարվելու հետ: Առաջ են քաշվել այնպիսի դրույթներ, որոնք այժմեական են նաև արդի կրթական համակարգում.

– եթե աշակերտը մշակված հարցերի միջոցով և սեփական ջանքերով է յուրացնում նյութը, ապա այն դառնում է աշակերտի սեփականությունը,

– թվաբանության ձևական և վերացական ուսուցումը թագավորում է մեր դպրոցներում,

– թվաբանության միջոցով աշակերտը պետք է հասկանա կյանքը և նախապատրաստվի կյանքին,

– եթե բացահայտված չէ նյութի կիրառական կողմը, ապա այն դառնում է բեռ և այլն:

Այսպիսով՝ ինտերակտիվ մեթոդների և ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում բարձրացնում են մաթեմատիկայի ուսուցման արդյունավետությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մ. Մկրտչյան, Մաթեմատիկական կրթության բարեփոխման հիմնահարցերը. «Մաթեմատիկան դպրոցում», թիվ 5–6, 2003 թ.:
2. Խ. Ստեփանե, Փորձնական դաս թվաբանությունից, «Մանկավարժանոց», 108, Թբիլիսի, 1884 թ.:
3. Վ. Վ. Դավիդով, Կրթության զարգացման խնդիրները, Մոսկվա, 1986 թ.:
4. Հ. Միքայելյան, Մաթեմատիկայի ուսուցման մեթոդների գեղագիտական գրավչությունը. «Մաթեմատիկան դպրոցում», թիվ 5 (92), 2013 թ.:

THE STUDY OF MATHS AT SECONDARY SCHOOLSWIZL HELP OF NEW METHODS AND TECHNOLOGY

A. DAGHMAJYAN

The new teaching methods at school is already “must” and not “may. The new methods of teaching have been succeded in many curopian countries for a long time. And it is time them to have their real and confirm place among our methods.

It is evident that their new teaching methods are uniqve and interactive ways of teaching maths at secondary schools. Its results have success and luck among the pupils.

1 «Մանկավարժանոց», 108, էջ 206–210:

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ВООБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НО–ВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ

А. ДАГМАДЖЯН

Пересмотр методов обучения в общеобразовательной школе отныне не прихоть, а требование времени, так как в последние годы в новой системе обучения новые методы доказали свою целесообразность. Следовательно этим методам нужно дать постоянное и основательное место в системе обучения. В этом контексте подчеркивается изобразительная сущность современного обучения. Использование интерактивных методов и современных технологий в общеобразовательной школе существенно повышает уровень обучения математики.

ՄԱՄԻԿՈՆ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

HOT POTATOES 6–Ի ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԹԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԱՎՏՈՄԱՏԱՑՎԱԾ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄՇԱԿՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հոդվածը վերաբերում է կրթական գործընթացի կարևորագույն տարրերից մեկի՝ սովորողների գիտելիքների ավտոմատացված ստուգման գործընթացին Hot Potatoes 6 ծրագրային միջավայրի օգնությամբ:

Այսօր շուկայում առկա են ավտոմատացված թեստավորման հարյուրավոր ծրագրային ապահովումներ, սակայն դրանցից առավել գործածականներից կարելի է դիտարկել Hot Potatoes 6 ծրագրային միջավայրը: Ավտոմատացված թեստավորման համակարգը գալիս է լրացնելու գիտելիքների ստուգման գործընթացը՝ բացառելով ուսուցանողի սուբյեկտիվությունը և համակողմանիությունը [1]:

Կրթության ոլորտի ինֆորմատացման ամենակարևոր հարցերից մեկը համակարգչային թեստավորման համակարգի մշակումն է, որը թույլ կտա ակտիվացնելու ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը, օժանդակելու ուսումնական նյութի արդյունավետ յուրացմանը և իրականացնելու ստացած գիտելիքների միջանկյալ և արդյունքային ստուգման և ինքնաստուգման գործընթացները:

Համակարգչային թեստավորման ավտոմատացված համակարգի (ՀԹԱՀ) ծրագրային ապահովումը բաղկացած է 3 հիմնական ծրագրային մոդուլներից.

- Թեստավորման մոդուլ (ԹՄ),
- Թեստի խմբագիր (ԹԽ),
- Թեստավորման արդյունքների մշակման մոդուլ (ԹԱՄՄ):

Թեստային առաջադրանքների բազաները (ԹԲ) կարող են իրականացվել ռելյացիոն բազաների տեսքով [1, 2]:

Այդ բազաները պահելու և վարելու համար որպես կառավարման համակարգ կարելի է ընտրել Microsoft SQL Server համակարգը: ԹԲ–ն, բացի թեստային առաջադրանքներից, կարող է պարունակել նաև անհրաժեշտ տեղեկատու աղյուսակներ թեստավորման արդյունքների մշակման, համակարգչային թեստավորման ավտոմատացված համակարգի օգտագործողներին գրանցելու և նույնականացնելու համար և այլն:

Թեստավորման մոդուլը (ԹՄ) ցանցի «կլիենտային» մասը է և տեղադրվում է ցանցի թեստավորման համար նախատեսված բոլոր համակարգիչներում: Օգտվելով ԹԲ–ից՝ թեստավորման մոդուլը նույնականացնում է գրանցված օգտագործողներին կամ գրանցում է նորերին, ընտրում և արտապատկերում է թեստը, ընդունում և գրում է ԹԲ–ում ստուգվողի պատասխանները՝ հետագա մշակման համար:

Թեստի խմբագիրը թույլ է տալիս ինտերակտիվ ռեժիմում ստեղծել նոր թեստեր և գրել դրանք ԹԲ–ում [2]:

Յուրաքանչյուր թեստային առաջադրանք կարող է լինել ակտիվ և օգտագործվել թեստավորման գործընթացում կամ՝ պասիվ և պահվել ԹԲ–ում՝ հետագա մշակման համար: Անհրաժեշտ է նախատեսել թեստի բոլոր հիմնական տեսակների ստացումը և օգտագործումը, մասնավորապես՝

- մեկ կամ մի քանի ճիշտ պատաս-

խանների ընտրության,

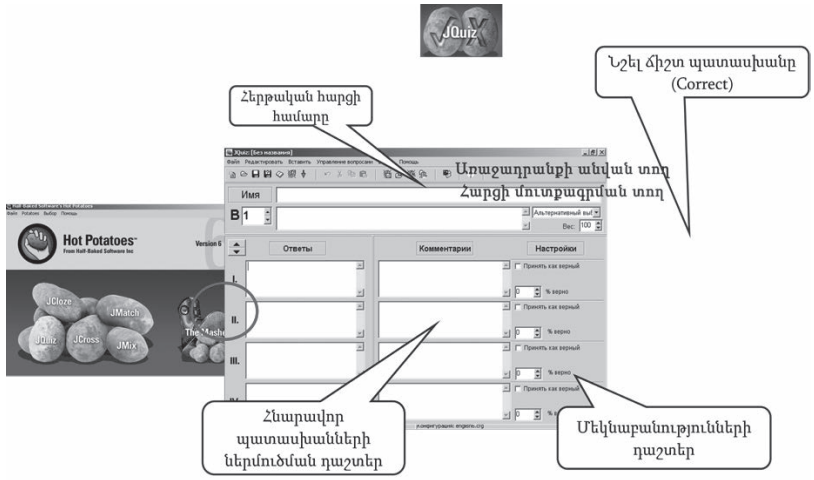
- համապատասխանության հաստատման,
- ճիշտ հաջորդականության որոշման,
- թեստային դարձվածքի մեջ բաց թողած բառերը առաջարկված ցուցակից լրացնելու և այլն:

Թեստավորման արդյունքների մշակման մոդուլը մի կողմից՝ մշակում է թեստավորման ստացված արդյունքները և վարում առաջադիմության վիճակագրությունը, մյուս կողմից՝ կատարում է առաջադրանքների թեստային հատկությունների ստուգումը [3]:

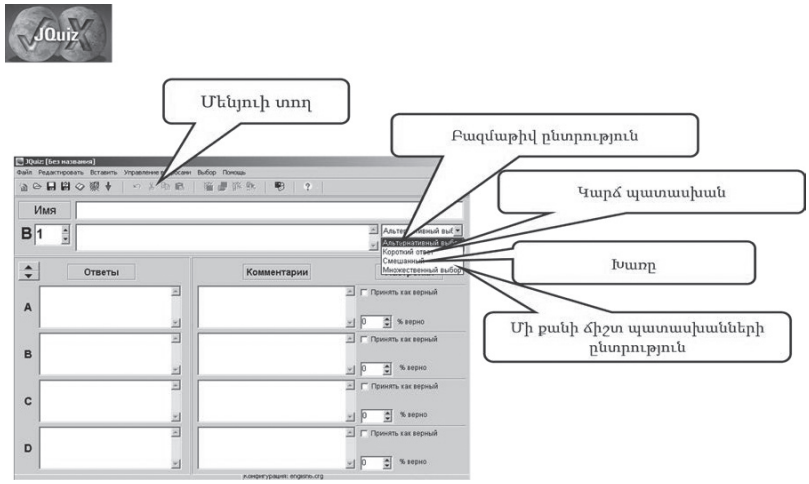
Առաջարկվող ՀԹԱՀ–ը բավարարելու է հետևյալ հիմնական պահանջներին.

1. Գիտելիքների ստուգում 3 ռեժիմներով՝
   - ընտրված առարկայի ինքնաստուգում՝ ցանկացած թեմայով,
   - փուլային ստուգում (ստուգարք) առարկայի առանձին թեմայով,
   - ամփոփիչ ստուգում (քննություն) առարկայի ամբողջ ուսումնական նյութերով:
2. Թեստային առաջադրանքների ընտրությունը և քննողին (ստուգողին) տրամադրելը պետք է իրականացվեն պատահական ընտրության եղանակով՝ օգտագործելով, օրինակ, փսևդոպատահական թվերի գեներատոր: Առաջադրանքների տրման այսպիսի եղանակը անիմաստ է դարձնում քննվողների կողմից հուշաթերթիկների նախնական պատրաստումը և օգտագործումը:
3. Պետք է ապահովվեն թեստային առաջադրանքների ճշգրտումը և վերախմբավորումը՝ կախված թեստավորման տվյալ սեանսի վիճակագրական արդյունքներից:
4. Առաջադրանքների տրամադրումը քննվողին (սովորողին) պետք է կատարվի ադապտիվ թեստավորման ալգորիթմով, որը հերթական առաջադրանքի ընտրությունը պայմանավորում է քննվողի կողմից նախորդ հարցերի պատասխաններով:
5. ՀԹԱՀ–ն պետք է ապահովի մուլտիմեդիա տեխնոլոգիաների կիրառումը թեստավորման գործընթացում, որը պետք է ուղեկցվի այնպիսի գրաֆիկական, անիմացիոն, տեսաձայնային միջոցներով, որոնք չեն շեղի ուսանողի ուշադրությունը, այլ կօգնեն հասկանալու հարցերը:
6. Համակարգը պետք է ապահովի թեստավորման արդյունքների պաշտպանությունը չհրահանգված մուտքից: Թեստավորման արդյունքների արձանագրության էլեկտրոնային տարբերակը պետք է ստեղծվի և պահվի քննող դասախոսի նշանաբառ–բանալու օգնությամբ, իսկ այդ արձանագրությունը կարդալու և տպելու թույլտվությունը՝ ուսումնական գործընթացի վարչարարի նշանաբառ–բանալիով:
7. Համակարգչային թեստավորման գործընթացը պետք է կազմակերպվի էկոնոմիկայի և ինժեներական հոգեբանության համակարգային չափորոշիչներին համապատասխան:

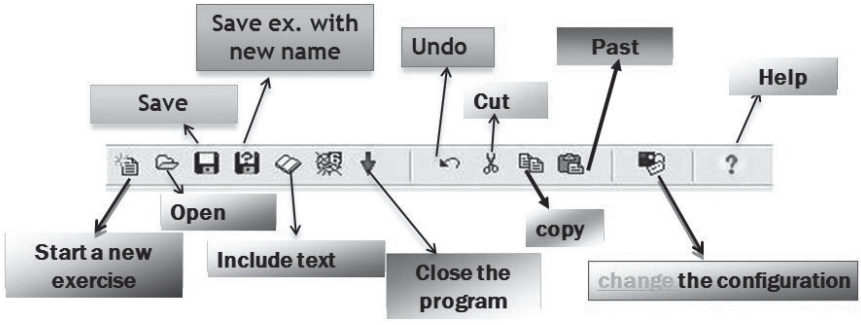
Ինչպես արդեն նշվեց, կրթության ոլորտի ամենակարևոր հարցերից մեկը համակարգչային թեստավորման համակարգի մշակումն է, որում սովորողների գիտելիքների ավտոմատացված ստուգման գործընթացը իրականացվում է Hot Potatoes 6 ծրագրային միջավայրի օգնությամբ: Ներկայացնենք (նկ. 1 – նկ. 5) Hot Potatoes 6–ի ծրագրային միջավայրի կառուցվածքը, որի օգնությամբ հնարավոր կլինի մշակել համակարգչային ավտոմատացված թեստավորման համակարգ [4]:



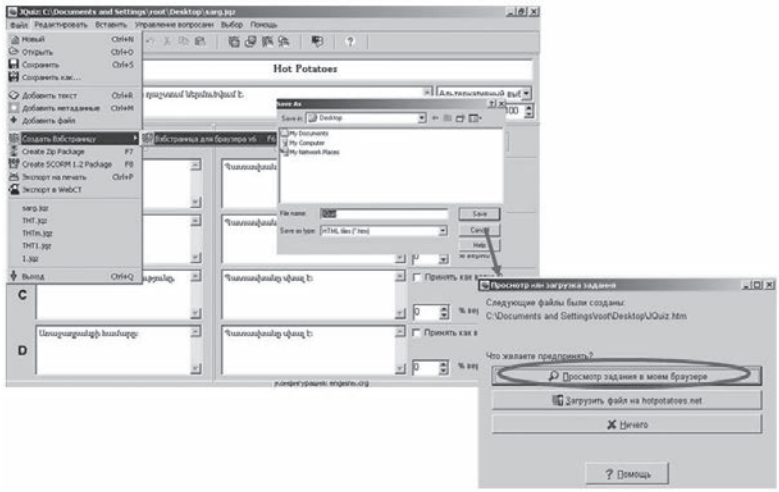
Նկ. 1. Hot Potatoes 6–ի ծրագրային միջավայրի ինտերֆեյսի կառուցվածքը



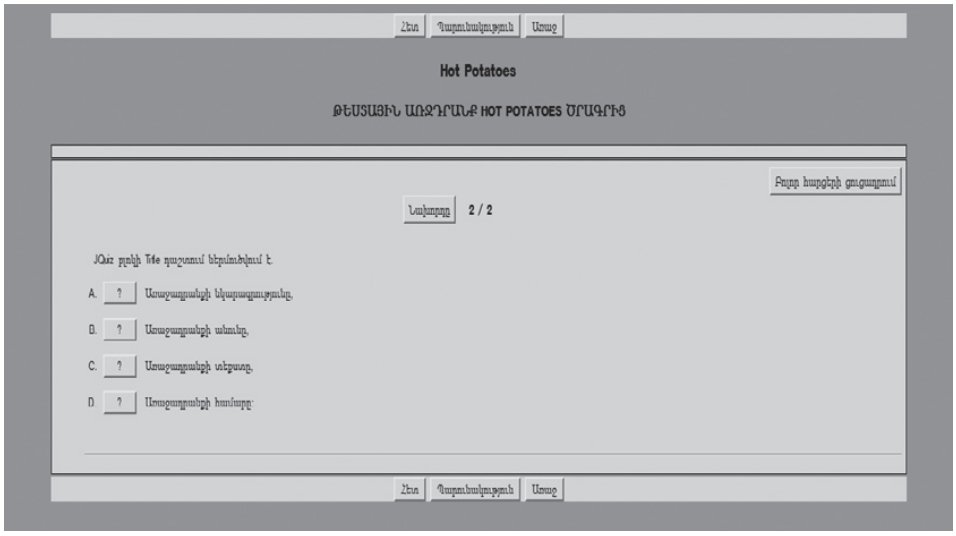
Նկ. 2. Hot Potatoes 6–ի ծրագրային միջավայրի կառուցվածքը



Նկ. 3. Hot Potatoes 6–ի ծրագրային միջավայրի մենյուի տողերը



Նկ. 4. Առաջադրանքի դիտում web–էջի տեսքով



Նկ. 5. Hot Potatoes 6–ի ծրագրային միջավայրով մշակված թեստային առաջադրանքի մեկ օրինակ

Անհրաժեշտ է նշել նաև, որ համակարգչային ավտոմատացված թեստավորման համակարգի մշակումը և ներդրումը կրթական համակարգում Hot Potatoes 6–ի կիրառմամբ երկարատև ու բազմափուլ գործընթաց է, որի հաջողությունը մշտապես կախված է մշակված թեստային առաջադրանքների կոռեկտության, բազմակի ստուգվածության և ուսումնական ծրագրերին համապատասխանության աստիճանից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Бовтенко М. А., Рекомендации по созданию интерактивных упражнений с помощью программной оболочки “Hot Potatoes”. Новосибирский государственный университет, 2004г.
2. Гусаров А. А., Создание электронных тестов в среде Hot Potatoes. Тверской государственный технический университет. 2012г.
3. Аванесов В. С., “Композиция тестовых заданиий”. Учебная книга для преподавателейвызов, 2 изд., М., Адепт, 1998г.
4. Официальный сайт программы. http://hotpot.uvic.ca/

ПРИМЕНЕНИЕ HOT POTATOES 6 ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ТЕСТИРОВАНИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ

М. АКОПЯН

Работа посвящена вопросам разработки автоматизированной системы компьютерного тестирования, применяменой в учебных процессах при помощи программного обеспечения Hot Potatoes 6.

USE HOT POTATOES 6 IN COMPUTER TESTING DURING THE DEVELOPMENT OF AN AUTOMATED SYSTEM

M. HAKOBYAN

The work is dedicated to the development of an automated system of computer testing used in the educational process with the software Hot Potatoes 6.

ԼԻԶԱ ՀԱՐՈՅԱՆ
ԼԻԼԻԹ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ
ՆԱԶԵԼԻ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

ՆՈՐ ՍԵՐՆԴԻ ԴԵՌԱՀԱՍԻ ԲԱՐՈՅԱԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

«Հարուստ թե աղքատ, փղա թե աղջիկ,
Ամեն մի պարապ քաղաքացի գող է»:
Ժ. Ժ. Ռուսո

«Առանց անձնական աշխատանքի մարդն առաջ չի կարող գնալ, չի կարող մեկ տեղում մնալ, նա պետք է եւտ գնա»:
Կ. Դ. Ուշինսկի

«Սխալ դաստիարակության արդյունքն է, որ շատերը, որոնք հանճարներ պիտի ըլլային, եղած են գողեր»:
Կոմիտաս

Ո՞վ է այսօրվա դեռահասը, ինչ նկարագիր ունի, ինչպես են ձևավորվում նրա հոգևոր արժեքները: Դպրոցի պարտադիր ծրագիրը այս հարցերին չի պատասխանում: Եթե ժամանակի մեջ հնարավոր է վերականգնել նյութական արժեքները, ապա խաթարված հոգևոր արժեքները վերականգնել հնարավոր չէ:

Այսօր ուսուցիչները հիմնականում կարևորում են դեռահասի կրթական առաջադիմությունը: Եթե նա լավ է սովորում, ապա իր հետ ամեն ինչ կարգին է: Բայց չգիտես ինչու, ոչ ոք չի կենտրոնանում դեռահասի սոցիալական վիճակի, նրա մտավոր, հոգեբանական և մշակութային զարգացման վրա: Այս մոտեցումը պետք է փոխվի:

Անտարակուսելի է, որ այսօրվա 21–րդ դարի դեռահասի զարգացումը տեղի է ունենում ժամանակի մեջ և ունի իր օրինաչափությունները: Արդի պայմաններում դեռահասը ձեռք է բերում նոր գոյավիճակ, որը կապված է միջավայրի, հասարակական կարգերի փոփոխության, հասարակության տեղաշարժի հետ: Այսօրվա դեռահասը հատուկ մոտեցում, նոր վերաբերմունք և նոր վարքի գնահատական է պահանջում:

Նման երևույթները չարժևորելը, անտեսելը, նախկին սկզբունքներով ու մեթոդներով ղեկավարելը դժվարացնում է նոր դեռահասի դաստիարակությունը, որովհետև դաստիարակությունը հենվում է գոյություն ունեցող իրականության վրա: Այսօր արժեքային համակարգը արագ է փոխվում, հետևաբար նոր դեռահասի բարոյական արժեքների ձևավորումը (ճիշտ դաստիարակությունը) իրականացնելու համար կարևոր է մշակել այնպիսի դաստիարակչական ազդեցությունների համակարգ, որ դեռահասի ներաշխարհում մշակվի սովորելու, աշխատելու և բարոյական որակների նորովի տիրապետելու պահանջմունք:

Աշխատանքի զարգացնող, դաստիարակող դերը բարձր են գնահատել դասական մանկավարժները: Նրանք մարդու բարոյական որակների տիրապետման և զարգացման միակ միջոցը համարում էին աշխատանքը: Գործնականում աշխատանքային դաստիարակությունը ընդհանրապես մարդու բարոյական արժեքների ձևավորման հնագույն և կարևոր պրոբլեմներից է:

Բարոյականությունն անձնական բնութագիր է, որն իրար է միացնում այնպիսի

արժեքավոր որակներ ու հասկացություններ, ինչպիսիք են բարությունը, ազնվությունը, ճշտախոսությունը, օբյեկտիվությունը և իհարկե աշխատասիրությունը, որովհետև նշված որակներ դեռահասի մեջ ձևավորվում են համատեղ գործունեությունում՝ մասնավորապես աշխատանքում:

Բարոյականությունը հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներում մարդկանց վարքը կարգավորող նորմերի, սկզբունքների և կանոնների ամբողջություն է: Իսկ արարքն այն գործողությունն է, որը շոշափում է ուրիշ մարդկանց շահերը և ունի հասարակական նշանակություն, որով մարդը չարիք կամ բարիք է պատճառում ուրիշներին: Վարքը մարդու կատարած արարքների ամբողջությունն է:

Եվ եթե դեռահասը գործնականում՝ ավելի կոնկրետ աշխատանքում, յուրացնում է վերը նշված բարոյական նորմերը և առաջնորդվում է դրանցով, ապա դառնում է բարի, համեստ, ազնիվ, կարեկցող և միաժամանակ արտահայտում է իր անձնական վերաբերմունքն ընկերների, ուսուցիչների, ծնողների, իր երկրի, աշխատանքի և ուսման նկատմամբ:

Բարոյական դաստիարակությունն ունի հումանիստական ուղղվածություն, որն արտահայտվում է գործունեության տարբեր ձևերում՝ խաղ, ուսում, պարապմունք, բայց առավել է համատեղ աշխատանքում, ուր ձևավորվում են միջանձնային դրական փոխհարաբերություններ:

Բարոյականությունը հասարակական գիտակցության ձևերից մեկն է, որը զարգանում, փոխվում է՝ կապված հասարակական կառուցվածքի փոփոխման հետ: Եվ վարքի բարոյական նորմերն ու կանոնները բնածին չեն, փոխվում են հասարակական կառուցվածքի փոփոխման հետ, յուրացվում են մանկական տարիքից, իսկ դեռահասության տարիքը ինտենսիվ բարոյական որակների զարգացման տարիք է, դեռահասի մեջ ձևավորվում է բարոյական համոզմունքների որոշակի համակարգ, այդ թվում՝ որոշակի վերաբերմունք աշխատանքի նկատմամբ:

Այսօրվա շուկայական հարաբերությունները նոր բարոյական դասեր են տալիս և ձևավորում նոր դեռահասի բարոյական կերպար:

Կյանքի պայմանների կտրուկ վատթարացումը, մասսայական գործազրկությունը հարյուր հազարավոր հայերի ստիպեց բռնել պանդխտության ուղիները և օտար երկրներում ապրել որպես երրորդական կարգի մարդ: Աշխատանք չունենալը, պարապությունը վերջին տարիներին իրենց հետ բերեցին վտանգավոր հետևանքներ:

1. Գործում են դաստիարակության այն մեխանիզմները, որոնք նպաստում են աշխատանքի նկատմամբ բացասական որակների ձևավորմանը:

«Ամենաբացառիկ ձիրքերը կործանվում են անբանությունից»:

Մ. Մոնտեն

«Չաշխատելը ամեն մի մոլորության և ծուլության հիմքն է»:

Ղ. Աղայան

2. ՀՀ օրենքով աշխատելու իրավունք ունեն 14 տարին լրացած երեխաները: Ցավոք ՀՀ–ում 30 % դեռահասներ են աշխատում, որոնց 14 տարին չի լրացել: Երևանի «Մալաթիա» տոնավաճառի տարածքում և այլ մեծածախ առևտրի կենտրոններում բեռնակրի և այլ ծանր աշխատանքներ են կատարում 14 տարին չբոլորած մեծ թվով դեռահասներ հանրապետության տարբեր շրջաններից՝ օրը 1000 դրամի դիմաց, բայց երբեմն օրվա վերջին «տերը» մոռանում է վճարել:

3. ՀՀ–ում առկա է դեռահասների

նկատմամբ ֆիզիկական, հոգեբանական, բարոյական, սեռական բռնության բազում դեպքեր:

4. Ովքե՞ր են մեղավոր՝ ծնողները, ուսուցիչները, միջավայրը… Աշխատանք, հետևաբար գոյատևելու հնարավորություն չունենալով՝ շատ հաճախ դեռահասին ծնողն է ուղղորդում նմանատիպ աշխատանքների: Հաշվի չեն առնվում դեռահասի հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական և հոգևոր պահանջմունքները: Նման աշխատանքը դեռահասի համար դառնում է բարոյական շեղման ճանապարհ: Այդ դեռահասների մեջ մասնավորապես սպառվում է ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունը: Արդյունքում նրանք, որպես կանոն, կամ չեն սովորում, կամ դուրս են մնում դպրոցից: Իսկ բարոյական շեղման պատճառը ոչ թե կենսաբանական հատկանիշներն են, այլ ընտանեկան ու դպրոցական դաստիարակության պակասությունը՝ հիմքում աշխատանք չունենալը: Որերորդ անգամ ենք կարդում Հ. Թումանյանի «Գիքոր» պատմվածքն ու արտասվում, ինչքան շատ են այսօր դեռահաս Գիքորները: Որքան շատ նրբազգացություն պետք է ունենալ հասկանալու այսօրվա դեռահասի նոր վիճակը և հրաժարվել խիստ կարգադրությունից, կշտամբանքից, հանդիմանությունից: Գործատերերի համառ, կոպիտ, անառարկելի կարգադրություններն առաջ են բերում նյարդային լարված վիճակ, բողոք, օտարացում: Եվ սկսվում է նոր դեռահասի վերամարմնավորումը:

5. Դեռահասի անձնավորությունը անբավարար է զարգանում, որովհետև բանականությունը սնող ամբողջ հուզական եռանդը, ինքնահաստատումը ընթանում են տվյալ միջավայրի պայմաններում, միջավայրը դառնում է առաջնային: Եվ եթե դեռահասի անձնավորության զարգացման առաջին կարևոր պայմանը՝ նրա հասարակական ակտիվությունը ճնշվում է, նրա մոտ առաջ են գալիս տարատեսակ սուբյեկտիվ դժվարություններ: Եվ շատ հաճախ դեռահասը, չգիտակցելով իր արարքի հետևանքները, ագրեսիվ վարք է հանդես բերում, դառնում հանցագործ (օրինակները շատ են) կամ սուր հակասություններ են առաջանում անձնային և հասարակական շարժառիթների միջև:

6. Դեռահասների ագրեսիվ պահվածքը իր մեջ ներառում է բազմաթիվ գործոններ՝ շրջապատի մարդկանց կողմից դեռահասի վարքին և արարքներին տրվող անհամարժեք գնահատականը, միայնակության զգացողությունը, ներաշխարհում առաջ եկող հակասությունները, անբավարարվածության զգացողություն, զանգվածային տեղեկատվության ազդեցությունը, մասնավորապես ագրեսիվ վարքը խրախուսող ֆիլմերը: Մեծ թվով դեռահասներ կան Գավառի, Երևանի, Գյումրիի, Վանաձորի մանկատներում: Ավելի քան քառորդ դար Գավառի, Երևանի, Գյումրիի, Վանաձորի կիսականգուն շինություններում, վագոն–տնակներում ծայրահեղ աղքատության մատնված ընտանիքներում հանդիպում ենք սոցիալապես առավել խոցելի դեռահասների: Ամենուր դեռահասը ձգտում է որոշակի սոցիալական դեր ունենալ ոչ միայն հասակակիցների, այլ մեծահասակների շրջապատում, սակայն մեծահասակների շրջապատում հիմնավորվել է դեռահասի սոցիալական ակտիվության զարգացմանը խոչընդոտող դիրքորոշում. նա դեռ երեխա է, պիտի ենթարկվի: Արդյունքում մեծահասակների և դեռահասների միջև առաջանում է հոգեբանական պատնեշ, որը ձգտելով հաղթահարել՝ դեռահասը դիմում է ագրեսիվ վարքի:

7. Ագրեսիվ վարքի մասին խոսելիս

անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն փաստը, որ մեծ թվով դեռահասներ, որպես կանոն, այսօր մեծանում են «բացակա հայրերով ընտանիքներում», որտեղ պակասում է հայրական առնական խնամքն ու ջերմությունը: Ընտանիքում է երեխան անցնում առաջնային սոցիալականացումը, և դեռահասը հակված է յուրացնել և վերարտադրել այն հարաբերությունը, որի աղդեցությունը գործնականում կրել է ինքը:

8. ՀՀ–ում մեծ թիվ են կազմում այն դեռահասները, որոնք ունեն նորմալ մտավոր կարողություններ, բայց ավագ դպրոցում սովորելու ցանկություն չունեն: Ինչու պարտադրել, որ դեռահասը աննպատակ կորցնի կյանքի լավագույն 3–4 տարիները:

21–րդ դարը արագության, վազքի, արագ ինքնահաստատման ժամանակ է: Այս բացը անհապաղ առանց վարանելու պետք է լրացնել: Տարիքը կանգառներ չունի: Տարիքային զարգացման յուրաքանչյուր փուլում առաջանում են յուրահատուկ անհատական առանձնահատկություններ: Միևնույն տարիքի դեռահասները տարբերվում են ֆիզիկական և հոգևոր զարգացման ընդունակություններով, բնավորության գծերով, շրջապատի, միջավայրի անհատական ընկալումով: Ուրեմն պետք է ամենուր հանդես բերել անհատական մոտեցում, որը պահանջում է ուսումնասիրել և ճանաչել դեռահասի բարդ ու խոցելի ներաշխարհը և այն պայմանները, որոնց մեջ ձևավորվում է դեռահասի զարգացումը:

Այսօրվա դեռահասի բարոյական դաստիարակությունը իրականացնելու համար պետք է մշակել այնպիսի դաստիարակչական մեթոդներ, հնարներ, աշխատանքի զբաղվածության միջոցներ, որոնք կբավարարեն 21–րդ դարի դեռահասի օրավուր աճող պահանջները, որ դեռահասի ներաշխարհը չմնա դատարկ ու ամայի (բնությունը դատարկություն չի սիրում, այնտեղ, ուր չկա դրականը, արագ ներխուժում է բացասականը), որ դեռահասի ներաշխարհում մշակվի աշխատելու և բարոյական որակների տիրապետելու պահանջմունք:

Ա Համոզվածություն, որ աշխատանքը անհրաժեշտություն է, քաղաքացիական պարտականություն, արժեքներ ու բարիքներ ստեղծելու և ինքնահաստատման հասնելու հիմնական միջոց.

Բ Դրական դիրքորոշում, հետաքրքրություն, սեր ընտրած մասնագիտության, տարբեր աշխատանքների և աշխատավոր մարդու նկատմամբ.

Գ Աշխատանքի բարոյական իմաստը, արժեքը, որ դեռահասը իր աշխատանքում ապրի, զգա իր պատիվը, արժանապատվությունը, հպարտանա իր աշխատանքային հաջողություններով.

Դ Անշուշտ աշխատանքը պետք է համապատասխանի դեռահասի հետաքրքրություններին, նախասիրություններին, տարիքային առանձնահատկություններին, աշխատանքում բացահայտվեն դեռահասի բնատուր ընդունակությունները նրա հետաքրքրություններին, ներքին դրդապատճառներին, հակումներին համապատասխան:

Ե Բարոյական զգացմունքների ձևավորման նպատակով դեռահասին ներգրավել այնպիսի աշխատանքային իրավիճակների մեջ, որոնք պահանջում են նրա անմիջական ակտիվ մասնակցությունը, և դրանց տալ բարոյական ուղղվածություն:

Զ Բոլոր սոցիալական ինստիտուտների (ընտանիք, արտադպրոցական հիմնարկներ, սպորտային դպրոցներ…) կոորդինացում, որոնք կապահովեն նոր դեռահասի բարոյական արժեքների ձևավորմանը:

Է Դեռահասի աշխատանքի կուլտուրայի դաստիարակման արդյունավետությունը կախված է առաջին հերթին այն

բանից, թե որքանով է մատչելի ու հետաքրքիր այդ աշխատանքը նրա համար, նրան հետաքրքրում է նպատակն ու արդյունքը: Հետևաբար կարևոր է դառնում աշխատանքի պայմանները, արհեստանոցի նյութատեխնիկական հագեցվածությունը, գործիքների քանակն ու որակը, անվտանգության տեխնիկայի պայմանները: Ոգեշնչել դեռահասին, որ աշխատանքը կատարվի որակով, գեղեցիկ և ստեղծագործաբար: Դեռահասն աշխատանքը պետք է դիտի որպես ֆիզիկական, մտավոր զարգացման, մասնագիտության ընտրության, կյանքում կողմնորոշման, հոգեկան և գեղագիտական ապրումների բացահայտման կարևոր պահանջ: Ամենակարևորը, դեռահասը պետք է տեսնի աշխատանքի շոշափելի արդյունքը:

Վերջին տարիներին փոխվել է ընտանիքի կառուցվածքը, ընտանիքի դաստիարակչական ֆունկցիան զգալի չափով նվազել է՝ կապված սոցիալ–տնտեսական վատ պայմաններից: Ցավոք, գործազրկության, պարապության ահավոր չափերի հասնող տարածվածությունը վարժեցրեց անբանության: Հասարակության մի զգալի մասը հետ վարժվեց արտադրողական աշխատանքից: Հոգեբանական այսօրինակ երևույթի անմիջական ազդեցությունն է կրում այսօրվա դեռահասը:

Այժմ, երբ գիտության ու տեխնիկայի նվաճումները լայնորեն արմատավորվում են բոլոր բնագավառներում, իսկ աշխատանքը ճշգրտում է մարդու մտավոր գործունեությունը, դեռահասից պահանջվում է խոր գիտելիքներ, աշխատանքի բարձր կուլտուրա, ապա առանձնահատուկ նշանակություն է ստանում նոր աշխատանքը, որը ձևավորում է նոր դեռահասին:

Դպրոցը մշտապես իր ներգործության ոլորտը պետք է տարածի ընտանիքի վրա: Եվ դպրոցը, և՛ ընտանիքը պատասխանատու են դեռահասի անձի համակողմանի զարգացման համար: Ելնելով հասարակության զարգացման պահանջներից, դպրոցի ունեցած հնարավորություններից, սովորողների պահանջմունքներից և նախասիրություններից՝ դպրոցներում հնարավոր է ստեղծել աշխատանքային մասնագիտական խմբակներ:

Հիշենք, որ աշխատանքային դաստիարակության գաղափարները հայ մանկավարժության պատմության մեջ լայնորեն տարածվել են 19–րդ դարում: Այն առաջ է քաշել, հիմնավորել և իր աշխատանքում կենսագործել Խ. Աբովյանը, որը խորապես համոզված էր, որ բոլոր մարդիկ պարտավոր են աշխատել, որ առանց ստեղծագործ աշխատանքի անհնար է ոչ միայն երջանիկ, այլև ֆիզիկապես առողջ լինել: Մոռանալու իրավունք չունենք, որ հայ մեծ մանկավարժ Ղ. Աղայանը անձնավորության զարգացման գործում բացառիկ տեղ էր տալիս աշխատանքին իբրև մարդու բարոյական կատարելագործման հզոր միջոց՝ պարապությունն ու անգործությունը համարում էր ոչ միայն սոցիալական, այլև բարոյական մեծագույն չարիք:

Այսօր կարևոր ու էական են Ղ. Աղայանի պահանջները: Այն է.

- Բարոյագիտությունը որպես ուսումնական առարկա մտցնել ուսումնական պլաններում:
- Հանրակրթական դպրոցի յուրաքանչյուր շրջանավարտի աջ ձեռքը պետք է իրեն կերակրի:

Այսօր ոչ միայն դեռահասը, այլև աշխատավոր մարդը շուկայական նոր հարաբերություններում, կյանքի նոր պայմաններում չի գտնում իր տեղը և դերը ստեղծված իրականության մեջ:

Փորձենք հետաքրքրվել՝ ուր է գնում

դեռահասը դասերից հետո, եթե 5914 դպրոցահասակ երեխա դպրոց չի գնում: Պրոբլեմի լուծման նպատակով կարևոր է դպրոցներում ունենալ կահավորված ուսումնական լաբորատորիաներ, արհեստանոցներ, ուսումնական կաբինետներ, արտադպրոցական, արտադասարանական գործող խմբակներ, շեշտադրությունը լինի մասնագիտության ընտրության, հոգեկան և գեղագիտական ապրումների բացահայտման կարևոր պահանջմունքների բարելավման:

Հիշենք մի քանի օրինակներ.

1. 1921 թ., ապրիլ. «Ղարաքիլիսայում կան մասնագետ մեղվապահներ, կավագործության հմուտ անձնավորություններ: Քաղաքի դպրոցներին կից ստեղծել օրինակելի մեղվանոցներ: Կավագործության համար օգտագործել Քեշիշքանդի (Գեղարոտ) կավը» ֆ.122, ց 1, գ 445:

2. «Նոր Բայազետում 26 աշակերտ սովորում է կար ու ձև, 36 աշակերտ՝ կոշիկի արհեստանոցում» ֆ122, ց 6, գ 1155, թ 5:

3. 1921 թ., մարտ–ապրիլ, Երևանում բացվել է կար ու ձևի դպրոց, կոշկակարություն սովորեցրել են թղթի վրա: 1923 թ. մարտին դպրոցն ստանում է 2 փութ տեղական կաշի և ծանոթների համար ձրի կոշիկներ կարում:

4. 1924 թ. ՀՀ–ում հիմնվել և գործել են աշխատանքային դպրոց–արհեստանոցներ տղայոց և աղջկանց բաժիններով: Սովորեցրել են փականագործություն, կոշկակարություն, գորգագործություն, զամբյուղագործություն և խառատի մասնագիտություններ (13.10.1924 թ.):

5. Լուսավորության մինիստրին պարբերաբար տրվել են տեղեկություններ, ուղարկվել զեկուցագրեր երեխաների աշխատանքային դաստիարակության վիճակի մասին:

Նշված մասնագիտությունները բոլոր ժամանակներում արդիական են, եթե ընդունվեն, կբարձրացնեն դպրոցի դերը և դեռահասների հետաքրքրությունն աշխատանքի և դպրոցի նկատմամբ:

Այսօր նախնական և միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում գերակա խնդիր է միջին մասնագիտական և արհեստագործական կրթությունը: Ոչ միայն նյութատեխնիկական բազան պետք է հարստացնել, ժամանակակից համակարգչային սենյակներով ապահովել, այլև արհեստ սովորեցնել («Արհեստն է մարդուն ոսկե բիլազուկ» Ղ. Աղայան): Դեռահասն ինքը կկատարի իր ընտրությունը, սովորելուց հետո աշխատանքի կանցնի: Սա շատ կարևոր է կրթության աշխատաշուկայի կապն ամրապնդելու տեսակետից՝ ունենալ աշխատանք, ստանալ աշխատավարձ, հաստատել իր տեղն ու դիրքը հասարակության մեջ:

«Աշխատանքը,— գրում էր Ա. Ս. Մակարենկոն,— մեզ փրկում է երեք մեծ չարիքից՝ ձանձրույթից, անբարոյականությունից, կարիքից» (Ա. Ս. Մակարենկո, Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան, 1950, Դասախոսություն 5):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբովյան Խ., Երկեր, II հատոր, 1940:
2. Աղայան Ղ., Երկեր, «Մի քանի խոսք իմ սիրելի ազգակիցներին», III հատոր:
3. Բալյան Ա. Ա., Մանկավարժական հոգեբանության հարցեր, Եր., 1983:
4. Խոլոպյան Գ. Տ., Սովորողների կոմպլեքսային դաստիարակության հարցեր, Եր., 1989:
5. Մակարենկո Ա. Ս., Մանկավարժական ընտիր երկեր, Եր., 1950:

6. Պետրովսկի Ա. Վ., Տարիքային մանկավարժական հոգեբանություն, Եր., 1977:
7. Սուխոմլինսկի Վ. Ա., Ինչպես դաստիարակել իսկական մարդ, Եր., 1989:
8. ՀՀ պետական կենտրոնական արխիվ:
9. Гордин А. Ю., Нравственное воспитание школьников в труде, Москва, 1967.

МОРАЛЬНО–РАБОЧЕЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Л. АРОЯН, Л. БАГДАСАРЯН, Н. СОГОМОНЯН

Неопровержимый факт, что развитие сегодняшнего подростка формируется по ходу со временем, у которого есть свои закономерности. В сегодняшних/современных условиях подросток обретает новый образ существования, что и тесно связан с изменениями социального класса в обществе, со сдвигами общества. Современный подросток требует новый подход и новую оценку поведения. Игнорируя эти явления и руководствуясь старыми методами, усложняет воспитание подростка,так как оно опирается на существующей реальности.

Для решения проблемы необходимо

- координировать все социальные институты /семья,школа,внеклассные учереждения,внеклассные кружки/, которые будут содействовать формированию морально– рабочих ценностей подростка.
- для формирования моральных чувств подростка, нужно вовлечь его в такие ситуации,которые потребуют его прямое, активное участие, и дать всему этому моральную ориентацию.
- нужно выявлять врожденные качества, мотивы и склонности подростка.

MORAL –LABOUR UPRINGING OF A NEW GENERATION TEENAGER

L. HAROYAN, L. BAGHDASARYAN, N. SOGHOMONYAN

It is undeniable that the upgrowth of a 21 century teenager corresponds the period he lives and has its own reguliarities. In contemporary conditions the teenager acqures a new wave of existence, which is tightly connected with the changes of social classes and its shifts in society. A contemporary teenager demands a new approach and a new evaluation of behaviour. Ingnoring such facts and being led by the old methods will hinder the upbringing of the teenager for it is based on the exsisted reality.

For the solution of the problem the following is suggested

- to coordinate all the social institutions/family, school, extracurricular establishments, groups which will assist to form the moral–labour values of the teenager
- for the formation of moral feeings of a teenager he should be involved in such situations, which require his direct, active participation and give all to these a moral orientation
- inborn qualities, motives and inclinations of the teenager should be taken into account.

ԼԻԱՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

«ՀԱՅՈՑ ՄԵԾ ԵՂԵՌՆԸ» ԹԵՄԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ՄԻՋԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐՈՒՄ

Միջին մասնագիտական կրթական հաստատությունը կրթական օջախ է, որի առաքելությունը ոչ միայն կրթելու գործառույթն է, այլև ազգային արժեքների պահպանումը և փոխանցումը սերունդներին: Հայոց պատմությունը այն առարկաներից է, որի ընթացքում ոչ միայն ուսումնասիրվում է հայրենիքի պատմությունը, այլև դասախոսի հմտությունների շնորհիվ ձևավորվում է ազգային մտածողությունը: Հայոց պատմության յուրաքանչյուր դասախոս պետք է հստակ գիտակցի պատմության դասին ներկայացվող պահանջները:

«Հայոց Մեծ եղեռնը» թեման կարևոր տեղ է գրավում հայոց պատմության դասավանդման գործընթացում: Թեմայի ուսումնասիրման ժամանակ դասախոսից պահանջվում են յուրօրինակ մանկավարժական հմտություններ և մասնագիտական բարձր կարողություններ:

Դասախոսը պետք է գիտակցի, որ իր խնդիրը միաժամանակ ուսանողների մեջ հայրենասիրության սերմանումն է, անցյալի փորձից պատմական դասեր քաղելու անհրաժեշտությունը: Հայոց պատմության դասին «Հայոց եղեռնը» թեման պետք է այնպես ներկայացնել, որ ուսանողները համակվեն հայրենասիրության, ազգապաշտպանության խոր զգացումներով, կարողանան ամբողջությամբ ընկալել իրադարձությունները, տիրապետեն փաստերին, կարողանան քննության ենթարկել դրանք, համեմատականներ անցկացնեն տարբեր ժամանակաշրջաններում կատարված ոճրագործությունների միջև, վերհանեն պատճառահետևանքային կապերը, պայքարի արդյունքները, դատեն կորուստների ու ձեռքբերումների մասին և կատարեն եզրահանգումներ:

Նպատակահարմար է յուրաքանչյուր թեմայի վերջում անցկացնել ամփոփիչ դասեր, որոնք կոչված են ամրապնդելու ուսանողների ստացած գիտելիքները, դրանք համակարգելու, ամբողջական պատկերացնելու, ինչպես նաև ձևավորելու հիշյալ շրջանի ազատագրական ուժերի, մեթոդների, հայկական հարցի քննարկումների, ազատագրական պայքարի գաղափարախոսության ընդհանուր հայեցակարգ: Պետք է գիտակցել, որ նմանատիպ թեմաները լավագույնս կարող են իրագործել պատմության դասին ներկայացվող պահանջները, սովորողներին դաստիարակել ազգային ինքնագիտակցության ոգով, վերջիններիս մեջ ձևավորել և զարգացնել վերլուծական միտքը: Դասախոսը պետք է կարողանա ուսանողների մեջ ձևավորել լրջություն և հարգանք փաստերի նկատմամբ, կարողանա խմբավորել տարաբնույթ և նույնանման փաստերը, ցույց տալ նրանց միջև բազմակողմ կապերը՝ պատճառ, հետևանք, արդյունք, համադրություն, հակադրություն: Այդպիսի կարողությունների ձեռքբերումը հիմք կդնի ուսանողների պետական մտածողության ձևավորմանը: «Հայոց Մեծ եղեռնը» թեմայի ուսումնասիրման ժամանակ դասախոսը պետք է ուսանողների մեջ սեր և նվիրվածություն արթնացնի հայրենիքի և իր ժողովրդի նկատմամբ, հանգամանորեն տեղեկացնի, որ Հայոց ցեղասպանությունը՝ որպես մարդկության դեմ ուղղված միջազգային քաղաքական ոճրագործություն, պատմու-

թյան դաժան պարտադրանքով դարձել է հայ ժողովրդի ինքնության, մտածողության և հոգեգիտակցական ներաշխարհի անբաժանելի մաս:

Եվ որքան տարիները անցնում են, այնքան ավելի է մեծանում հետաքրքրությունը ցեղասպանության նկատմամբ, որը պայմանավորված է վերջապես բազմաթիվ երկրների կողմից պատմական այլ փաստերի ճանաչման մտադրությամբ: Սակայն պաշտոնական թուրք և թուրքամետ պատմաբանները առ այսօր ամեն կերպ ճգնում են խեղաթյուրել հայ ժողովրդի համար ճակատագրական դարձած 1915–23 թթ. պատմական ստույգ փաստերը (1): 1911 թ. երիտթուրքերը Սալոնիկ քաղաքում տեղի ունեցած գաղտնի ժողովում ծրագրում էին կոտորած, բայց նրանց համապատասխան առիթ ու պայմաններ էին պետք՝ իրականացնելու իրենց վաղեմի փափագը՝ պանթուրքիստական և պանիսլամիստական ծրագրերը, որոնց միջոցով կստեղծվեր Մեծ Թուրանը, և Թուրքիան կկապվեր Միջին Ասիայի թրքախոս ժողովրդի հետ:

Այդ ծրագրերի իրականացմանը խանգարող ուժը հայ ժողովուրդն էր, որը իր պատմական հայրենիքով սեպի պես խրված էր մահմեդական աշխարհի կոկորդը:

Ուսանողներին պետք է հիշեցնել իրենց նախնիների ապրած դաժան կյանքը, նրանց ազատագրական պայքարը:

Երիտթուրքերը հայերին, բացի ֆիզիկական բնաջնջումից, իրենց պատմական հայրենիքում ամենուր ենթարկում էին սպիտակ եղեռնի՝ ազգային, կրոնական, տնտեսական ճնշումների, միայն թե հաղթանակեր թուրքականությունը:

1915 թ. սեպտեմբերի 22–ին Մարսելի «Արմենիա» թերթը արտատպել է Սոֆիայի «Հայաստան» թերթից մի օրինակ, ըստ որի՝ հայը կայսրության մեջ՝ որպես ռասա, իրավազուրկ է, անգամ նրա վկայությունը դատարանում չէր անցնում, հայը զենք կրելու իրավունք չուներ, նրա բոլոր գործերը սահմանափակ էին և այլն:

Մինչև ցեղասպանությունն իրականացնելը Թուրքիայի կառավարությունը մանրամասնորեն ծրագրել ու հաշվարկել էր բոլոր մանրուքները: Երբ ամեն ինչ պատրաստ էր, թուրքերը սկսեցին առիթ որոնել հայերից առաջնային միասնական ճակատ կազմելու և ռուսական բանակի թիկունքում քայքայիչ աշխատանքներ տանելու համար:

Մերժում ստանալով՝ կառավարությունը հայերին հայտարարեց դավաճաններ: Շուրջ 300.000 հայեր բանակ զորակոչվեցին և ոչնչացվեցին, հայերից հավաքեցին զենքը, մեկուսացրին, ապրիլի 24–ի գիշերը Կոստանդնուպոլսում ձերբակալեցին և կոտորեցին ավելի քան 235 հայ մտավորականների, իսկ մինչև ապրիլի 29–ը նրանց թիվը հասավ 800–ի (2, 244):

Այս ամենը կատարվեց մեծ հմտությամբ և կազմակերպվածությամբ: Երիտթուրքերը իրենց ծրագրերի իրականացման համար կազմել էին «Եռյակ կոմիտե», որի մեջ մտնում էին դոկտոր Նազըմը, Բեհաեդդին Շաքիրը և կրթության նախարար Շյուքրուն, հետագայում միացան նաև Թալեաթը և Էնվերը:

Պետք է ուսանողներին հիշեցնել, որ չնայած այս ամենին՝ հայ ժողովուրդը չհուսահատվեց, տեղ–տեղ կազմակերպված դիմադրություն ցույց տվեց: Օրինակ՝ առանձին վայրերում՝ Վանի, Ուրֆայի, Շապին–Գարահիսարի, Մուսա լեռան հայերը հրաժարվեցին տարագրվել և զենքի դիմեցին: Առանձնապես հաջողված էր Վանի ինքնապաշտպանությունը՝ Արամ Մանուկյանի գլխավորությամբ, երբ տեղի հայերը անգամ կառավարություն կազմեցին:

Ապրիլին հայ կամավորները և ռուսական

կանոնավոր զորքերը մտան Վան:

Թվում էր՝ մոտ էր արևմտահայերի երազանքների իրականացումը, և ահա–ահա Վանում ինքնիշխան կառավարություն կստեղծվի, սակայն դա չմտավ ռուսական իշխանության ծրագրերի մեջ, և ոչ միայն մերժվեց արևմտահայոց անկախության ծրագիրը, այլև Վանի անհասկանալի նահանջով ռուսական հրամանատարությունն ավարտեց թուրքերի կիսատ թողած գործը: Վանը հայաթափվեց: Պետք է ուսանողներին իրազեկ դարձնել, որ եվրոպական տերությունները և Ռուսաստանը հայկական հարցը միշտ էլ ծառայեցրել են իրենց միապետական շահերին, Թուրքիայում իրենց ազդեցությունը տարածելու և օգուտները կորզելու համար: Արդյունավետ էր նաև Մուսա լեռան ինքնապաշտպանությունը: Սուեդիայի 7 գյուղերի հայությունը դիմեց ինքնապաշտպանության և բարձրացավ Մուսա լեռը:

Պաշտպանության միայն 53–րդ օրը Մուսա լեռան ափին մոտեցավ ֆրանսիական Կիշեն ռազմանավը: Մի քանի կտրիճ մուսալեռցիներ լողալով մոտեցան նավին և իրենց խնդրանքը հաղորդեցին նավապետին, վերջինս այն մասին հայտնեց էսկադրայի հրամանատարությանը, որը հանձնարարեց հայերին դուրս բերել շրջապատումից: Այս գործում մեծ էր ֆրանսիական նավի սպա Տիրան Թեքեյանի ավանդը: Եվ մոտ 4000 մուսալեռցիներ տեղափոխվեցին նավերը և սեպտեմբերի 14–ին հասան Եգիպտոսի Պորտ Սաիդ քաղաք, ուր և բնակություն հաստատեցին: Հայ ազգաբնակչությունը թուրք բռնակալներին զինված դիմադրություն ցույց տվեց Անատոլիայի նաև այլ շրջաններում:

Շապին–Գարահիսարում շուրջ 5000 հայեր, հրաժարվելով զենքը հանձնել իշխանություններին և տեղաշարժվել Միջագետք, 1915 թ. հունիսի 3–ից մինչև վերջը համառ մարտեր մղեցին թուրքական 10–րդ կորպուսի զորամասերի դեմ: Նրանք գրավեցին քաղաքի միջնաբերդը, որտեղից հետ էին մղում թշնամու չընդհատվող հարձակումները: Շապին–Գարահիսարի հերոսամարտում աչքի ընկան Ավագ Տյուրիկյանը, Գարեգին Կարմիրյանը, Շապուհ Օզանյանը, Գասպար Ղուկասյանը, Վահան Հյուսիսյանը և Համայակ Գարակյոզյանը (3, 570): Հայերը ստիպված մարտերով նահանջում էին դեպի Շապին–Գարահիսարին կից հինավուրց բերդը, որը լեռան գագաթին էր: Կազմվեց զինվորական խորհուրդը՝ Ղուկաս Տեովլաթյանի գլխավորությամբ: Թուրքերը բանագնացներ ուղարկեցին հայերի մոտ՝ հանձնվելու առաջարկով, որին հայերը պատասխանեցին «Մեռնելու 2 ձև կա, պատվավոր և անպատիվ մահ, թող աշխարհը ըսե շապինգարահիսացիք պատվով մեռան» (4, 77):

Գնալով հայերի դիրքերը վատանում էին, որոշեցին, որ կռվող մարտիկները գիշերվա խավարում ճեղքեն թուրքական շղթան և դուրս գան: Բավականին զոհեր տալով՝ ճեղքեցին թշնամու մահաբեր օղակը:

Հունիսի վերջին թուրքերը ներխուժեցին բերդ և սրախողխող արեցին մինչև վերջին մարդը: Շապին–Գարահիսարի հերոսական ինքնապաշտպանությունը տևեց 27 օր: Փորձենք անդրադառնալ հայ ժողովրդի պատմության բարդ, միաժամանակ հերոսական և առանձնահատուկ շրջաններից մեկի դասավանդմանը: Հարկ է գիտակցել, որ խնդիրը հետևյալն է, ուսանողները պետք է կարողանան հստակ տեսնել ազատագրական պայքարի վայրիվերումները, հայ ժողովրդի քաղաքական կողմնորոշումները, տարբեր շրջաններում դրանց փոփոխումները, պատճառները, սեփական ուժերին ապավինելու պատրաստակամությունը:

Ուսանողների մեջ պետք է ձևակերպել այն մտածողությունը, որ պետականությունը նախ և առաջ ստեղծվում ու հիմնավորվում է ներսից (հիշենք Վանը), անկախությունը ձեռք է բերվում, եթե ազգը ապավինում է իր սեփական ուժերին և ձգտումներին: Պետք է ստեղծել զգացմունքային–ստեղծագործական մթնոլորտ, և ուսանողները պետք է հասկանան, որ մեծագույն սիրով պետք է կառչած լինեն հողին, հայրենիքին, պաշտպանեն այն թեկուզ մինչև արյան վերջին կաթիլը և հեռու լինեն օտարամետությունից (օրինակ՝ Շապին–Գարահիսարում): Ուսանողները պետք է ընկալեն վերոհիշյալ ժամանակաշրջանում կատարված դեպքերը, վերհանեն և խմբակային քննարկման ենթարկեն. բացթողումները, դասը վերածեն բանավեճի: Ցանկալի է, որ դասախոսը չբավարարվի միայն ուսումնական նյութով, կարելի է հանձնարարել մի քանի մասնագիտական գրականություն, այդ գրականությունից ընթերցել ժամանակաշրջանն առավել բնորոշող դրվագներ, ընդգծել, առանձնացնել դրանք: Պետք է ընդգծել այն, որ ազատագրական շարժման ծավալման ներքին գործոնը հայրենիքի անմխիթար վիճակն էր և պետականության ստեղծման գաղափարը, որը երբևիցե չէր լքել հայությանը: Հայկական պետականության վերականգնման հույսերը գլխավորապես կապվեցին հայ ժողովրդի զինված պայքարի հետ:

Առաջին համաշխարհային պատերազմին հայությունը միանգամայն անպատրաստ էր: Հայ քաղաքական կուսակցությունները ՀՅԴ–ի գլխավորությամբ դարձյալ անպատրաստ էին: Դեռևս 1907 թ.՝ երիտթուրքերի հեղափոխությունից հետո, ՀՅԴ–ն ոչ միայն անվերապահ հավատաց Թուրքիայի նոր տերերի դեմոկրատական խոստումներին, այլև անձնվիրաբար նետվեց նոր Թուրքիա կազմելու «Նվիրական գործին»:

Փաստորեն երկրում ֆիդայական շարժումը իսպառ կազմալուծվեց, և հայ ժողովուրդը մնաց անպաշտպան:

Ցեղասպանության հետևանքով մոտ 2 մլն հայեր աքսորվեցին, որից 1,5 մլն սպանվեց, զոհ գնաց սովին և համաճարակին, բռնի թուրքացվեց 200.000 հայ:

Թուրքերը գազանաբար լուծեցին Հայկական հարցը: Այն իրագործվեց ողջ քաղաքակիրթ աշխարհի աչքի առաջ:

Դասախոսը պետք է գիտակցի իր խնդիրը, ուսանողի մեջ խոր հայրենասիրություն սերմանի՝ անցյալի փորձից պատմական դասեր քաղելու գիտակցությամբ, ուսուցանի, որ պատմության դասերը ցույց են տալիս, որ ժողովուրդները շատ ծանր են հատուցել, երբ մոռացության են տվել մարդկության դեմ կատարած հանցագործությունները: Հիշենք Ադոլֆ Հիտլերին, երբ 1939 թ. հիմնավորելով հրեա և սլավոնական ժողովրդի ոչնչացման անհրաժեշտությունը, ցինիկաբար հայտարարել էր, թե մեր ժամանակներում այլևս ո՞վ է հիշում Թուրքիայում հայերի կոտորածների մասին: Եվ սա մարտահրավեր է մարդկությանը և վկայությունը այն ճշմարտության, որ պատմության դասերը մոռանալը միշտ էլ թանկ գին է պահանջում ժողովրդից:

Եվրոպական պատերազմող պետությունները՝ Անգլիան, Ֆրանսիան, գործնական ոչինչ չարեցին եղեռնը կանխելու համար: Գերմանիան Թուքիային աջակցողի դերում էր, նա նույնպես հայկական տարրը վտանգավոր էր համարում և խրախուսում էր երիտթուրքերի գործողությունները:

Ռուսական կայսրությունը հերթական անգամ ավատապաշտական նկատառումներով օգտագործեց հայ բնակչությանը և վճռական պահին լքեց նրանց: Վկան՝ Վանի նահանջը:

Առաջին համաշխարհային պատերազմի ավարտից հետո, հաշվի առնելով համաշխարհային առաջադեմ հանրության կարծիքը, Անտանտի երկրները երիտթուրքերին փոխարինած Թուրքիայի կառավարությունից պահանջեցին բացել դատական գործ: 1919 թ. հունվարին հիմնված ռազմական ատյանները դատական հետաքննության ենթարկեցին նախկին կառավարության ղեկավարներին, նրանք նախքան Մուդրոսի զինադադարը ճողոպրել էին երկրից և ապաստան գտել տարբեր երկրներում, սակայն դա նրանց չազատեց պատասխանատվությունից: Անգամ թուրքական դատարանը հարկադրված էր ընդունել երիտթուրքերի ծանր հանցանքը (4, 255):

Պարագլուխները՝ Էնվերը, Թալեաթը, Ջեմալը, Նազըմը, Բեհաեդդին Շաքիրը հեռակա դատապարտվեցին մահվան: Սակայն վճիռը ի կատար ածեցին հայ վրիժառուները, և նրանք ստացան իրենց արժանի պատիժը:

Ցույց տալով քննարկվող թեմայի պատմական զարգացումները՝ դասախոսը ուսանողի միտքը պետք է ուղղորդի այն փաստի վրա, որ պայքարի հիմնական դասեր են սեփական ուժերին ապավինելը և զինված պայքարը, և այդ ամենը պետք է յուրացվի ու հաշվի առնվի ապագայում:

Մեր օրերում հայ–թուրքական հարաբերությունների ապագան կախված է նրանից, թե արդյո՞ք թուրք ժողովրդի մեջ ուժ կգտնվի ճանաչելու և դատապարտելու հայոց ցեղասպանությունը:

Իրար հաջորդող կառավարությունների գործելակերպը, պետական և քաղաքական գործիչների հայտարարությունները վկայում են, որ պաշտոնական Թուրքիայի դիրքորոշման հիմքում ընկած են ժխտողականությունը և ուրացումը: Մեծ եղեռնից փրկված հայերի սերունդները և ընդհանրապես ամբողջ հայությունը շարունակում են պայքարել առ այսօր ոչ միայն ճանաչման, այլև արժանի հատուցման և ամբողջական հայրենիքի վերականգնման համազգային նպատակի համար:

Ինչպես միշտ աշխարհի գերտերությունները Հայկական հարցը շահարկեցին իրենց մեծապետական ծրագրերին ծառայեցնելու համար: Այսօր էլ նույն գերտերությունները ցեղասպանության ճանաչման և դատապարտման հարցը դարձյալ շահարկում են՝ սոսկ իրենց շահերի տեսակետից ելնելով:

Մի խոսքով, ցեղասպանության դասը հետևյալն է՝ հայի միակ ու ամենահավատարիմ դաշնակիցը դարեդար եղել է ու կլինի միասնությունը և զենքը: Պատմության դասախոսի պարտքն է ցույց տալ, որ բոլոր ժամանակներում հայ ժողովրդի փառքը հանուն գոյատևման, ազատության և անկախության համար մղված մարտերում անմահ է:

Այսօր էլ, մերկացնելով թուրքական կառավարության կեղծիքները, սերտելով անցյալի հերոսական դասերը, հայ ժողովուրդը առավել վճռական է դառնում՝ պաշտպանելով ոչ միայն հող հայրենին, այլև պայքարելով արժանի հատուցման և ամբողջական հայրենիքի վերականգնման համազգային նպատակի համար:

Այսպիսով՝ կրթության, դաստիարակության որակի բարձրացումը մեծապես կախված է դասախոսի մասնագիտական վարպետությունից: Պատմաբան դասախոսը՝ նախանցյալ ժամանակների ազատագրական պայքարի դրվագների վրա պետք է կարողանա ուսանողներին դաստիարակել ազգային արժանապատվության, բուռն հայրենասիրության զգացումներով, անկախության պետականության շահերից բխող հատուկ մտածողությամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Վերժինե Սվազլյան, Հայոց ցեղասպանություն, Եր., 2011 թ.:
2. Հ. Ռ. Սիմոնյան, Հայոց պատմություն, հիմնահարցեր, Եր., 2000 թ.:
3. Հայոց պատմություն, հ 6, Եր., 1981 թ.:
4. Յուշամատյան, Մեծ եղեռնի, 1915–16 թթ., Բեյրութ:
5. Հ. Ռ. Սիմոնյան, Հայոց պատմության հիմնահարցերը, Եր., 2000 թ.:

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕМЫ ‘’ГЕНОЦИД АРМЯН” В ЦЕНТРЕ СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Л. САРГСЯН

На уроках истории Армении тему ‘’ Геноцид армян’’ необходимо представить так, чтобы студенты прониклись глубоким чувством патриотизма, могли в полной мере воспринимать исторические события, владеть фактами, уметь обсуждать их, проводить параллели между преступлениями, совершенными в различные периоды времени, выявлять причинно–следственные связи, результаты борьбы, судить о потерях и приобретениях и делать выводы. Во время урока преподаватель использует все те методы и средства, которые создают благоприятные условия для того, чтобы студенты усвоили основные положения изучаемого предмета.

В статье приводятся требования, пред являемые и преподавателю истории Армении при изучении темы ‘’Геноцид армян” / ‘’ Великая резня армян”/ в Центре среднеспециальных образовательных программ, а также важность темы в процессе патриотического воспитания молодого поколения и осознание преподавателем важности представления нашей национальной, никогда ‘’ незаживающей раны”.

TEACHING THE THEME OF “THE ARMENIAN GENOCIDE” IN THE CENTRE OF MEDIUM–CYCLE EDUCATION PROGRAMS

L. SARGSYAN

The article touches upon the requirements for the teacher who teaches the theme of “The Armenian Genocide” in the centre of medium–cycle education programs, the importance of the theme in the process of the Armenian upbringing of the young generation. The teacher must realize the importance of presenting the theme of our national and “unhealed wound”. During the lesson the students must be full of deep feelings of patriotism. They should be able to perceive the historical events, be aware of the facts, analyze them, compare it with other crimes ever committed, reveal the causal links, results of the struggle, judge about the loss and achievements and draw conclusions.

During the lesson the teacher uses all the means and methods that have a positive effect on the students’ perception of the main points of the subject. He also uses contemporary pedagogical methods, observing everything, mentioned above in the context of passing national and spiritual values.

ԳՈՀԱՐԻԿ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ
ԱՐՈՒՍՅԱԿ ԱՎԱԳՅԱՆ

ՄԻԱԿԱՆԱԼ ՄԱՍՍԱՅԱԿԱՆ ՍՊԱՍԱՐԿՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԻՄԻՏԱՑԻՈՆ ՄՈԴԵԼԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐ

«Մոդել» տերմինը լայնորեն օգտագործվում է մարդկային գործունեության տարբեր բնագավառներում և ունի բազմաթիվ իմաստային նշանակություններ: Այս բաժնում մենք կդիտարկենք միայն այն մոդելները, որոնք համարվում են գիտելիքների ստացման գործիքներ:

Մոդելավորման մեջ կա երկու տարբեր մոտեցում: Մոդելը կարող է լինել այլ նյութից, այլ մասշտաբով, որոշ դետալների բացակայությամբ պատրաստված առարկայի պատճենը: Օրինակ՝ խաղալիք նավակը, խորանարդիկներով տնակը, իրական մեծության ինքնաթիռի փայտե մոդելը, որն օգտագործվում է ինքնաթիռաշինության մեջ և այլն: Նման տեսակի մոդելներն անվանում են մոդել–բնօրինակներ:

Մոդելը կարող է նաև արտացոլել իրականությունը վերացական ձևով՝ բառային նկարագրությամբ, հաջորդական կանոնների նկարագրությամբ, մաթեմատիկական հարաբերակցություններով և այլն: Նման մոդելները կանվանենք վերացական:

Մաթեմատիկական մոդելները կարելի է դասակարգել՝ ելնելով մի քանի նպատակներից և մոտեցումներից՝ դասակարգման հիմք ընդունելով տարբեր սկզբունքները: Կարելի է դասակարգել մոդելներն ըստ գիտության ճյուղերի (մաթեմատիկական մոդելներ ֆիզիկայի, կենսաբանության, սոցիոլոգիայի մեջ և այլն) և ըստ կիրառական մաթեմատիկայի ապարատի (մոդելներ, որոնք հիմնված են սովորական դիֆերենցիալ հավասարումների, մասնակի ածանցյալների, ստոխաստիկ մեթոդների, դիսկրետ հանրահաշվական փոխակերպությունների օգտագործման վրա և այլն): Եթե ուսումնասիրենք տարբեր գիտություններում մոդելավորման ընդհանուր օրինաչափությունները (անկախ մաթեմատիկական ապարատից) և առաջին տեղում դնենք մոդելավորման նպատակները, ապա կարելի է հանգել հետևյալ դասակարգման.

- բնութագրական (նկարագրական) մոդելներ
- օպտիմիզացիոն մոդելներ
- բազմաչափանիշային մոդելներ
- խաղային մոդելներ
- իմիտացիոն մոդելներ [3]:

Մասսայական սպասարկման համակարգերի տեսակները

Շատ հաճախ հարկ է լինում գործ ունենալ այնպիսի համակարգերի հետ, որոնք նախատեսված են միատիպ խնդիրների բազմաթիվ օգտագործման համար. հերթ խանութում, ավտոսպասարկման կետերում, տոմսարկղերում և այլն: Այդպիսի գործընթացներին անվանում են մասսայական սպասարկման համակարգեր (ՄՍՀ):

Պատվերների սպասարկման և ընդունման գործընթացները ՄՍՀ–ում հանդես են գալիս պատվերների հոսքի պատահական բնութագրով և նրանց սպասարկման երկարաձգմամբ:

Մարկովյան պատահական գործընթացներով ՄՍՀ–ն, երբ ՄՍՀ–ի վիճակի հավանականությունը հետագայում կախված է միայն տվյալ վիճակից և կախված չէ նախորդ վիճակից (առանց հետևան-

քի և առանց հիշողության գործընթաց): Մարկովյան պատահական գործընթացի պայմանն անհրաժեշտ է, որպեսզի իրադարձությունների բոլոր հոսքերը, որոնց դեպքում համակարգն անցնում է մի վիճակից մյուսին (պատվերների հոսք, սպասարկումների հոսք և այլն), լինեն պուասոնյան: Դեպքերի պուասոնյան հոսքն օժտված է մի շարք հատկություններով, ինչպիսիք են ստացիոնարությունը, հետևանքների բացակայությունը:

Այսպիսով՝ ՄՍՀ–ում ընդունվում են պատվերներ, որոնց մի մասն իրականացվում է սպասարկման համակարգի կանալներով, մի մասը կանգնում է հերթի սպասարկման համար, իսկ մի մասը համակարգը լքում է առանց սպասարկված լինելու:

ՄՍՀ–ի հիմնական տարրերն են.

- պատվերների մուտքային հոսք,
- հերթ,
- սպասարկման կանալներ,
- պատվերների ելքային հոսք (սպասարկված պատվերներ):

ՄՍՀ–ի գործունեության արդյունավետությունը որոշվում է թողունակության կարողությամբ՝ սպասարկված պատվերների հարաբերական թվով: Ըստ կանալների n թվի՝ ՄՍՀ–ները լինում են՝ միականալ (n = 1) և բազմականալ (n > 1):

Բազմականալ ՄՍՀ–ները կարող են լինել ինչպես համասեռ (ըստ կանալների), այնպես և ոչ համասեռ (ըստ պատվերների սպասարկման շարունակականության):

Ըստ սպասարկման կարգի՝ տարբերում են ՄՍՀ–ների երեք դաս՝

1) ՄՍՀ–ներ մերժումներով (0–ական սպասարկում կամ բացահայտ կորուստներ): Այս դեպքում պատվերը նորից է մտնում համակարգ, որպեսզի այն սպասարկեն (օր.՝ աբոնենտի կանչը ATC–ի միջոցով):

2) ՄՍՀ սպասումով (անսահմանափակ սպասում կամ հերթ): Ըստ համակարգի զբաղվածության՝ պատվերն ընդունվում է հերթ, և վերջիվերջո կկատարվի (առևտուր, կենցաղային և բժշկական սպասարկման ոլորտ):

3) Խառը տիպի ՄՍՀ (սահմանափակ սպասում): Գոյություն ունի սահմանափակում հերթի երկարության վրա (ավտոմոբիլների սպասարկման ծառայություն): ՄՍՀ–ում կարող է նաև դիտարկվել պատվերների ընդունման ժամանակի սահմանափակում (սպասարկման հատուկ պայմաններ բանկում) [4]:

Իմիտացիոն մոդելավորումը և նրա առանձնահատկությունները

Իմիտացիոն մոդելավորումը թվայնացված մեթոդ է, իրականացվում է ԷՀՄ հաշվողական փորձերում մաթեմատիկական մոդելների միջոցով՝ իմիտացնելով իրական օբյեկտների վարքագիծը: Այդ կերպ, իրական գործընթացում համակարգը բաժանվում է տարրական երևույթների, ենթահամակարգերի և մոդելների:

Իմիտացիոն մոդելավորում տերմինը նշանակում է, որ մենք գործ ենք ունենում այնպիսի մաթեմատիկական մոդելների հետ, որոնց դեպքում համակարգի վարքագիծը կանխատեսելու համար անհրաժեշտ է համակարգչային փորձ՝ իմիտացիա մաթեմատիկական մոդելի վրա՝ նախապես տրված սկզբնական տվյալներով:

Իմիտացիոն մոդելը ձևական (այսինքն՝ իրականացնում է որոշ ֆորմալ լեզուներով) տրամաբանությամբ համակարգի ֆունկցիոնալ հետազոտումն է, նրա առանձին տարրերի փոխազդեցության որոշումը տրված ժամանակում՝ հաշվի առնելով պատճառահետևանքային մեծ կապերը [3]:

Իմիտատորի մոդելի ալգորիթմը և ծրագիրը C++ լեզվով

Պետք է համակարգ ներմուծել պատահական հայտերի հոսք, որոնց միջև Δt ժամանակային ինտերվալը պատահական մեծություն է՝

t1–t2=(Δt =R(t1,t2)): Δw հայտի իրականացման ժամանակը պատահական է և նույնպես ենթարկվում է Δw= R(w1, w2) օրենքին: Պետք է որոշել ծառայության մատուցման և ալիքի ներբեռնման իրականացման մերժման հավանականությունը:

Իրականացնենք տվյալ համակարգի կազմալուծումը: Որպես առանձին տարրեր՝ կարելի է դիտարկել հետևյալները՝

1. Հայտերի աղբյուր, որը բնութագրվում է՝

- հայտերի ընդհանուր Nmax թվով՝ դիտարկման ամբողջ ինտերվալում,
- T ժամանակում գոյացած N(t) հայտերի թվով,
- հայտերի Δt ժամանակային դադարների բաշխման օրենքով,
- ընթացիկ հայտերի հայտնման tn ժամանակով:

Որոշ դեպքերում ոչ համասեռ աղբյուրների հոսքը կարող է գոյացնել տարբեր բարդացված հայտեր, որոնք ունեն իրենց բաշխման օրենքները:

2. Ալիքը, որը բնորոշվում է՝

- S(t) վիճակով՝ զբաղված է կամ ազատ ժամանակի t պահին
- սպասարկված հայտերի Nw թվով,
- զբաղված վիճակում գտնվող Tw գումարային ժամանակով,
- Δw արտադրողականությամբ, տվյալ տիպի հայտերի իրականացման տարածման ժամանակի օրենքով,
- n հայտերի սպասարկման ավարտի Wn ժամանակով:

Համակարգի աշխատանքի իմիտացիան տեղի է ունենում t համակարգային ժամանակում:

Իմիտատորների համար օգտագործում են փոփոխականներ՝ քայլ ըստ ժամանակի: Իմիտատորի աշխատանքի արդյունքում տեղի է ունենում Nmax հայտերի գեներացիա նախնական վիճակագրական պարամետրերով, որը նմանակում է հայտերի իրականացման պատահական ընթացքն իրական համակարգում:

Ակնհայտ է, որ Nmax վիճակագրական ընտրության աճման ժամանակ ավելանում է համակարգի արդյունավետության պարամետրերի վիճակագրական գնահատականների հավաստիությունը:

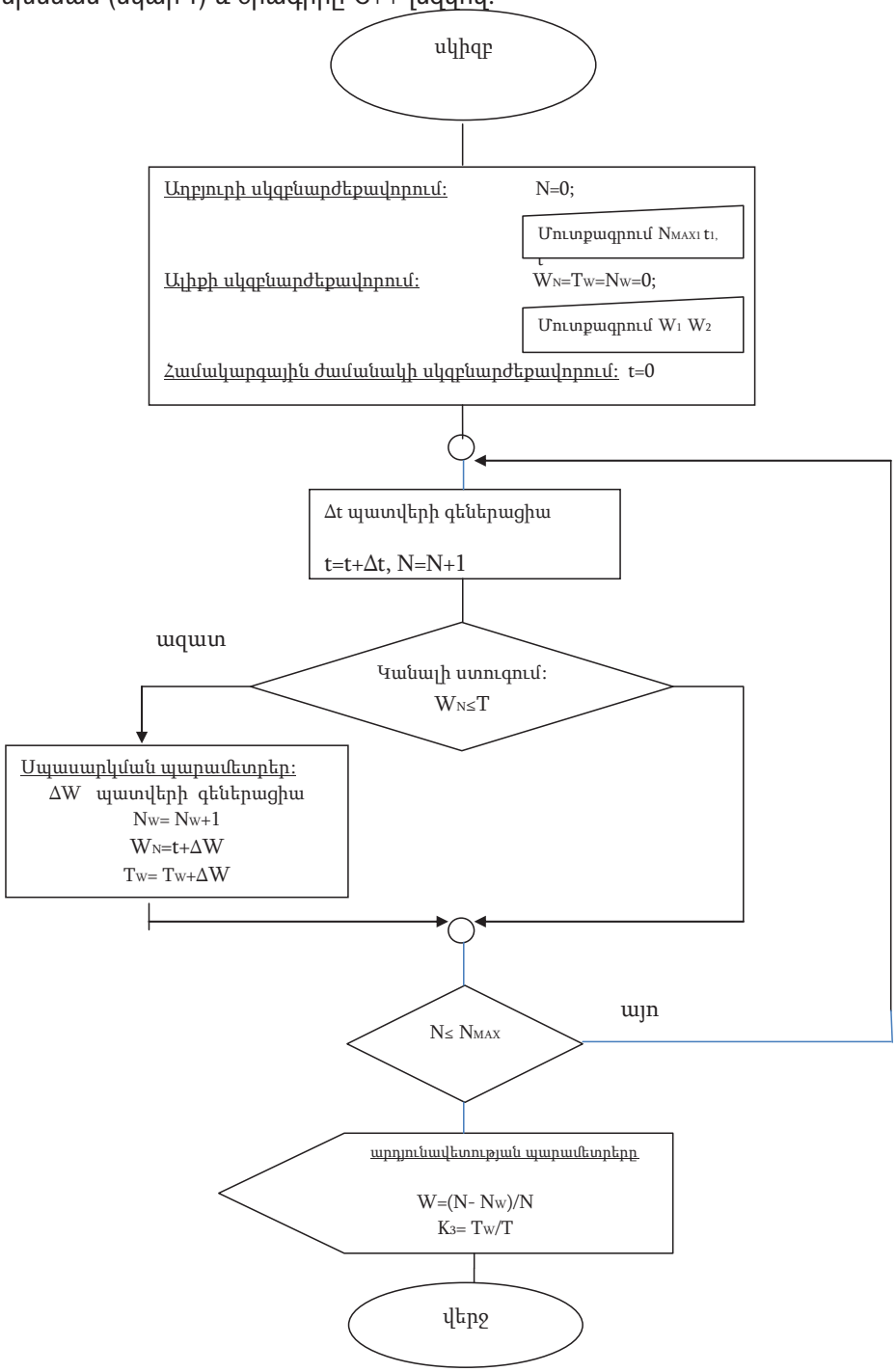
Պրակտիկայում իմիտատորների բարդ համակարգի համար, որպես օրինակ, հնարավորություն է տրվում հետևելու արդյունավետության պարամետրերի գնահատման մեծություններին՝ կախված գոյացած հայտերի քանակից և համակարգային ժամանակից: Եթե մոդուլի առավելագույն փոփոխությունն ավելի քիչ է նախապես որոշված դրական թվից, ապա իմիտատորի հետ աշխատանքը պետք է դադարեցնել, և ստացված դիտարկված պարամետրերը կհանդիսանան խնդրի լուծում:

ՄՍՀ–ի խնդրի օրինակը մենք կարող ենք նկարագրել առավել մանրամասն՝ նշելով, թե որ ֆունկցիան ինչ է կատարում, և ինչ է ստացվում արդյունքում: Օրինակ, եթե տվյալ խնդրում W1–ն ավելի փոքր ենք վերցրել, քան W2–ը, T1–ն՝ ավելի փոքր, քան T2–ը, կարող ենք նշել, որ տրված միջակայքում նվազագույն ֆունկցիան տալիս է պատահական թիվ [1] :

Նշենք, որ t=t+(rand() ՝ (t2 – t1+1)) + t1; //rand() ՝ (max – min+1) + minimal funkican talis e patahakan tiv trvac mijakayqum:

Ներկայացնենք իմիտատորի մոդելի

բլոկ–սխեման (նկար 1) և ծրագիրը C++ լեզվով:



Նկար 1. Իմիտատորի բլոկ–սխեման:

```
«include «stdafx.h»
«include<iostream>
using namespace std;
int _tmain(int argc, _TCHAR* argv[])
{
float N=0,t=0,Nmax;int t1,t2;
cout<<»Nmax= «;
cin>>Nmax;cout<<»t1=»;cin>>t1;cout<<»
t2=»;cin>>t2;cout<<endl;
float Wn=0, Tw=0,Nw=0;int W1,W2;
cout<<»W1=»;cin>>W1;cout<<»W2=»;ci
n>>W2;cout<<endl;
while(N<=Nmax)
{N=N+1;t=t+(rand() ` (t2 – t1+1)) + t1;//
rand() ` (max – min+1) + min funkican talis e
patahakan tiv trvac mijakayqum
if(Wn<=t)
      Nw=Nw+1;
Wn=t+rand() ` (W2 – W1+1) + W1;
Tw=Tw+rand() ` (W2 – W1+1) + W1;
}
      cout<<»Wotk=»<<(N–Nw)/N<<endl;
      cout<<»K3=»<<Tw/t<<endl;
      return 0;
```

Իմիտատորի ծրագրային կոդը C++ լեզվով:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ մոդելավորման իրականացման հիմքում ընկած է պրոֆեսիոնալ գործունեությունը, որը ենթադրում է՝

1–ին հերթին գործունեության բոլոր բաղկացուցիչ տարրերի հաշվում, նրանց լրիվ կազմի հաստատում,

2– րդ հերթին գործընթացի հոսքի նորմալ վարքի նշանակության որոշում,

3–րդ հերթին նրանց միջև փոխադարձ կապերի հաստատում, որը բնութագրում է գործունեության ամբողջական կառուցվածքը:

Մոդելի ստեղծման համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նրա դինամիկ բնույթը: Մոդելավորողը պետք է յուրացնի նոր գործընթացը՝ սկսելով ուսումնասիրությունը պարզ տարրերից դեպի ավելի բարդը: Մոդելը ստեղծողների համար այդ շարժումն ունի հակառակ ուղղվածություն՝ նպատակային գործունեությունից նրա հիմնական մասերին և վերջապես տարրերին, որի ընթացքում չպետք է «կորցնել» փոխադարձ կապերը, որոնք ապահովում են մոդելի ամբողջականությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Компьютерное моделирование для специальностей: 210723 – Сети связи и системы коммутации 210709 – Многоканальные телекоммуникационные системы.
2. В. Н. Ашихмин, М. Б. Гитман, И. Э. Келлер, О. Б. Наймарк, В. Ю. Столбов, П. В. Трусов, П. Г. Фрик введение в математическое моделирование. Обучающихся по направленно 5112000– «Математика. Прикладная математика». Москва, «Лого», 2005.
3. Майер Р. В., Кибернетическая Педагогика: Имитационное моделирование Процесса Обучения (138 С.)
4. Компьютерное моделирование исполнительных систем роботов: учебное пособие / Е. И, Игнатова Н. В. Ростов: Федер. агентство по образованию, С.–Петерб. гос. политехн. ун–т. – Санкт–Петербург: Изд–во Политехнического ун–та, 2009.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИМИТАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОДНОКАНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Г. ПЕТРОСЯН, А. АВАКЯН

В данной статье обсуждаются некоторые вопросы обучения имитационной модели одноканальной системы массового обслуживания. Представлен алгоритма имитатора. На примере показано подробное описание применения имитационной модели одноканальной системы массового обслуживания и программная реализация алгоритма имитатора в среде Visual C++.

FEW QUESTIONS ON MODEL OF IMITATION LEARNING OF ONE CHANNEL PUBLIC SERVICE SYSTEM

G. PETROSYAN, A. AVAGYAN

It is discussed in the article about few questions on model of imitation learning of one channel public service system. The algorithm of imitator is presented. It is shown in the example the detailed description of usage of imitation model of one channel public service system and the programming implementation of imitator algorithm in Visual C++ environment.

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՍԻՍՅԱՆ
ՄԱՐԻՆԵ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱՐՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԻՆՔՆԱԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ

Ուսուցչի մանկավարժական վարպետության ձևավորման հիմնախնդիրը մանկավարժության մեջ ուսումնասիրվում է բավականին ակտիվորեն: Մանկավարժագետ Ի. Խ. Խառլամովը նշում է, որ «մանկավարժական վարպետությունը ոչ այլ ինչ է, քան ուսուցչի ուսումնադաստիարակչական հմտությունը՝ հասցված բարձր մակարդակի կատարելագործման, որն արտահայտվում է մանկավարժահոգեբանական տեսության մեթոդները և հնարները առանձնահատուկ հղկվածությամբ կիրառելու մեջ, և որոնց շնորհիվ ապահովվում է ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բարձրագույն արդյունավետությունը» (1, 12):

Արդի հայ մանկավարժագիտության մեջ մանկավարժական վարպետությունը ներկայացվում է որպես մասնագիտական գործունեության ողջ ընթացքում ձևավորվող պրոֆեսիոնալ որակ: Վարպետ դասավանդողը հոգեբանամանկավարժական և առարկայական ոլորտներում մասնագիտական բարձրակարգ կոմպետենցիաների տիրապետող մասնագետ է, ով ունի մանկավարժական ստեղծագործական մտածելակերպ և կարողանում է պատշաճ մակարդակով գործադրել իր մասնագիտական գիտելիքները, կարողություններն ու աշխատանքային կոմպետենտությունները: Ըստ այդմ, նրա մանկավարժական վարպետության ձևավորումը կախված է ինքնակրթության, սեփական մասնագիտական կարևոր կարողություններ ու հատկանիշներ զարգացնելու ձգտումից ու պարբերական իրականացումից (2, 103):

Այսպիսով, համադրելով նշված բնորոշումները, կարող ենք եզրակացնել, որ մանկավարժական վարպետությունը ուսուցչի մասնագիտական մանկավարժական գործունեության այնպիսի բարձր մակարդակ է, երբ ուսուցիչը լիարժեքորեն տիրապետում է և՛ մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների, և՛ միաժամանակ ունի մանկավարժական արժեքավոր մտածելակերպ ու դիրքորոշում, և՛ սեփական գործունեությունը բարձր մասնագիտական մակարդակով կառավարելու ու իրականացնելու ընդունակություններ, որոնց շնորհիվ ապահովվում է ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բարձրագույն արդյունավետությունը:

Տարրական դպրոցի ուսուցիչների մանկավարժական վարպետության ձևավորման և ինքնազարգացման մակարդակը բացահայտելու համար Առինջ գյուղի միջնակարգ դպրոցի 25 ուսուցիչների շրջանում անցկացրել ենք դիտումներ, զրույցներ, խնդրել լրացնել մեր կազմած հարցաթերթիկը՝ հիմնված Լ. Ն. Բերեժնովայի կազմած հարցաթերթիկի վրա (3), ապա ստացված էմպիրիկ տվյալները վերլուծել ենք, արդյունքները մշակել և գնահատել դրանք: Հարցաթերթիկն իր մեջ

ներառել է տարրական դպրոցի ուսուցչի մանկավարժական–մասնագիտական վարպետության և ինքնազարգացման մակարդակը ախտորոշող 20 հարց: Հարցմանը մասնակցող ուսուցիչների 16 %–ը հստակ չէր գիտակցում տվյալ ուսումնական առարկայի դասավանդման գործում ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաների տիրապետման անհրաժեշտությունը և, բնականաբար, դրանք չէր կիրառում դասին, տվյալ առարկայի իմացությունը գերադասում էր հոգեբանական մանկավարժական տեղեկացվածությունից, համարելով, որ բուհում ձեռք բերածը լիուլի բավական է, և նոր մեթոդների ձեռքբերումն ու կիրառումը խաթարում են ուսումնական գործընթացի սահուն իրականացումը, առավել ևս անընդունելի ավելորդություն էր համարում համագործակցությունը աշակերտների հետ, որը լիովին «փչացրել է» աշակերտներին:

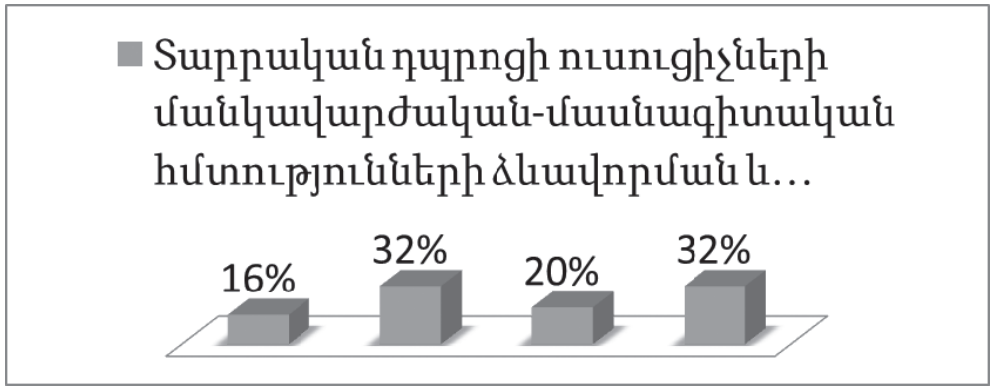
Հարցված ուսուցիչների 32 %–ը ուներ մանկավարժական–մասնագիտական վարպետության ձևավորվածության և ինքնազարգացման միջին մակարդակ. արժևորում էր ուսումնադաստիարակչական գործընթացում ուսուցչի մանկավարժական հաղորդակցման դերը, մանկավարժական ստեղծագործական կարողությունների ձևավորվածությունը, սակայն անհնարին էր համարում մանկավարժական ոլորտում նորարարական գործունեության պարբերական իրականացումը և ինքնակրթությունը, քանի որ «ուսուցիչը դասին և դասից դուրս խիստ ծանրաբեռնված է» այլ մասնագիտական գործառույթներով, ուստի մասնագիտական աճի ոլորտում հիմնականում անորոշություն է տիրում (դա են վկայում մեծ մասամբ նշված «ամենայն հավանականությամբ, այո՛, ինչպես բախտս կբերի» բնույթի պատասխանները): Հարցաթերթիկներին զուգահեռ կատարված մեր զրույցները փաստեցին, որ եթե ուսուցիչները պարբերաբար չեն զբաղվում մանկավարժական ինքնակրթությամբ, նրանց մասնագիտական ձեռքբերումները գործնականում շատ շուտով հնանում են: Իրավացիորեն, այսօր գիտությունն ու պրակտիկան այնքան արագ են փոփոխվում և՛ բովանդակային, և՛ կառուցվածքային առումներով, որ հաճախ ուսուցիչները չեն հասցնում յուրացնել նորարարությունները և դրանց համաքայլ գործել պրակտիկ աշխատանքում: Ուստի նրանց մեծ մասը գերադասում էր դասի ընթացքում կիրառել ուսուցման միայն ավանդական մեթոդներ՝ հենվելով նախկինում արված մեթոդական մշակումների վերարտադրության վրա, դասին չէր գործադրում մանկավարժական տեխնիկայի համակազմում ընդգրկված արդիական միջոցները: Թեև նրանք տիրապետում են իրենց առարկային, սակայն նրանց մոտեցումները քարացած են և չեն համապատասխանում ժամանակակից բարեփոխված կրթության պահանջներին: Ինքնազարգացման միջին մակարդակ դրսևորած ուսուցիչները իմացական հետաքրքրության ոլորտում կարևորում էին տեսական և մեթոդական գիտելիքները, այն դեպքում, երբ ինքնազարգացման համար հավասարապես կարևոր է նաև նորարարական մանկավարժական գործունեությունը: Հավելենք, որ ուսուցչի մասնագիտական վարպետության ձևավորումը խթանելու համար անհրաժեշտ է մանկավարժության և հոգեբանության տեսական մեթոդները, հնարները գործնականում հղկված կիրառելու կարողություններն ու հմտությունները հավասարապես զուգակցել անձնային լավագույն հատկանիշների հետ, անհրաժեշտության

դեպքում ինքնակառավարմամբ զսպել հոգեբանական խառնվածքի այն գծերը, որոնք անհարիր են ուսուցչի մասնագիտական նկարագրի հետ, և որոնք էականորեն իջեցնում են մանկավարժական գործընթացի արդյունավետության մակարդակը:

Ուսուցիչների 20 %–ը (5 ուսուցիչ) ուներ մանկավարժական վարպետության ձևավորման և ինքնազարգացման միջինից բարձր մակարդակ: Նրանք գիտակցում էին իրենց գործունեության ուժեղ և թույլ կողմերը, համագործակցում և հետադարձ կապ էին իրականացնում դասի սուբյեկտ հանդիսացող կրտսեր դպրոցականների հետ, վերլուծում և անաչառ գնահատում սեփական և ուրիշ ուսուցիչների վարած դասերը, փորձում օբյեկտիվորեն հիմնավորել իրենց արժանիքներն ու թերությունները, մեկնաբանել կիրառված ուսումնադաստիարակչական մեթոդների ու միջոցների ընտրությունը, գնահատել կիրառված մանկավարժական ներգործության արդյունավետությունն ու հաղորդակցման ոճը: Որպես առավել կարևոր որակներ՝ նշվել են պատասխանատվությունը և պահանջկոտությունը, իսկ միջին և ցածր մակարդակում նշվել են աշխատասիրությունը և կարգապահությունը: Հետաքրքիր է, որ ուսուցիչների մեծ մասը (64 տոկոս) որպես մասնագիտական ինքնակատարելագործման խոչընդոտ նշել է ժամանակի սղությունը, համապատասխան գրականության և պայմանների բացակայությունը, իսկ 35–ը՝ կամքի ուժի և հաստատակամության պակասը:

Նշվեց նաև, որ արդյունավետ կլինեն վերապատրաստումները, որոնք հնարավորություն կտան հետևելու մանկավարժագիտության նորույթներին, ուսուցման և դաստիարակության նորարարական մեթոդներին, կատարելու գիտականորեն հիմնավորված վերլուծություններ՝ էականորեն խթանելով մանկավարժական վարպետության ձևավորման շարունակական գործընթացը:

Գծապատկեր



Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների 32 %–ը (մանկավարժական վարպետության ձևավորման և ինքնազարգացման բարձր մակարդակ) նշել էր, որ իրենք զբաղվում են ինքնազարգացմամբ և հաճախ են մասնակցում վերապատրաստումների, առցանց սեմինարիների՝ նշելով, որ կողմ են նորարարություններին, սակայն դրանց ներդրումը մանկավարժական գործընթացում պետք է կրի հետազո-

տական և ընտրողական բնույթ, արձանագրի բոլոր դրական կամ անընդունելի փոփոխությունները՝ եզրահանգումներ կատարելով դրանց կիրառման նպատակահարմարության վերաբերյալ: Միայն այս դեպքում վերապատրաստման դասընթացը կապահովի ուսուցիչների մասնագիտական կարողությունների ձևավորումն ու վարպետության զարգացումը:

Մանկավարժական վարպետության ձևավորման և ինքնազարգացման բարձր մակարդակ արձանագրած ուսուցիչները, ըստ կարևորության աստիճանի, որպես ուսուցչի ինքնազարգացման գործընթացի արդյունավետության չափանիշներ նշել էին.

1. մանկավարժական, հոգեբանական, կազմակերպչական, առարկայական խնդիրների ձևակերպումը և լուծումը,

2. հոգեբանամանկավարժական գիտելիքների և մեթոդական հմտությունների համապատասխանեցումը ուսուցման և դաստիարակության և հասարակության արդի պահանջներին,

3. մանկավարժական գործունեության համալիր կարողություններին տիրապետելը և անհրաժեշտության դեպքում դրանք փոխարինելը մեկը մյուսով,

4. սեփական մասնագիտական դժվարությունները ըմբռնելը և լուծումներ գտնելը,

5. սեփական մասնագիտական գործունեության նպատակադրված արդիականացումը, դրա մոդելավորումը և կանխատեսումը,

6. սեփական մասնագիտական գործունեության մեջ որակական փոփոխությունների իրականացումը,

7. սեփական ստեղծագործական ներուժն իրացնելու կարողությունը:

Ասվածից բխում է, որ մանկավարժական վարպետության ձևավորումը պետք է կրի համակարգված բնույթ և շարունակական լինի ողջ կյանքի ընթացքում: Արդյունավետ են բուհում ուսանողներին, ապա նաև սկսնակ ուսուցիչներին ներգրավել աշխատանքի մատչելի ձևերում՝ դիտում, մանկավարժական փաստերի և երևույթների վերլուծություն, դերախաղեր, մանկավարժական իրավիճակների մոդելավորում, մանկավարժական խնդիրների լուծում, քննարկում, դեպքի նկարագրություն, մասնակցություն հատուկ դասընթացների, թրենինգների, վերապատրաստումների, որոնցում յուրաքանչյուրը կարող է էլ ավելի խորացնել իր մասնագիտական վարպետության և ինքնազարգացման գործընթացի արդյունավետությունը: Այս առումով ողջունելի է, որ այսօր բուհում մանկավարժական առարկաների և գիտահետազոտական պրակտիկայի արդյունքների ձևակերպումը ավանդական հաշվետու փաստաթղթեր ներկայացնելուց բացի՝ կրում է անհատական, անձնակողմնորոշված, գիտաստեղծագործական բնույթ՝ ներկայացվելով որպես մանկավարժական նախագծի պաշտպանություն, ուսումնամեթոդական զեկուցում, հոդվածի հրապարակում, տեսաներկայացում և այլն: Խորապես համոզված ենք, որ մասնագիտական վարպետության ձևավորման գործընթացը պետք է իրականացվի թե՛ դպրոցում, թե՛ բուհում, քանի որ մի կողմից՝ բուհական կրթությամբ է պայմանավորված տարրական դպրոցի ապագա ուսուցիչների մասնագիտական վարպետության հիմքերի ձևավորումը, մյուս կողմից էլ՝ հենց կրտսեր դպրոցով է պայմանավորված աշակերտների հաջող ուսուցման մեկնարկը ուսումնառության ամբողջ ընթացքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Харламов И. Ф., О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика, 1992, № 7 – 8, С. 11–15.
2. Սիսյան Ս., Բաբայան Ի., Աղուզումցյան Գ., Բարձրագույն դպրոցի մանկավարժություն, Եր., 2015, 202 էջ:
3. http://vsetesti.ru/192/

ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S PEDAGOGICAL MASTERY AND SELF–FORMATION PROCESS

S. SISYAN, M. SARGSYAN

The formation of pedagogical mastery should be coordinated and continuous throughout life.Effective ways are as involving students, then the young teachers in available forms of research, such as pedagogical research, discussion, analysis of the facts, problems and phenomena of the educational process, simulations, role–playing games, trainings, participation in special courses, training, etc., where everyone can broaden хис skills and self–development processes.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С. СИСЯН, М. САРГСЯН

Формирование педагогического мастерства должно быть непрерывными длится на протяжении всей жизни. Эффективные способы являются привлечениестудентов и преподавателей в разных аспектах профессиональной деятельности: педагогические исследование, обсуждение,анализ фактов,проблем и явлений учебного процесса, моделирование ситуаций, ролевые игры, трейнинги, участие в специальных курсов, повышение квалификации и.т.д., где каждый может расширить свои профессиональные навыки и процессы саморазвития.

ՏԱԹԵՎԻԿ ԵՆՈՔՅԱՆ

ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՄԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳԼԽԱՎՈՐ ՄԻՋՈՑ

Խոսքը հաղորդակցման կարևորագույն գործոն է, լեզվամտածողության, աշխարհընկալման կարողությունների զարգացման անհրաժեշտ միջոց: Դրանով է պայմանավորված, որ տարրական դպրոցի մայրենիի ծրագրում ներառված է «Խոսք և հաղորդակցում» բաղադրիչը:

Առաջնորդվելով մայրենի դասի բոլոր բաղադրիչների ընձեռած հնարավորություններով՝ ուսուցիչները փորձում են գտնել հաղորդակցական ունակությունների ձևավորման գործընթացում արդյունավետ հնարներ, որոնք առավելագույնս կնպաստեն երեխայի խոսքի և հաղորդակցական ունակությունների զարգացմանը, շրջապատի հետ համագործակցելու կարողության ձևավորմանը:

Հաղորդակցական ունակությունների զարգացման գործընթացի արդյունավետ հնարից է երկխոսությունը: Այն երկու անձի միջև խոսքային հաղորդակցումն է, որը կարող է տեղի ունենալ թե՛ դեմ առ դեմ, թե՛ հեռակա ձևով: Այն ճանաչողության հիմնական ձևն է, առավել ևս ժամանակակից տեղեկատվական հասարակության մեջ, որտեղ երկխոսության համար մարդիկ օգտվում են տեղեկատվական և հաղորդակցման տարբեր միջոցներից:

Այսօր անընդհատ խոսվում է անձնակողմնորոշված աշակերտակենտրոն կրթադաստիարակչական գործընթացի մասին, և կիրառվում են բազմազան մեթոդական հնարներ, որոնց միջոցով հնարավոր է աշակերտին մշտապես պահել ակտիվ գործունեության մեջ: Այս խնդրի լուծման ընթացքում գործուն դեր ունի ուսումնական երկխոսությունը: Անհնար է պատկերացնել ուսուցման գործընթացն առանց երկխոսությունների: Հենց այս պատճառով էլ ուսումնական երկխոսությունը ուսուցման կարևորագույն մեթոդներից է, այն ոչ միայն զարգացնում է սովորողների երևակայությունը, խթանում խոսք կառուցելու կարողությունը, այլև սովորողներին մղում է մտածելու, վերլուծելու, դիմացինի արտահայտած մտքերը հասկանալու, դրանց արձագանքելու, գնահատող և դատողական խոսք կառուցելու, այլև ձևավորում է ուսուցիչ – աշակերտ, աշակերտ – աշակերտ համագործակցային մթնոլորտ:

Մեր դասալսումների, ուսուցիչների և աշակերտների հետ իրականացրած զրույցների ընթացքում պարզել ենք, որ կրտսեր դպրոցականները մեծ հետաքրքրությամբ և հաճույքով են կարդում այն բնագրերը, որոնց մեջ առկա են երկխոսություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս կարդալու դերերով (ինչն աշակերտները շատ են սիրում), նաև ընթերցելիս նրանք մտնում են ստեղծագործության կերպարների «մաշկի մեջ», դառնում են դեպքերին մասնակից, ականատես և այդ ճանապարհով ավելի լավ են ըմբռնում ներկայացվող դեպքերը, մարդկանց գործողություններն ու բնավորության գծերը:

Մասնագիտական գրականության մեջ դիտարկվում են երկխոսություններ վարելու մի շարք տեսակներ, որոնցից տարրական դպրոցի աշակերտների հաղորդակ-

ցական ունակությունների զարգացման իմաստով արդյունավետ են.

• դրդապատճառային. երկխոսության այս տեսակի թեման հետաքրքրում է բոլոր սովորողներին՝ անկախ այդ մասին նրանց տեղեկացված լինելու աստիճանից,

• ռեֆլեքսային երկխոսություն. բնութագրվում է մտահոգող խնդրի հանդեպ սովորողի ունեցած վերաբերմունքով,

• ինքնավար երկխոսություն. այս դեպքում երկխոսությունը մտորումներ է ինքն իր մասին,

• կոնֆլիկտային երկխոսություն. իրականացվում է որիշի կարծիքի հետ ռազմավարական անհամաձայնություն ունենալու դեպքում: Այս դեպքում դրսևորվում է ուրիշի կարծիքի նկատմամբ ապացուցողական վերաբերմունք,

• կրիտիկական երկխոսություն. մասնակիցների բացասական արարքների քննադատորեն իմաստավորում տալն է,

• ինքնահիրականացվող երկխոսություն. սեփական հաջողությունների, ձեռքբերումների, ուսումնասիրությունների խնդրի լուծման բացահայտումն է:

Ուսուցիչ – աշակերտ, աշակերտ – աշակերտ երկխոսությունների ժամանակ կարևոր է ուսուցչի դերը, քանի որ նա ղեկավարի դեր է կատարում՝ երկխոսությունը ճիշտ կազմակերպելու և վարելու հարցերում:

Երկխոսության ցանկացած տեսակի ընթացքում անհրաժեշտ է թույլ տալ, որ սովորողներն արտահայտեն իրենց տեսակետը, ասելիքը ամբողջությամբ, առանց տատանվելու, առանց քննադատվելու վախի: Այս տեխնոլոգիայի հիմնական նշանակությունն այն է, որ աշակերտները կարողանան ոչ միայն արտահայտել զանազան մտքեր, այլև ամրապնդել նախկինում ձեռք բերած տեղեկատվությունը:

Երկխոսության կազմակերպման և ամբողջական հաղորդակցական գործընթացի ձևավորման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրա զարգացման հետևյալ 3 փուլերը.

1. Դերա–ճանաչողական փուլ: Այս փուլը դպրոցականների ելույթներն են իրենց ընտրած դերերում.

2. Զգացմունքա–վերլուծական փուլ: Այս փուլը սահմանվում է այսպես՝ ճանաչի՛ր առարկան և ուրիշ մարդու՝ որպես որոշակի արժեքների կրողի,

3. Անձնականա – ռեֆլեքսային փուլ: Այս փուլում մասնակցողները ձեռք են բերում վերլուծելու փորձ, սովորում են վարել երկխոսությունը և հիմնավորել իրենց տեսակետը, համաձայնել կամ չհամաձայնել ուրիշի կարծիքի հետ:

Մ. Մ. Բախտինը գտնում էր, որ կյանքն իր բնույթով երկխոսություն է, ապրել նշանակում է մասնակցել երկխոսության: Հետևաբար դասը՝ որպես կյանքի մի մաս, պետք է լինի երկխոսակցական [4, 294]:

Հաղորդակցական ունակությունների ձևավորման մեջ հատուկ նշանակություն ունի մենախոսությունը: Իր տեսակի մեջ սա որևէ խնդրի ներքին պատասխանի որոնումն է, որի համար նախնական փուլում անհրաժեշտ է թեմային համապատասխան պլան մշակել և որոշել հենակետային (հանգուցային) բառերը: Այդպիսի ներքին նախապատրաստումը նպաստում է երեխայի լարվածության թոթափմանը, հետագայում մենախոսության շարադրմանը:

Հիմնվելով մանկավարժական գիտությունների դոկտոր Վ. Ս. Բեզրուկովայի հետազոտությունների վրա՝ փորձարարական դասերի ժամանակ մենք գործնականում օգտագործել ենք հարց–պատասխան

ձևաչափը՝ որպես սովորողի հաղորդակցական ունակությունների ձևավորման արդյունավետ միջոցներից մեկը:

Այդ գործընթացում մենք համոզվել ենք, որ յուրաքանչյուր դաս հիմնականում կառուցվում է հարցերի ու դրանց պատասխանների հիման վրա, հարց տալու և պատասխանը ձևակերպելու ունակությունները պատկանում են մարդու ընդհանուր ունակությունների թվին, որոնց օգնությամբ յուրացվում է շրջապատող մարդու աշխարհը:

Ներկայացնենք հաղորդակցական երկխոսությունային գործունեության խթանմանը նպաստող հարցախումբ, որոնք մենք կիրառել ենք փորձարարական դասարաններում.

- թրեյնինգային հարցեր. դրանց միջոցով սովորողը յուրացնում է ուսումնական առաջադրանքների կատարման ալգորիթմը,
- կառուցվածքային հարցեր. սրանք պահանջում են տրված հարցի պատասխաններ՝ հիմնվելով ունեցած փորձի վրա, ինչպես նաև ինքնուրույն ձևակերպելով պատասխանը,
- այլընտրանքային հարցեր. օգտագործվում են թեստային հարցման ժամանակ, երբ պետք է առաջարկված պատասխանների խմբից ընտրել ճիշտը և հիմնավորել այն,
- հարց ծուղակ. երեխաները ապացուցում են, որ հարցը չունի պատասխան,
- ուղղորդող հարցեր. հարցը հուշում է: Դրանց միջոցով աշակերտն ավելի արագ է կողմնորոշվում և ձևակերպում պատասխանը,
- հարց ներշնչանք. աշակերտին ուղղորդում է դեպի ճիշտ պատասխան, կրճատում է պատասխանի փնտրման ժամանակը և ճանապարհը,
- պատասխան հարց. այն պահանջում է, որ աշակերտը տա ճշգրտող պատասխան:

Այդպիսով՝ հարցերը և պատասխանները կատարում են աշակերտների հաղորդակցական ունակությունների ձևավորման մեխանիզմի դեր, նպաստում կենդանի մտքի ձևավորմանը, ծնվում են նոր զգացմունքներ և հարաբերություններ՝ աշակերտի մեջ ձևավորելով ինքնուսուցման, ինքնակառավարման որակներ: Այդպիսի ուսուցման արդյունքն այն է, որ տարրական դպրոցի շրջանավարտները կարող են արտահայտել և ապացուցել իրենց տեսակետները, սովորում են հարգանքով վերաբերվել իրենց ընկերոջ կարծիքին, պատրաստում են ուսուցման շարունակությանը միջին դպրոցում և ինքնուրույն ուսուցման գործընթացին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլամիրյան Ջ. Հ, Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում, «Լույս» հրատ, Եր., 1998:
2. Գյուլամիրյան Ջ. Հ, «Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա», «Զանգակ» հրատ, Եր., 2015:
3. Պողոսյան Մ. Վ., Գիտական տեղեկագիր N1(23), Եր., 2015, էջ 104–109:
4. Бахтин М. М., Проблемы поэтики Достоевского, М., Советская Россия, 1979, 320 с.
5. Безрукова В. С., Педагогика, Ростов н/Д: Феникс, 2013, 381 с.
6. Васильева И. И., О значении идей Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии // Психологические исследования общения. Под ред. Б. Ф. Ломова и др., М.: Наука, 1985. с. 81–93.
7. www.festival.1september.ru

ДИАЛОГ И МОНОЛОГ КАК ГЛАВНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКА МЛАДШИХ КЛАССОВ

Т. ЕНОКЯН

В статье автор рассматривает языковую единицу диалога как эффективный метод обшения. Автор представляет проблему с точки зрения изучения диалога в начальной школе, обосновав ее необходимости.

DIALOGUE AND MONOLOGUE AS A MAIN MEANS OF DEVELOPING JUNIOR'S COMMUNICATIVE ABILITIES

T. YENOKYAN

In this article the auther discusses the linguistic unit of dialogues as an effective way of communication. The auther presents the main issues in the elementary school in term of study of dialogue maintaining its importance.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՆՎԱՐԴ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԲՈՒՀՈՒՄ

Հեքիաթ եզրն այսօր բավական բազմիմաստ է, եթե այն կիրառենք առանց տարբերակիչ որոշչի: Հեքիաթ ժանրանվանման ներքո այսօր ընթերցող լայն հասարակությունն առաջին հերթին հասկանում է ժողովրդական հեքիաթների հայտնի գրական մշակումները. մասնավորապես հայ ընթերցողի համար որպես այդպիսիք են Հովի. Թումանյանի և Ղ. Աղայանի հիանալի մշակումները: Պատճառը պարզ է. հեքիաթասացությունը մեր օրերում մարում է, իսկ հեքիաթների բարբառային գրառումները ավելի քիչ են ընթերցվում, քան դրանց գրական բարձրարվեստ մշակումները: Դրան զուգահեռ՝ այսօր բավական կենսունակ է ինքնուրույն գրական հեքիաթի ժանրը, որը դարձյալ որոշակի խառնաշփոթ է առաջացնում եզրի ընկալման հարցում:

Այսպիսով՝ ժողովրդական հեքիաթների դասավանդումը պետք է սկսել՝ նախ և առաջ հստակ տարբերակելով հիշյալ տեսակները, որոնք են.

1. Բանահյուսական ժողովրդական հեքիաթ, որը մեզ է հասել բացառապես բանավոր ճանապարհով՝ հազարամյակների ընթացքում կենցաղավարելով ժողովրդի մեջ: Այն գալիս է դարերի խորքից, սնվում է նախնադարյան հասարակարգի ծեսերից ու հավատալիքներից, ունի կայուն, ավանդական դրսևորում, կառուցվածքի և պոետիկայի մի շարք ավանդական ու կայուն տիպական առանձնահատկություններ:

2. Գրական հեքիաթն իր տարատեսակներով.

Ա. Ժողովրդական հեքիաթի գրական մշակումներ: Սա, ըստ էության, սնվում է ժողովրդական հեքիաթից, սյուժեն և կերպարները վերցնում է նրանից, սակայն արդեն դառնում է անհատական ստեղծագործություն, արտահայտում տվյալ հեղինակի գաղափարները և ազատորեն կարող է փոփոխվել՝ կախված հեղինակի աշխարհայացքից և նպատակներից: Այն կարող է չունենալ ժողովրդական հեքիաթի նշված կայուն առանձնահատկությունները:

Բ. Հեղինակային հեքիաթ: Հեղինակային հեքիաթ գրողները թեև կարող են օգտվել բանահյուսական հեքիաթի ընդհանուր սկզբունքներից՝ կառուցվածքային յուրահատկություններ, անիրական թագավորություններ, երևակայական հրաշքներ, երազված բարու հաղթանակ, մարդասիրություն և լավատեսություն, սակայն սա արդեն բացառապես հեղինակի մտքի արդյունքն է, սյուժեն, կարպարները, մտահղացումները բոլորովին նոր են, հեղինակային:

Վերջին երկու տեսակը բացառապես պատկանում են գրականությանը և ոչ մի դեպքում դրանք չպետք է շփոթել բանահյուսական հեքիաթի հետ, նույնիսկ եթե դրանք բանահյուսականին այնքան հարազատ են, ինչպես, օրինակ, Հովհաննես Թումանյանի մշակումները:

Այս ամենով հանդերձ՝ պետք է ընդգծել այն փաստը, որ հեքիաթի հետագա բոլոր տեսակների հիմքն ու արմատը, սնող կենսական աղբյուրը եղել և մնում է բանահյուսական հեքիաթը՝ որպես հեքիաթ ժանրի դասական տեսակ, որպես ժանրի սկզբնաղբյուր:

Շատ կարևոր է խոսել նաև հեքիաթի՝ բանահյուսական այլ ժանրերի հետ ունեցած առնչությունների մասին: Այս տեսանկյունից անպայմանորեն անհրաժեշտ է զուգահեռ անցկացնել բանահյուսության արձակ պատմողական երկու ծավալուն, սիրված ու տարածված ժանրերի՝ հեքիաթի ու էպոսի միջև՝ ընդգծելով առաջինի միջազգային և երկրորդի՝ ազգային առանձնահատկությունները: Նախնական մարդու աշխարհայացքից բխող գիտելիքներից, ծիսաառասպելական պատկերացումներից հետագայում սրբազրկման ճանապարհով առաջացած այս ժանրերը տիպաբանական մի շարք հատկանիշներով զանազանվում են իրարից: Հեքիաթի առանցքը կազմում են անհրականին հաղորդակցվելու, երազվածը ուրվագծելու և բարու հաղթանակը տոնելու համամարդկային ձգտումները, իսկ էպոսի առանցքը ազգային ճակատագիրն է, հերոսական պատերազմներն ու հաղթանակները, ազգային իդեալ–հերոսների փառաբանումը: Եվ թեև հեքիաթներում ու էպոսներում հաճախ տեսանելի են սյուժեների ու մոտիվների բավական հարազատ համընկնումներ, այնուամենայնիվ բավական տարբեր են դրանց տարածժամանակային դրսևորումները: Հեքիաթի անորոշ աշխարհներին ու ժամանակներին հակառակ՝ էպոսում տեսնում ենք կոնկրետ հայրենիքի տարածք և կոնկրետ պատմական հանգամանքներ, որոնք հուշում են որոշակի պատմական ժամանակաշրջան:

Հեքիաթի ժանրային հատկանիշների դասակարգումը անպայմանորեն պետք է ուղեկցել բանահյուսական առնչակից ժանրերի հետ կապերի ու հարաբերությունների բացահայտմամբ, որի ընթացքում ուսանողի համար կպարզվի հեքիաթի տիպաբանական յուրահատկությունը: Այս առումով պետք է առանձնակի ուշադրություն դարձնել հեքիաթ–առակ–առած–ասացվածք փոխառնչություններին, որը դրսևորվում է այս ժանրերում սյուժետային ընդհանրություններով, որն էլ իր հերթին հանգեցնում է ծագումնաբանական ընդհանրությունների բացահայտմանը1: Համեմատության մեկ այլ ուշագրավ եզր է դառնում անեկդոտ–երգիծական հեքիաթ առնչությունը, ուր ևս, ինչպես նախորդի դեպքում, հաճախ գործ ունենք պարզապես ծավալային, քանակական տարբերության հետ, իսկ երգիծանքի բնույթը, հերոսների տիպերն ու կոմիկական իրավիճակներ ստեղծելու հնարքները հաճախ նույնանում են: Նման զուգահեռներ կարելի է անցկացնել բանահյուսական գրեթե բոլոր ժանրերի հետ:

Այսպիսի ընդհանրություններն իհարկե նախ և առաջ պետք է պատճառաբանել բանահյուսական ժանրերի համադրական բնույթով, և երկրորդ՝ այն հանգամանքով, որ բանահյուսական հեքիաթ կոչվածը իր մեջ ներառում է բավական բազմաբնույթ պատումներ՝ կենդանական, հրաշապատում, իրապատում, և վերջինս էլ իր հերթին ներկայանում է երեք տեսակներով՝ արկածային, երգիծական, խոհախրատական: Մեկ ժանրի մեջ ներառված այս պատումները և՛ արտաքին, և՛ ներքին դրսևորումներով բավական տարբերվում են իրարից: Եթե նախնական տոտեմական հավատալիքների հիմքով առաջացած

1 Пермяков Г. Л., От поговорки до сказки, М., 1970.

կենդանական հեքիաթները տարբերվում են նրանով, որ այստեղ գործող հերոսները բացառապես կենդանիներ են, որոնք մարդկային բնավորությունների խտացած տիպեր են, ապա հրաշապատում հեքիաթի տարբերակման հիմք է դառնում հիմնականում կայուն կառուցվածքը[1] և գերբնականի ու հրաշքայինի, անիրականի ու կախարդանքի բացարձակ գերակայությունը պատումներում: Ընդ որում՝ հենց այս՝ հրաշապատում հեքիաթն է բանագիտության մեջ ընդունված կոչել դասական հեքիաթ: Փոքր–ինչ վերապահում կա իրապատում հեքիաթների տարբերակման հարցում: Ելակետ է ընդունվում այն, որ այս պատումներն ավելի իրական են, գործողությունները տեղի են ունենում իրական աշխարհում և հանգամանքներում, հերոսներն էլ, չնչին բացառությամբ, իրական մարդիկ են: Սակայն այս սկզբունքով առանձնացվող սյուժեներն իրենց ներսում բավական տարբեր են, և այդ է պատճառը, որ այս տեսակի ներսում առանձնացվող խմբերը դարձյալ բավական տարբեր են իրարից: Արկածային հեքիաթը կառուցվածքով մոտ է հրաշապատումին, սակայն, ի տարբերություն հրաշապատումի, ավելի ճշմարտամոտ պատում է: Երգիծական հեքիաթը, ինչպես նշեցինք, անեկդոտային սկզբունքներով է ստեղծվում, խոհախրատական հեքիաթն անմիջականորեն ընդհանրություններ է բացահայտում առակի հետ:

Տեսական դասախոսություններից բացի՝ ժողովրդական հեքիաթի ուսուցումը անպայմանորեն պետք է ուղեկցել նաև ինքնուրույն աշխատանքներով և գործնական պարապմունքներով: Ուսանողներին պետք է հանձնարարել ինքնուրույն բանահյուսական նյութեր գրառել՝ նախապես սովորեցնելով բանահավաքչության հիմնական սկզբունքները, որն է՝ նյութը գրառել առանց որևէ միջամտության, անպայման նշել բանասացի անունը, ազգանունը, տարիքը, սեռը, մասնագիտությունը, ծննդյան և բնակության վայրերը, ճշտել, թե ումից է լսել տվյալ հեքիաթը: Բնականաբար, անմիջապես արձանագրել նաև գրառողի անունն ու ազգանունը, նյութը գրառելու ամսաթիվը, տեղավայրն ու հանգամանքները:

Բանահավաքչության մասին այս անհրաժեշտ տեղեկություններն ստանալուց հետո ուսանողները ինքնուրույն իրենց տեղավայրերում՝ գյուղական կամ քաղաքային միջավայրերում, գտնում են բանասացներ և գրառումներ կատարում:

Այս ինքնուրույն աշխատանքին հաջորդում է լսարանային գործնական պարապմունքը, որտեղ ուսանողները ներկայացնում են իրենց գրառած նյութերը: Հնարավորության դեպքում գրառումները՝ ձայնագրությունները կամ տեսագրությունները, անմիջականորեն ունկնդրվում կամ դիտվում են, որը շատ ավելի արդյունավետ է. բանասացի կենդանի բարբառի ունկնդրումը, հեքիաթը պատմելիս դիմախաղին հետևելը, երգային հատվածների ունկնդրումը (եթե, իհարկե, այդպիսիք կան) անմիջականորեն լսարանում ստեղծում են բանասացության հյութեղ կոլորիտ ու ավելի նպաստում ժողովրդական բառ ու բանի, ավանդական խոսք ու զրույցի հանդեպ ուսանողի կողմից ջերմ վերաբերմունքի առաջացմանը, ինչպես նաև արդեն կատարված տեսական դատողությունների ամրապնդմանը:

Այսպիսով՝ վերոնշյալ հարցերի պարզաբանումը տեսական դասախոսությունների ընթացքում, ինչպես նաև ուսանողների կողմից կատարված գրառումների

1 Пропп В. Я., Морфология сказки, Москва, 1969.

պարբերական քննարկումները լսարանում կստեղծեն այն համապատասխան հողը, որին արդեն կհաջորդի հեքիաթի բուն առանձնահատկությունների՝ պոետիկայի յուրահատկությունների, տեսակների տիպաբանական հատկանիշների, հերոսների տիպերի, պատմական զարգացման ընթացքում կրած փոփոխությունների և առնչակից այլ հարցերի քննությունը, որոնց դասավանդման առանձնահատկություններին կանդրադառնանք մեր հետագա աշխատանքներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայ ժողովրդական հեքիաթներ, հ. 1–17, Եր., 1959–2012:
2. Հարությունյան Սարգիս, Բանագիտական ակնարկներ, Եր., 2010:
3. Ջիվանյան Ալվարդ, Երկնքից ընկավ երեք խնձոր, հրաշապատում հեքիաթը որպես արքիտեքստ, Եր., 2008:
4. Վարդանյան Նվարդ, Ժանրային խաչաձևումներ, «Ոսկե դիվան» հեքիաթագիտական հանդես, պրակ 2, Եր., 2011, էջ 118–125:
5. Վարդանյան Նվարդ, Հայոց իրապատում հեքիաթը. ժանրային–տիպաբանական քննություն, Եր., 2009, ԵՊՀ հրատարակչություն:
6. Гуллакян С. А., Указатель сюжетов армянских волшебных и новеллистических сказок, РУМК Миннарудобразования АрмССР, Ереван, 1990.
7. Пермяков Г. Л., От поговорки до сказки, М., 1970.
8. Пропп В. Я., Морфология сказки, Москва, 1969.

METHODOLOGY OF TEACHING FOLK TALES IN UNIVERSITY

N. VARDANYAN

The article discusses the basic principles of teaching folk tales in universities. It is stressed the importance of determining the characteristics of different types of tales and to identify the boundaries between folk tales and other genres of folklore. It also stresses the need for the field work of students, discussion of new tales records during practical classes.

МЕТОДИКА ПРЕПОДОВАНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ВУЗ–АХ

Н. ВАРДАНЯН

В статье рассматриваются основные принципы обучения народных сказок в ВУЗ–ах. Подчеркивается важность определения как особенностьей разных типов сказок, так и выявления границ между сказкой и другими жанрами фольклора. Подчеркивается также необходимость полевых работ студентов, обсуждение новых записей сказок во время практических занятий.

ՄԱՐԻՆԵ ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ
ԱԴՐԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄՆ ԻՍՊԱՆԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ

Այսօր իսպաներենը եվրոպական ամենատարածված լեզուներից մեկն է: Իսպաներենով խոսում են ավելի քան 495 միլիոն մարդ, որոնց համար այն հանդիսանում է ինչպես մայրենի, այնպես էլ երկրորդ՝ այսինքն օտար լեզու: Չինարենից հետո իսպաներենն աշխարհում գրավում է երկրորդ տեղը խոսողների քանակով, և երկրորդ տեղն է գրավում նաև աշխարհում անգլերենից հետո՝ որպես միջմշակութային հաղորդակցության լեզու: Իսպաներեն խոսողների թիվը տարեկան ավելանում է 8 %–ով:

Հայաստանում նույնպես շատ արագ է զարգանում իսպաներեն սովորելու ցանկացողների թիվը: Եվ այդ պատճառով շատ կարևոր է փնտրել արդյունավետ մեթոդներ իսպաներեն դասավանդելու համար: Ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը կախված է նրանից, թե որքանով է դասախոսը խորագիտակ գործընթացի պլանավորման, կազմակերպման, գիտելիքների փոխանցման հարցերում, քանի որ դասավանդումը դասախոսից պահանջում է գիտելիքների և մասնագիտական կարողությունների անդադար կատարելագործում: Ուսուցման ավանդական մեթոդները, ավելի ճիշտ՝ գիտելիքներ սերտել տալու մեթոդներն այսօր չեն կարող ապահովել ուսման որակ և ստեղծարար կարողությունների զարգացում: Դասավանդողներն այսօր ուսուցման մեթոդների ընտրության մեծ հնարավորություններ ունեն:

Ինչպես հայտնի է, ցանկացած օտար լեզու սովորելիս շատ կարևոր են գոյություն ունեցող մեթոդների արդյունավետ կիրառումը և ուսուցման ժամանակ համակարգված մոտեցում ցուցաբերելը: Կարելի է օգտագործել ինչպես ավանդական, այնպես էլ նոր, այն է՝ նորարարական մեթոդները, լսարանում կիրառել ժամանակակից տեխնոլոգիաներ դասն ավելի հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնելու համար:

Բազմազան մեթոդների մեջ այսօր բավականին զարգացում է ապրել հաղորդակցական մեթոդը, որն առաջացել է 20–րդ դարի 60–ական թվականներին: Աշխարհում հաղորդակցական մեթոդը համարվում է ամենատարածվածը: Եվ նույնիսկ այն մարդիկ, որոնք այդքան էլ լավ չեն պատկերացնում, թե որն է այդ մեթոդի իմաստը, համոզված են, որ այն ամենապրոգրեսիվն է, ամենաէֆեկտիվը օտար լեզու սովորելու ժամանակ[1]:

Այս մեթոդի հիմնական նպատակն է ուսանողների մեջ զարգացնել հաղորդակցման ունակությունները, ակտիվությունը, ուսուցման գործընթացի նկատմամբ հետաքրքրվածությունը և աշխուժությունը, քանի որ ուսանողը պետք է գտնի և օգտագործի համապատասխան բառապաշարը, քերականական ճիշտ ձևերը:

Հաղորդակցման մեթոդի ժամանակ դասախոս – մենթորին փոխարինում է

1 Пассов Е. И., Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. 208 с.

դասախոս – դիտորդը, դասախոս – միջնորդը[1]: Ավանդական մեթոդներ օգտագործելիս դասախոսը հիմնականում ինքն է խոսում, բացատրում, իսկ ուսանողը միայն տնայիններն է պատասխանում: Իսկ հաղորդակցականի ժամանակ նա պարզապես դիտում է ուսանողների ներկայացումները: Դասախոսը դասապրոցեսը կարող է անցկացնել ինչպես բանավոր՝ կազմակերպելով երկխոսություններ, դերային խաղեր, այնպես էլ գրավոր՝ նամակներ, պաշտոնական փաստաթղթեր կազմելով: Դա նպաստում է նրան, որ ուսանողները ավելի լավ են կարողանում հարմարվել այս կամ այն իրավիճակին և սովորել համապատասխան խոսելաձևերը և ոճերը: Այս մեթոդի յուրահատկություններից մեկն այն է, որ ուսուցման գործընթացն ավելի մոտիկանում է իր բնույթով իրական շփմանը, առօրյա պայմաններին[2]:

Մեթոդի հիմնական դրույթներից են՝

- բանավոր խոսքի զարգացումը և ուղղվածությունը,
- ուսանողի անհատական հակումները, հմտությունները հաշվի առնելը,
- ուսանողի հետաքրքրվածությունը,
- նորույթը,
- ուսանողի մեջ ազատ շփման հմտության զարգացումը,
- միաժամանակ լեզվական չորս հմտությունների (խոսել, լսել, գրել, կարդալ) զարգացումը:

Հաղորդակցական մեթոդը պետք է ուսանողին օգնի հասկանալ, որ իսպաներեն խոսելը այդքան էլ բարդ չէ, և յուրաքանչյուր սովորող կարող է դա անել, սակայն դա պահանջում է նվիրվածություն ու համբերություն: Ուսանողը պետք է գիտակցի, որ միջավայրից դուրս օտար լեզու սովորելիս բանավոր խոսքի ըմբռնման հմտությունների մշակումը ջանք և կենտրոնացում է պահանջում:

Ավելի արդյունավետ է այս մեթոդը խմբակային ուսուցման ընթացքում, քանի որ դասի հիմնական մասը կազմում է թիմային շփումը, այլ ոչ թե դասախոսին պասիվ լսելը: Շփման ընթացքում ուսանողները կարող են օգնել մեկը մյուսին, հուշել համապատասխան բառերը, համապատասխան ժամանակի օգտագործումը:

Դասապրոցեսի ժամանակ դասախոսը հանձնարարությունների միջոցով լսարանը պետք է առավել մոտիկ դարձնի իրական կյանքին: Հանձնարարության նպատակն այն է, որ ուսանողը սկսի տիրապետել համապատասխան լեզվական տարրերին այն իրականացնելու համար: Դասախոսի մոտ ինքնին հանձնարարությունը չպետք է առաջացնի ոչ նյութական, ոչ էլ ֆիզիկական հետաքրքրություն:

Հանձնարարությունը կազմելիս դասախոսը պետք է.

1. ընտրի այնպիսի հանձնարարություններ, որոնք ավելի անհրաժեշտ են և ավելի հաճախ են կիրառվում իրական կյանքում,
2. դասակարգի հանձնարարությունները այնպիսի խելամիտ չափանիշներով, որպեսզի դրանք իր դասի ժամանակ բարդություններ չառաջացնեն և լինեն ուսանողների համար հասկանալի և կիրառելի,
3. պլանավորի հանձնարարությունների որոշակի մասերը առավել մեծ արդյունքի հասնելու համար,
4. նախօրոք պատրաստի դիդակ-

1 Баграмова Н. В. Коммуникативно–интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком// Материалы XXXI Всероссийской научно–методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып 18. с. 3–6.

2 Melero, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, p. 26

տիկ նյութեր,

5. ուսանողներին նախօրոք ծանոթացնի բառապաշարի հետ:

Այս մեթոդի առանձնահատկություններից մեկը հենց այն է, որ այն կարելի է կիրառել սկսնակների հետ հենց առաջին դասից, օրինակ՝ թեման անվանել

Saludos y presentación (Ծանոթություն)

գրատախտակին գրել հետևյալ արտահայտությունները.

Hola – ողջույն

Me llamo…. – իմ անունն է ….

¿Cómo te llamas? – Ինչպե՞ս է քո անունը

Soy de …. – Ես … երկրից եմ

¿De dónde eres? – Որտեղի՞ց ես

և առաջարկել, որ յուրաքանչյուր ուսանող ներկայանա և կողքին նստողին հարցնի անունը և թե որտեղից է:

Արդեն իսկ առաջին օրը նրանք սկսում են շփվել իսպաներեն և օգտագործել նոր բառապաշարը:

Մյուս դասերը ըստ թեմաների կարելի է դասակարգել հետյալ կերպ՝

- Mi familia – իմ ընտանիքը,
- Ir de compras – գնումների գնալ,
- Celebrar una fiesta de cumpleaños – տոնել ծնունդը,
- En el cafe – սրճարանում:

Վերցնելով որևէ թեմա՝ կարելի է փոքրիկ բեմադրություն կազմակերպել ինչպես խմբերով, այնպես էլ զույգերով:

Իսկ իսպաներենի ավելի բարձր մակարդակ ունեցող ուսանողների հետ կարելի է կազմակերպել բանավեճեր, կլոր սեղաններ, սեմինարներ, որոնց ժամանակ ուսանողները կարտահայտեն իրենց կարծիքները ընտրված թեմաների շուրջ:

Թեմաները կարող են ընտրվել

- նախօրոք, որպեսզի ուսանողներն ուսումնասիրեն թեման, սովորեն բառապաշարը՝ փաստարկներ, կարծիքներ արտահայտելու համար,
- ինքնաբուխ՝ անցած դասերից՝ բառապաշարը կրկնելու, վերհիշելու համար:

Այսպիսով՝ կարելի է վստահորեն պնդել, որ հաղորդակցական մեթոդը, ի տարբերություն մյուս մեթոդների, առավել մեծ արդյունավետությամբ կարելի է կիրառել ամենատարբեր լսարաններում, ինչպես նաև լեզվի տարբեր մակարդակներ ունեցող աշակերտների և ուսանողների շրջանում: Ի տարբերություն ավելի շատ գրավոր ունակությունները խթանող մեթոդների՝ այստեղ հատկապես շեշտվում է բանավոր խոսքի զարգացումը՝ նոր սովորած բառապաշարի և քերականական կանոնների կիրառման միջոցով՝ դասապրոցեսը ուսանողների համար դարձնելով ավելի աշխույժ և հետաքրքիր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Баграмова Н. В., Коммуникативно–интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком// Материалы XXXI Всероссийской научно–методической конференции преподавателей и аспирантов, Вып 18, С. 3–6.
2. Пассов Е. И., Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, М., 1985, 208.
3. Melero, P. (2000), Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid: Edelsa.
4. Sánchez, A. (1997), Los métodos de la enseñanza de idiomas. Madrid: SGEL.

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

М. КИРАКОСЯН, А. СОГОМОНЯН

Сегодня существует огромный выбор методов преподавания испанского языка. Выбор правильного метода преподавателем очень важен для организации более эффективного и интересного процесса обучения. Коммуникативный метод считается самым распространенным из существующих методов в мире. Главная цель коммуникативного метода – развить у студентов навыки свободного устного общения, повысить активность, а также сделать процесс обучения интересным и непринужденным.

COMMUNICATIVE METHOD DURING SPANISH LESSONS THE STUDY

M. KIRAKOSYAN, A. SOGHOMONYAN

Today foreign language instructors have an opportunity to choose between different teaching methods. Selection of an appropriate teaching method by a lecturer is very important to make the language learning process more effective and interesting.

The communicative method is considered to be the most wide spread among the variety of teaching methods. The main purpose of the communicative method is to develop fluent verbal communication skills of students, encourage their active participation and make the learning process more interesting and dynamic.

ՄԵԼՍԻԴԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԻՄ ՓՈՐՁԻՑ

«Ամեն մի աշակերտ, անկախ իր հակումներից, պետք է խորապես, կատարելապես տիրապետի մայրենի լեզվին, զգա նրա ամբողջ գեղեցկությունն ու հմայքը, սովորի ճիշտ, հստակ շարադրել իր մտքերը» [1]**:**

Կ. Ս. Դեմիրճյան

Հայրենիքի, մայրենիի նկատմամբ սերը և նվիրվածությունը ծնվում են նրա պատմության և մշակույթի իմացությունից: Իմ խնդիրն է տարրական դպրոցում (սկսած I դասարանից) աշակերտների մեջ ձևավորել այդ սերը:

Մայրենիի դասընթացում առաջատար տեղ է գրավում ընթերցանությունը, որի նպատակն է զարգացնել աշակերտների կարդալու և պատմելու կարողությունները, խոսքը, հարստացնել նրանց բառապաշարը և աշխարհաճանաչողական գիտելիքները:

Աճող սերունդը արդյունավետ կերպով հասարակական կյանքում ներգրավվելու համար պետք է սովորի, յուրացնի պետական չափորոշիչներով նախատեսված նվազագույն կրթական մակարդակի և ուսումնական ծանրաբեռնվածության առավելագույն մատչելիության սահմանները որոշող պահանջների ամբողջությունը, իսկ կրթության բովանդակությունը բաղկացած է 3 բաղադրիչներից՝

ա) <u>Մշակվող բովանդակություն</u>՝ գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ և արժեքային համակարգեր, որոնք, ըստ չափորոշչի և առարկայական ծրագրի, ենթակա են յուրացման սովորողների կողմից:

բ) <u>Ուսուցանվող բովանդակություն</u>՝ գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և արժեքային որակների այն համակարգերը, որոնց ձևավորման աշխատանքները փաստացի կատարում ենք մենք՝ դասվարներս:

գ) <u>Յուրացվող բովանդակություն</u>՝ գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և արժեքային այն համակարգերը, որոնք յուրացվել են սովորողների կողմից՝ տվյալ առարկայի դասընթացի ուսուցման վերջնարդյունքում:

Մայրենիի ուսուցման ընթացքում իմ նպատակն է (սկսած նախայբբենական շրջանից)՝

1) սովորողների կողմից մայրենիի ուսուցման անհրաժեշտության գիտակցումը,

2) ազգային ինքնության հաստատման և պահպանման գործում մայրենիի դերի գիտակցումը,

3) գեղեցիկը, բարին, մարդկայինը տեսնելու և գնահատելու գործում մայրենիի դերի արժևորումը,

4) մայրենի լեզվով բանավոր և գրավոր խոսքի միջոցով սեփական ունակությունները դրսևորելու և զարգացնելու նախնական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը:

ԻՆՉՊԵՍ ԵՄ ԻՐԱԿԱՆԱՑՆՈՒՄ ԲԱՆԱՎՈՐ ԵՎ ԳՐԱՎՈՐ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Բանավոր և գրավոր ուսուցման ընթացքում, որը կատարում եմ զուգահեռ, ուսուցանում եմ նախնական տարրական գիտելիքներ, ուղղագրական, քերականա-

1 Հայոց լեզու, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Եր., 1985 թ., էջ 129:

կան կանոններ, ծանոթացնում մանկական գեղարվեստական գրականության որոշ նմուշների և բանահյուսական նյութերի:

ա) Ընթերցանություն

Ընթերցանության միջոցով ձևավորում եմ սովորողների արժեքային համակարգը.

1) սիրել իր հայրենիքը, պատասխանատու վարքագիծ ունենալ հայրենիքի հանդեպ,

2) սիրել մայրենին, գիտակցել նրա անհրաժեշտությունը և առաջնայնությունը,

3) արժևորել ընկերությունը. լինել ընկերասեր,

4) լինել ազնիվ, բարեկիրթ, արդարամիտ, բարի, պարտաճանաչ, կարողանալ համագործակցել,

5) չհանդուրժել կեղծիքը, անարդարությունը,

6) գիտակցել սեփական մտքերը հստակ ձևակերպելու, ուրիշի մտքերը հասկանալու անհրաժեշտությունը և կարևորությունը,

7) ձևավորել ընթերցասիրություն, հարգանք գրքի նկատմամբ, ինքնուրույն աշխատանքով իր հետաքրքրությունները բավարարելու ձգտում:

Կարդալու հմտությունների ձևավորման նպատակով աշխատում եմ աշակերտների մեջ զարգացնել՝

1) կարդալու որակական հատկանիշների կատարելագործում,

2 անսխալ և ճիշտ առոգանությամբ պարզ նախադասությունների բարձրաձայն ու լուռ ընթերցելու կարողությունների ձևավորում,

3) արտահայտիչ ընթերցելու հմտության ձևավորում,

4) կարդալու ճշգրտություն և գիտակցականություն,

5) տեքստի բովանդակության ընկալմամբ համապատասխան ինչերանգ դրսևորելու կարողություն,

6) առաջադրված անծանոթ նյութը բարձրաձայն և լուռ կարդալու ունակություն՝ պահպանելով կարդալու որակական հատկանիշները:

Ուսուցումը կատարում եմ 3 մակարդակով՝ յուրաքանչյուր աշակերտի՝ ըստ իր կարողությունների՝ հաշվի առնելով նաև ուսուցման առանձնահատուկ կարիք ունեցող երեխաներին:

I մակարդակ. բարձրաձայն և լուռ կարդալ տեքստը՝ ուշադրություն դարձնելով առանձին բառակապակցությունների և բառախմբերի վրա:

II մակարդակ. սահուն, գրական շեշտի և առոգանության պահպանումով բարձրաձայն ընթերցել տեքստը (առանց տեմպի հաշվառման):

III մակարդակ. լուռ ընթերցել՝ կենտրոնանալով իմաստով անծանոթ բառերի վրա և տեղեկատվական աղբյուրներից ինքնուրույն գտնել դրանց բացատրությունը (զննողական հմտությունների զարգացում):

Կարդալ ուսուցանում եմ նաև խմբային աշխատանքի միջոցով, որը բավականին արդյունավետ է: Հանձնարարում եմ կարդալ խմբի յուրաքանչյուր աշակերտի 1–2 նախադասություն (շարունակելով): Այնուհետև հանձնարարում եմ ընթերցածի շուրջ մտորել, եզրահանգումներ, վերլուծություն կատարել: Ընթերցված նյութից հարցադրումների միջոցով պահանջում եմ առանձնացնել հերոսների լավ ու վատ արարքները: Տալիս եմ ազատ ինքնարտահայտման հնարավորություն: Երեխաները կարդում և հասկանում են յուրովի: Եթե երեխան լավ է տիրապետում ընթերցանության տեխնիկային, բանավոր և գրավոր խոսքին, սիրում է գիրքը, ապա նա կարող է ուսումնական տարբեր փուլերում հաջողությամբ յուրացնել ծրագրային նյութը:

Երկրորդ դասարանում աշակերտնե-

րին սովորեցնում եմ՝

1) բարձրաձայն կարդալ տեքստը:

2) Առաջադրել հարցեր՝ ըստ տեքստի բովանդակության:

3) Տեքստը բաժանել հատվածների:

4) Քննարկումների միջոցով պարզաբանել, թե ինչի մասին է տեքստի յուրաքանչյուր հատվածը, և միասին վերնագրել այն:

5) Գրատախտակին գրել հատվածների վերնագրերը:

6) Այնուհետև աշխատում եմ խմբերով, յուրաքանչյուր խմբի տալիս եմ տարբեր տեքստեր:

Սկզբում սովորեցնում եմ հարցեր տալ նախադասությունների, այնուհետև՝ փոքրիկ տեքստերի վերաբերյալ:

Երրորդ դասարանում սովորեցնում եմ հարցեր կազմել ավելի բարդ տեքստերի վերաբերյալ: Զարգացնելով աշակերտի՝ հարցեր ձևակերպելու ունակությունը, միաժամանակ ձևավորում եմ հարցերին ճիշտ պատասխանելու հմտություն:

Աշխատանքը կազմակերպում եմ հետևյալ կերպ. աշակերտը ստանում է տեքստը: Ի պարբերությունը մշակում է ընկերոջ հետ: Նրա հետ կարդում, քննարկում, պարզաբանում է պարբերության բովանդակությունը և վերնագրում այն: Ի պարբերության վերնագիրը գրի է առնում իր տետրում: Նման ձևով աշակերտը օգնում է իր ընկերոջը նրա տեքստի պարբերությունը մշակելիս (ընկերներն աշխատում են տարբեր տեքստերով).

1) կարդում են տեքստը,

2) պարզաբանում բառերի, նախադասությունների իմաստները,

3) ամբողջացնում մշակվող և նախորդ պարբերությունների կապը, յուրաքանչյուր պարբերության գլխավոր իմաստը վերնագրի ձևով վերարտադրում տետրում: Խմբի մասնակիցները լսում են միմյանց, օգնում մշակելու պարբերությունը և վերնագրելու այն: Այդ ընթացքում աշակերտները ունենում են տեքստի մանրամասն պլանը:

Ամբողջ տեքստի մշակումից հետո գիտելիքների ամփոփման նպատակով յուրաքանչյուր աշակերտ իր խոսքն է ասում խմբում: Յուրաքանչյուր աշակերտ հնարավորություն է ունենում սովորելու պլան կազմել և բազմիցս վերապատմել:

Ուսման չորրորդ տարում ամրապնդում եմ բարդ տեքստերի վրա աշխատելու տարբեր եղանակներին տիրապետելու կարողություններ: Արդյունքում ձևավորվում է մանրամասն պլան կազմելու հմտություն, որի համար աշակերտը պետք է տեքստը մի քանի անգամ կարդա, վերարտադրի:

Կարդալու ուսուցումը կատարում եմ նաև ինքնուրույն ընթերցանության միջոցով: Այն կազմակերպում եմ խմբային աշխատանքով: Աշակերտները սկզբում կարդում են լուռ, այնուհետև՝ բարձրաձայն, որից հետո միմյանց հարցեր են տալիս տեքստերի բովանդակության շուրջ և ամփոփում նյութը: Նույն աշխատանքը կատարում եմ հեքիաթի դասավանդման ընթացքում: Հեքիաթի դասավանդումը ամենաքնքուշ հպումն է երեխայի սրտին: Այդ հպումից երեխան կթևավորվի, հեքիաթների կախարդական աշխարհում կթրծվեն նրա միտքն ու հոգին: Առաջնորդվելով նշվածով՝ հաճախ եմ անդրադառնում հեքիաթներին, կազմակերպում ընթերցանություն՝ կիրառելով տարբեր մեթոդներ՝ ընտրովի, դերային: Կազմակերպում եմ դերային խաղեր, վերլուծությունների համար կիրառում եմ տարբեր մեթոդներ՝ Վենի դիագրամ, խմբավորում, քառաբաժան, Т–աձև և եռաթև աղյուսակներ: Աշակերտները մտքերն ազատորեն արտահայտելու հնարավորություն են ունենում:

«Մարդու հանճարի սաղմերը պետք է

նաև նրա լսած հեքիաթներում փնտրել, որովհետև դրանք ոչ միայն հոգուն սնունդ են տալիս, այլև մտքին և երևակայությանը՝ թռիչք, հետևաբար առանց հեքիաթների ուսումնասիրության երեխաների կրթության և դաստիարակության գործը երբեք կատարյալ լինել չի կարող»[1]***:***

Կարդալու ուսուցումը կատարում եմ նաև առածների, ասացվածքների, հանելուկների, խաղիկների, շուտասելուկների և սուտասելուկների միջոցով, որի ընթացքում զարգացնում եմ նաև երեխայի տրամաբանական և պատկերավոր մտածողությունը:

Օրինակ՝ ընկերասիրության մասին հետևյալ առածներն ու ասացվածքները երեխան կարող է օգտագործել որպես տեքստի բովանդակությունը ընդհանրացնող խոսք.

- ***Ամեն թռչուն իր երամով է ուժեղ:***
- ***Ընկեր չունեցող մարդը անթև թռչուն է:***
- ***Միայնակ ծառը քամուց կվախենա:***

Աշակերտների տրամաբանությունն ու վերլուծական միտքը զարգացնելու նպատակով յուրաքանչյուր նյութի վերլուծության ընթացքում կատարում եմ հարցադրումներ, որոնք ստիպում են մտածել: Օրինակ՝ *«Իսկ դու ինչպե՞ս կվարվեիր», «Ո՞ր հերոսին կուզենայիր նմանվել և ինչո՞ւ» և այլն:*

բ) Լեզվական աշխատանքներ

Տարրական դասարաններում լուրջ ուշադրություն եմ դարձնում աշակերտների ոչ միայն կարդալուն, այլև գրագիտությանը, որը կատարում եմ կարդալու ուսուցմանը զուգահեռ:

1. Սովորած բառերը անընդհատ աշխատում եմ շրջանառության մեջ դնել: Աշակերտները բառերը դնում են գործածության մեջ՝ կազմելով գրավոր և բանավոր խոսք: Այդ նպատակով երեխաներին տարվա տարբեր եղանակներին տանում եմ բնության գիրկ՝ կազմակերպելով դաս–էքսկուրսիա: Նրանք տեսնում են բնության գեղեցկությունը, բնության մեջ կատարվող փոփոխությունները:

Եթե ուզում եմ ամրապնդել **տերև, արև, անձրև, թռչուններ, թևեր** բառերը, ապա նախ նրանց ուշադրությունը սևեռում եմ այդ գոյականների վրա, կազմակերպում զրույց, միասին ուսումնասիրում ենք դրանք, բնութագրում (օրինակ՝ *ինչ գույն ունեն տերևն ու արևը, ինչ ձև, ինչ ենք զգում արևին նայելիս, ինչ են անում թռչունները, ինչպիսին են նրանց թևերը, ե՞րբ է գալիս անձրևը* և նման այլ բնութագրիչներ) և վերադառնալով դասասենյակ՝ հանձնարարում եմ գրել փոքրիկ պատմություն աշնան վերաբերյալ (խմբերով): Զրուցում են թռչունների հետ (փոքրիկ երկխոսություն): Գրելու համար տրամադրում եմ 15 րոպե: Առաջադրանքը տալուց 5 րոպե անց մոտենում եմ խմբերին և ուղղորդում: Այնուհետև կատարում եմ մտքերի փոխանակություն. յուրաքանչյուր խմբից 1 աշակերտ կարդում է գրած տեքստը նախօրոք խմբում քննարկելուց հետո: Խմբերը գնահատում են միմյանց: Այնուհետև ես եմ իմ խոսքով ոգևորում և գնահատում յուրաքանչյուրի աշխատանքը:

2. Յուրաքանչյուր դասի ընթացքում կարդալուն զուգահեռ հանձնարարում եմ կատարել քերականական և ուղղագրական վարժություններ, որոնք ընդգրկված են էջում: Ամեն օր գրատախտակին գրում եմ տվյալ տեքստում եղած (իմ կողմից նախապես ընտրված) 3 բառ և պահանջում գրել բառատետրում: Հաջորդ օրը հանձնարարում եմ այդ բառերը գրել գրատախտակին, կազմել նոր բառեր, բառակապակցություններ և օգտագործել նախադասությունների մեջ: Այնուհետև գրում

1 Ղ. Աղայան, Երկեր, հատոր 3, Եր., 1963, էջ 212:

եմ ևս երեք բառ (դասի սկզբում տրամադրում եմ երեք րոպե):

3. Ածանցավոր բառերի ուսուցումը

Ածանցավոր բառերը ուսուցանելիս գրատախտակին գրում եմ միայն արմատական բառեր, որոնք ցույց են տալիս առարկա՝ ***հաց, ջուր, թուղթ, փուն, դուռ, սեղան, դաս, պապ, հայր, մայր, հողմ, քամի, ձյուն*** և այլն: Ապա քննարկում ենք, թե յուրաքանչյուրն ինչ իմաստ է արտահայտում: Այնուհետև այդ բառերի սկզբից կամ վերջից մեկական տառ անջատում եմ և երեխաներին համոզում, որ մնացած բառամասերը առարկաներ և երևույթներ չեն արտահայտում: Օրինակ՝ ***դու*** հնչյունախումբն այլևս ***դուռ*** չի նշանակում, այլ որևէ անձ, իսկ ***սեղա*** հնչյունախումբը ոչ միայն ***սեղան*** չի նշանակում, այլև ոչ մի իմաստ չի արտահայտում, այդպես նաև՝ **թուղ, պա, քամ, մայ** և մնացածները: Իսկ ***հայ, հող*** հնչյունախմբերը կորցնում են իրենց նախկին իմաստները և նոր նշանակություն ստանում:

Այնուհետև գրատախտակին գրում եմ մի շարք ածանցավոր բառեր: Օրինակ՝ ***քարոտ, հայրական, դեղձենի, դասարան:*** Աշակերտներին կարդալ եմ տալիս այդ բառերը և պահանջում ասել, թե դրանց որ մասն է իրենց ծանոթ ու հասկանալի: Աշակերտները թվում են **քար, հայր, դեղձ, դաս** բառարմատները:

ԳՐԱՏԱԽՏԱԿԻՆ՝

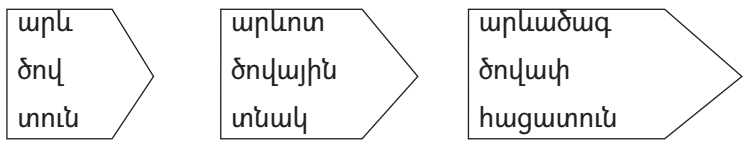
քար**<u>ոտ</u>**	հայր**<u>ական</u>**
քար	հայր
դեղձ**<u>ենի</u>**	դաս**<u>արան</u>**
դեղձ	դաս

Աշակերտների հետ ընդգծում ենք ***ոտ, ական, ենի, արան*** մասնիկները, կարդում, փորձում բացատրել իմաստները և չկարողանալով՝ համոզվում ենք, որ դրանք որևէ իմաստ չեն արտահայտում, որևէ առարկա չեն նշանակում: Իսկ ***քար, հայր, դեղձ, դաս*** բառերը իմաստ ունեն, ուստի եզրակացնում ենք, որ դրանք են բառի հիմնական մասը կազմող արմատները:

Այնուհետև ցուցապաստառի կամ դրվագաշարի վրա ցուցադրում եմ ածանցավոր բառերի շարք, որտեղ կարմիր գույնով գրված են արմատները, իսկ սևով՝ ածանցները: Աշակերտները կարդում են և առանձնացնում արմատներն ու ածանցները: Վերջում միասին եզրակացնում ենք, որ *բառի հիմնական իմաստն արտահայտող մասը կոչվում է* ***արմատ****, իսկ նրա սկզբից կամ վերջից ավելացվող մասնիկը, որը նոր իմաստ է հաղորդում բառին, կոչվում է* ***ածանց***:

Ամրապնդման նպատակով հանձնարարում եմ ինքնուրույն կազմել ածանցավոր բառեր կամ ընթերցանության նյութից դուրս գրել և կազմել բառակապակցություններ:

Նույն ձևով կատարում եմ բարդ բառերի ուսուցումը: Կիրառում եմ հատկապես խմբավորման մեթոդը: Խառը տրված բառերը առանձնացնում, խմբավորում ենք կամ աղյուսակում, կամ պատկերների մեջ (օրինակ՝ տարբեր գույնի տերևներ, մեկը՝ արմատների (պարզ բառեր), մեկը՝ ածանցավորների, մեկը՝ բարդերի): Ընդ որում՝ պատկերները կարող են լինել տարբեր չափերի. պարզերինը՝ փոքր, ածանցավորներինը՝ մի քիչ մեծ, բարդերինը՝ ավելի մեծ, որպեսզի աշակերտները տեսնեն բառի աճը:



Այսպիսով՝ աշակերտների մեջ զարգանում է նաև պատկերավոր մտածողությունը, նրանց մտապատկերում ամրակայվում է ստացած գիտելիքը:

դ) Գրավոր աշխատանքներ

Գրավոր աշխատանքները անցկացնում եմ հետևյալ կերպ.

1) ցուցադրում եմ թեմատիկ նկարներ և հանձնարարում կազմել փոքրիկ պատմություն:

2) Գրատախտակին գրում եմ բառեր և հանձնարարում կազմել շարադրություն: Երեխան մտապահում է բառը, երբ այն հոգեհարազատ է իրեն:

3) Հանձնարարում եմ որևէ թեմա, օրինակ՝ «Ես հայ եմ», «Իմ հայրենիքը Հայաստանն է», «Ով է իսկական ընկերը»: Առաջարկում եմ, որ իրենք ընտրեն թեման: Այնուհետև, մտավոր գրոհի ենթարկելով, տալիս եմ ազատ արտահայտվելու հնարավորություն: Աշակերտները, մեկը մյուսին շարունակելով, կազմում են տեքստը: Այնուհետև հանձնարարում եմ գրել, որից հետո կարդում է 4–5 աշակերտ, կատարում եմ ուղղումներ: (Նույն աշխատանքը կատարում եմ փոխադրություն գրելու ժամանակ):

Ուսուցման գործընթացն իրականացնում եմ նաև խաղերի միջոցով՝ **«Սխալ–ճիշտ»** բնույթի նկար–առաջադրանքներ, **«Խառնագիր»** (գտնել ավելորդ բառը), «**Պատասխանը հարցերի մեջ», «Խուլ և համր բեռնակիրներ»** և այլն**:**

Օրինակ՝ **«Խուլ և համր բեռնակիրներ»** խաղի նպատակն է պարզ ընդարձակ նախադասությունը համառոտելու ունակությունների ձևավորում: Բեռնակիրները նավով տեղափոխում են բեռներ: Պետք է բեռը թեթևացնել, որ նավը չխորտակվի: Նախադասությունը հետևյալն է՝ ***«Ձեր ուղարկած բարի լուրը մեզ հասավ այսօր առավոտյան»***: Որպես բեռնակիր ընտրվում են երկու աշակերտ: Մյուսները փնտրում են այն բառերը, որոնք պետք է արտահայտեն հիմնական միտքը: Հերթով հեռացնում են այն բառերը, որոնք իրենց կարծիքով չեն խանգարում իմաստի ընկալմանը: Հեռացնելով ավելորդ բառերը՝ մնում է **«Լուրը հասավ»** համառոտ նախադասությունը:

Ուսուցման ընթացքում հաճախ եմ օգտագործում քարտեր, էլեկտրոնային գրատախտակ, ցուցադրում եմ դրվագաշարեր (սլայդներ):

Այսպիսով՝ կրտսեր դպրոցում ես աշխատում եմ՝

1) զարգացնել աշակերտի խոսքը, մտածողությունը, լեզվական ընդհանուր զգացողությունը,

2) յուրացնել ուղղագրության, հնչյունաբանության և քերականության տարրական գիտելիքները (թելադրություն, արտագրություն, փոխադրություն, շարադրություն, ինքնաթելադրություն),

3) տիրապետել ճիշտ գրելու և կարդալու կարողություններին,

4) դաստիարակել զգայական–արժեքային դրական վերաբերմունք մայրենիի նկատմամբ, որը կատարում եմ յուրաքանչյուր դասի ընթացքում:

Մայրենիի ուսուցման բովանդակությունը կրում է համալիր բնույթ, որի հիմնական միջուկը կազմում են տեքստի ճանաչողական և գեղարվեստական արժեքների ընկալումը, նաև համակարգված խոսքաբանական գիտելիքները: Իսկ այդ գիտելիքները, որ մենք ժառանգել ենք մեր նախնիներից, սիրով և նվիրումով փոխանցում ենք աճող սերնդին, քանզի յուրաքանչյուրիս պարտքն է պահպանել մաշտոցյան հայերենը և սերունդներին տալ հայեցի դաստիարակություն, ինչը

իմ նպատակն է:

«...Կտրակում եմ.

Ինձ հաջորդող սերունդներին, թոռներիս, ծոռներիս և այլն փիրապետել հայոց լեզվին: Ամեն մեկը պետք է իր պարտքը համարի ուսումնասիրել հայոց լեզուն, գրագետ լինել հայերեն, անկախ նրանից, թե ինչպիսի փոկոս է կազմում նրա մեջ հայկական արյունը: Այդ փոկոսը ոչինչ չի նշանակում:

Մենք փոխանցում ենք սերունդներին ոչ թե արյուն, այլ գաղափարներ, և այդ գաղափարների մեջ ինձ համար ամենաթանկը հայոց լեզուն է: Գիտցի՛ր, որ իմ կյանքի ամենամեծ երջանկությունը եղել է և կմնա, քանի ապրում եմ, հայոց լեզվին փիրապետելը:

Ցանկանում եմ երջանկություն բոլորիդ:

Դա նշանակում է, որ պետք է լավ փիրապետել հայոց լեզվին:

29.08.1994»[1]*:*

Վիկտոր Համբարձումյանի կտակը

Երկարամյա աշխատանքի ընթացքում շփվելով տարբեր ունակություններով և կարողություններով օժտված աշակերտների հետ՝ եկել եմ այն եզրահանգման, որ մայրենիի ուսուցումը պահանջում է ամենօրյա հետևողական և տարաբնույթ մոտեցումներ, մեթոդներ ու հնարներ պահանջող աշխատանք: Կարևորելով տարրական դասարաններում մայրենիի ուսուցման ճիշտ, բազմակողմանի կազմակերպումը աշակերտների հետագա ուսուցման կազմակերպման գործընթացում՝ ուզում եմ, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ գիտակցի իր դերն ու նշանակությունը մատաղ սերնդի հայեցի կրթության ու դաստիարակության գործում: Պարտավորվի իր սաների մեջ անթեղել ու անսահման սեր ու նվիրվածություն «մեր խիղճ, մեր սեղանի սուրբ հաց, մեր հոգու կանչ, մեր ինքնության աղ, էության մեծ խորհուրդ» մայրենիի նկատմամբ, որովհետև մայրենին դարեր շարունակ եղել է ոչ միայն հաղորդակցման միջոց, այլև հայժողովրդի ինքնագոյության, աշխատանքի ու պայքարի ամենահզոր զենքը: Հայ ժողովուրդը նրա շնորհիվ դիմացել է բազում փորձությունների, օրհասական պահերի, աշխարհացունց մրրիկների ու փոթորիկների և միաժամանակ պահպանել ու առաջ է մղել իր մշակույթը, գիտությունը, արվեստը, դպրությունը, կրթությունը...

Դպրոցում մայրենիի ուսուցումը ապահովում է ոչ միայն քերականական կանոնների հաստատուն յուրացումը, այլև աշակերտների խոսքի բազմակողմանի զարգացումն ու մտահորիզոնի ընդլայնումը: Բացի դրանից՝ մայրենիի ուսուցումը աշակերտների մեջ ձևավորում է վեհ գաղափարներ և լավագույն հատկություններ:

Աշակերտները դպրոցական բոլոր առարկաները սովորում են մայրենի լեզվով: Ինքնին հասկանալի է, որ նրանք որքան լավ տիրապետեն մայրենի լեզվին, այնքան դյուրին և արագ կսովորեն մյուս առարկաները:

Լեզուն ոչ միայն մարդկանց հաղորդակցման միջոց է, այլև նրանց կյանքի հայելին: «Լեզվի մեջ, ինչպես մաքուր հայելու մեջ,– գրում էր Խ. Աբովյանը,– ցոլանում է մի ազգի առանձնահատկությունը, նրա կուլտուրան, մինչև անգամ նրա քաղաքական վիճակը»[2]:

1 Հայկ Խաչատրյան, Մանկագիտարան, «Զանգակ» հրատարակչություն, էջ 28:

2 Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Եր., 1950, էջ 45:.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայոց լեզու, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Եր., 1985 թ., էջ 129:
2. Ղ. Աղայան, Երկեր, հատոր 3, Եր., 1963, էջ 212:
3. Հայկ Խաչատրյան, Մանկագիտարան, «Զանգակ» հրատարակչություն, էջ 28:
4. Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու , հ. 5, Եր., 1950, էջ 45:

ИЗ МОЕГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. АРУТЮНЯН

Встатьепредставлен ряд методов и приметов обучения родному языку в младших классах, которые помогут начинающим учителям в работе над развитием устной и письменной речи учащихся, привьют любовь к чтению.

FROM MY EXPERIENCE OF TEACHING NATIVE LANGUAGE IN PRIMARY SCOOL

M. HARUTYUNYAN

Some methods and tricks of teaching native language in primary classes are presented in this article.

It will help the beginner teachers to develop pupils oral and written speech, inseminate love towards reading.

ԳԱՅԱՆԵ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ԲԱԶՄԻՄԱՍՏ ԱԾԱԿԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

Ածականական բազմիմաստ բառերի ուսուցման նպատակն է ձևավորել սովորողների լեզվաբանական և հաղորդակցական ունակությունները, ճանաչել տալ այդ խոսքի մասի բառաքերականական հատկանիշներն ու գործառական–ոճական հնարավորությունները: Բազմիմաստ ածականների ուսուցման ընթացքում լուծվում են ճանաչողական, իմացական, գործնական և միջառարկայական մի շարք խնդիրներ, որոնց իրականացումը պայմանավորված է ուսուցման մեթոդների և տեխնոլոգիաների ճիշտ ընտրությամբ ու նպատակային կիրառությամբ:

Այս ամենի ավանդումն ու յուրացումը պետք է կատարել սովորողների տարիքային, հոգեբանական և անհատական առանձնահատկությունների խստիվ հաշվառումով՝ առաջնորդվելով մանկավարժական որոշակի սկզբունքներով[1]:

Բազմիմաստ ածականների ուսուցումը ծրագրային նյութ է թե՛ հիմնական, թե՛ ավագ դպրոցում. մենիմաստ և բազմիմաստ բառերի ուսուցումը ներառված է «Բառագիտություն» բաժնում՝ բառերի ձևաիմաստային խմբերի ուսուցումից անմիջապես հետո[2]: Ավագ դպրոցում նյութի ուսուցումը կարևորվում է սովորողների բառապաշարի ոճական գործածության առումով: Բազմիմաստ ածականները հիմք են դառնում պատկերավորման–արտահայտչական միջոցների ձևավորման համար, որ իրականացվում է գրավոր և բանավոր խոսքի ընթացքում, որի արդյունքում մշակվում են որոշակի կարողություններ՝ բառարաններից օգտվելու, բնագրեր վերլուծելու և այլ առումներով:

Բազմիմաստ ածականների ուսումնասիրման համար առաջարկվում են որոշակի մեթոդական եղանակներ ու մոտեցումներ, որոնք կարող են օգնել մայրենիի ուսուցիչներին համապատասխան թեման (կամ թեմաները) ուսուցանելու գործընթացում: Այդ առումով համեմատաբար նոր և արդյունավետ մեթոդ է *«Դեպքի ուսումնասիրություն»*[3]: Վերջինիս կիրառության ժամանակ մասնակիցներին ներկայացվում է *դեպքը,* որ ընդգրկում է լեզվական որոշակի նյութ, որի ուսումնասիրման, քննարկման, վերլուծության ուղղությամբ անհրաժեշտ է լինում տևական աշխատանք կատարել: Ըստ ուսումնասիրվող դեպքի բնույթի՝ մեթոդը կարող է ներառել տարբեր մեթոդների բաղադրիչներ և հնարներ: Ուսուցիչը կարող է դիմել *մտագրոհի, բանավեճի, դերային խաղի, դասախոսության մեթոդների, համագործակցային խմբերով աշխատանքի* և այլն: Մեթոդի նպատակը որոշակի դեպքի (թեմայի) բազմակողմանի ուսումնասիրությունն է, որի ընթացքում նկարագրվում և քննարկվում է թեմայի բովանդակությունը, առաջարկվում են իրավիճակի լուծման տար-

1 Հանգամանորեն տե՛ս Ս. Գյուլբուդաղյան, Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., 1987, էջ 5–8:

2 Տե՛ս Լ. Եզեկյան, Ա. Սարգսյան, Ռ. Սաքապետոյան, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք (Դասագիրք ավագ դպրոցի 10–րդ դասարանի համար), Եր., 2014, էջ 104–106:

3 Հանգամանորեն տե՛ս Ս. Սարուխանյան և ուրիշներ, Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, Վանաձոր, 2008, էջ 63–68:

բերակներ, և արվում ընդհանրացնող եզրակացություններ:

Առաջին կարևոր քայլը խնդրո առարկայի (դեպքի) հնարավորինս ամբողջական նկարագրությունն է, ինչի համար անհրաժեշտ է նկատի ունենալ հանգամանքներ, որոնք անհրաժեշտ են թեմայի (դեպքի) էությունը շարադրելիս (դասը կառուցելիս)՝ *տեսակետներ, բացահայտված փաստեր, կարծիքների հավասարակշռում, դեպքի ուսումնասիրման ընթացքում բարձրացված խնդիրների լուծման հնարավոր գաղափարների առաջադրում, լավագույն լուծումների առանձնացում* (լուծումների, օրինակների քննարկում), *անհրաժեշտ քայլերի սահմանում և փեսական ընդհանրացում* (հետադարձ կապ):

Բազմիմաստ ածականների ուսուցման դասը կառուցելիս աշակերտներին ուղղորդում ենք քննարկելու թեմային առնչվող տեսակետներն ու բացահայտված փաստերը:

1. Բազմիմաստ որակական ածականների ուսուցումը

Ածականներն ըստ իմաստի լինում են որակական և հարաբերական: Այդ խմբերի մեջ կան որոշակի շերտեր, որոնց բառիմաստները ցուցաբերում են բազմիմաստություն. ուստի դպրոցական (և բուհական) դասընթացում կարևոր է սովորողներին որոշակի գաղափար տալ այդ կարգի միավորների վերաբերյալ: Որակական ածականները ցույց են տալիս առարկայի ինքնին ունեցած հատկություն, որպիսություն՝ այս համատեքստում արտահայտելով առարկաների արտաքին և ներքին, գունային, անձի բարոյական, հոգեկան և այլ կարգի հատկանիշներ:

Թե՛ որակական, թե՛ հարաբերական ածականներն ընդհանրապես ցույց են տալիս առարկայի հատկանիշ, վերջինս նրանց ընդհանրությունն է, ինչ վերաբերում է նրանց առանձնահատկություններին, ապա դրանք սովորողները պետք է յուրացնեն տարատեսակ վարժությունների միջոցով:

Սովորողների տեսակետները բացահայտվում են հարցադրումների, քննարկումների և ձևակերպումների օգնությամբ: Մինչև նոր գիտելիքի ձեռքբերումը հարկավոր է անդրադառնալ արդեն եղած, բացահայտված փաստերին: Հետևաբար սովորողներին ուսումնական գործընթաց ենք ներգրավում որոշակի հարցերի օգնությամբ.

- Բառերն ինչ տեսակների են լինում ըստ իմաստի և ձևի հարաբերության:
- Ինչ գիտեք բազմիմաստ բառերի մասին ընդհանրապես:
- Պրոբլեմային հարց. – Ինչո՞վ է բազմիմաստությունը տարբերվում

համանունությունից. բերե՛ք զուգահեռ օրինակներ:

- Ինչ եք կարծում. ածական խոսքի մասի շրջանակներում մենիմաստ, թե՞

բազմիմաստ բառերն են գերակշռում. հիմնավորե՛ք ձեր տեսակետները:

- Բազմիմաստ բառերի մեջ ինչ տեսակարար կշիռ ունեն ածականները:

Կան բազմիմաստ ածականներ, որոնք իրենց բոլոր իմաստներով դասվում են որակականների շարքը. դա կարելի է ստուգել բառարաններով: Բառարաններով աշխատելու պահանջը ամրագրված է հանրակրթության ավագ դպրոցի առարկայական ծրագրերում, ուստի բազմիմաստ ածականների իմաստային դրսևորումները դիտարկվում ու քննվում են բառարաններից քաղված հետևյալ օրինակների հիման վրա: (Օրինակները նախապես տրամադրում ենք աշակերտներին):

թթու – 1. թթվահամ, 2. փխբ. վշտացնող, 3. անբարեհամբույր,

սառը – 1. ոչ տաք, 2. փխբ. ավյունից՝ հոգեկան ջերմությունից զուրկ,

մութ – 1. ոչ լուսավոր, 2. փխբ. տգետ, հետամնաց,

սուր – 1. հատու, 2. փխբ. նուրբ, զգայուն, 3. փխբ. թափանցող,

ծանր – 1. ոչ թեթև, 2. դժվարամարս, 3. ուժեղ, 4. տհաճ, 5. վիրավորանք պատճառող,

բռի – 1. կոպիտ, 2. անկիրթ,

գիտակից – 1. գիտակցող, 2. լրջմիտ,

գոս – 1. ցամաքած, չոր, 2. խեղանդամ, 3. ամոլ,

դեղին – 1. դեղնագույն, 2. ոսկե, 3. դեղնամորթ,

թուխ – 1. սև, գորշ, 2. թխադեմ,

խեթ – 1. խոժոռ, 2. խստահայաց,

կուռ – 1. պնդացած, կռած, 2. պինդ, դիմացկուն, 3. ամուր, 4. խիտ և այլն:

Այնուհետև նույն ածականների հիմնական և երկրորդական իմաստները դիտարկել ենք տալիս նախադասություններում կամ գեղարվեստական ստեղծագործություններից քաղված հատվածներում՝ այդ եղանակը դիտելով որպես կարծիքների, եզրակացությունների հիմնավորումների և բարձրացված խնդիրների լուծման ուղի: Հմմտ.

ծանր քարաբեկոր – *ծանր* հայացք
մութ գիշեր – *մութ* գործ

դառը պտուղ – *դառը* խոսքեր
սառը սենյակ – *սառը* հայացք

սուր դանակ – *սուր* միտք
անհամ պտուղ – *անհամ* զրույց

Բերված կապակցություններում սովորողներն առանձնացնում են այն ածականները, որոնք գործածվել են նախ՝ իրենց հիմնական՝ առաջնային, ապա՝ երկրորդական իմաստներով: Այդ իմաստները սովորաբար հասկանալի են դառնում, երբ բազմիմաստ ածականը (տվյալ դեպքում) կապակցվում է այլ բառերի՝ գոյականների հետ: Բազմիմաստ ածականների (բառերի) միջոցով գրողները երանգավորում, պատկերավոր են դարձնում խոսքը:

Բերված օրինակների քննարկումից պարզ է դառնում մեկ այլ հանգամանք ևս. տվյալ ածականը երկրորդական ինչ իմաստով էլ կիրառվի, այնուամենայնիվ պահպանում է իմաստային նույնությունը, ընդհանրությունը հիմնաբառի (հիմնական իմաստի) հետ: Սովորողները եզրակացնում են, որ միևնույն ածականի տարիմաստ կիրառությունները մնում են հատկանշային միևնույն դաշտի շրջանակներում:

Առաջադրանք 1.

ա) Վերոբերյալ բառակապակցություններով կազմել նախադասություններ:

բ) Հեղինակային բնագրերից գտնել որակական ածականի փոխաբերական կիրառության օրինակներ և գրել աշխատանքային տետրերում:

Բազմիմաստ որակական ածականների յուրացման գործընթացում աշակերտները միաժամանակ ձեռք են բերում գիտելիքներ ածականի *համեմատության աստիճանների վերաբերյալ:* Այստեղ կարևորվում են միևնույն հատկանիշի քանակի (ծավալային) տարբեր դրսևորումները՝ *դրական, բաղդատական* և *գերադրական:*

Աշակերտներին տեղեկացնում ենք, որ հատկանիշի դրսևորման աստիճաններից բաղդատականը լինում է *առավելական* (ավելի բարձր), *հավասարական* (սարի պես բարձր) և *նվազական* (պակաս բարձր): Ուշադրություն ենք դարձնում աստիճանակազմության միջոցներին (բառ–մասնիկներ, կապեր և բառեր): Ցույց ենք

տալիս, որ գերադրականն իր հերթին ունի երկու տեսակ՝ *բացարձակ*՝ վերջածանցավոր կազմությամբ (բարձրագույն) և *համեմատական*՝ բառ–մասնիկներով (ամենաբարձր, ամենից բարձր)[1]:

Որակական բազմիմաստ ածականների համեմատության աստիճանների ուսուցումը կազմակերպելիս կարևորում ենք երկու հիմունք՝ համեմատության աստիճաններ ունեցող կամ չունեցող բազմիմաստ որակական ածականները և նրանց ուսուցումը՝ հիմք ընդունելով, որ հետագայում սովորողներն առավել հիմնավոր գիտելիքներ ձեռք կբերեն ածական խոսքի մասի և նրա (որակական տեսակի) համեմատության աստիճանների վերաբերյալ:

Ընդ որում՝ համեմատության աստիճաններ ունեցող բազմիմաստ որակական ածականների ուսուցման գործընթացը նախընտրելի է կազմակերպել «Բանավեճ» և «Գնահատվող բանավեճ» մեթոդներով[2]: Կարևոր են նաև *դիտման մեթոդը, վարժությունների մեթոդը*. խնդիրների լուծման քայլերը կատարելիս պետք է ընթանալ պարզից բարդը մեթոդական ուղիով:

Առաջադրանք 2.

Տրված ածականներից ընտրանքով կազմել փոքրիկ տեքստ (պատում)՝ ածականները գործածելով համեմատության աստիճաններով.

տաք – 1. ոչ սառը, 2. փխբ. սիրալիր, 3. փխբ. հարազատ, 4. փխբ. եռանդուն, 5. փխբ. թեժ, բուռն,

խավար – 1. ոչ լուսավոր, 2. փխբ. տգետ, հետամնաց,

փխրուն – 1. փշրվող, 2. փխբ. նուրբ, քնքուշ,

ակնառու – 1. աչքի ընկնող, 2. նշանավոր, հայտնի,

ահեղ – 1. ահարկու, 2. անողոք,

համառ – 1. անզիջում, կամակոր, 2. տոկուն,

համեստ – 1. ոչ պարծենկոտ, 2. խոնարհ, 3. պարզ, հստակ,

ճոխ – 1. հարուստ, առատ, 2. շքեղ, պերճ,

մեղմ – 1. ոչ խիստ, 2. հանգիստ, բարեխառն,

վեհ – 1. բարձր, վսեմ, սքանչելի, 2. հպարտ, սեգ և այլն:

Հանձնարարությունը կարելի է ստուգել խմբային եղանակով:

2. Բազմիմաստ հարաբերական ածականների ուսուցումը

Ածականի տեսակներն ուսումնասիրելիս սովորողներն արդեն գիտեն, որ հարաբերական ածականները ցույց են տալիս որևէ առարկայի հարաբերությամբ միջնորդավորված հատկանիշ: Այդպիսի ածականները կարող են արտահայտել առարկաների՝ որոշակի նյութերից բաղկացած լինելը (*ոսկյա* ժամացույց), ժամանակային հատկանիշ (*գիշերային* երկինք), տարածական (*դաշտային* աշխատանք), հատկացական կամ պատկանելության (*մայրական* սեր), վերաբերության (*գյուղացիական* շարժում), նմանության և այլ հատկանիշներ:

Հարաբերական ածականների համար բնութագրական է նաև համեմատության աստիճաններ չունենալը: Հարաբերական ածականների ուսուցումը հարկ է անցկացնել *ԽԻԿ համակարգով*՝ յուրաքանչյուր փուլում հետապնդելով ուսուցման որոշակի նպատակ:

1 Որակական ածականների համեմատության աստիճանների մասին տե՛ս Մ. Միրումյան, Հայոց լեզու. տեսական և գործնական դասընթաց (հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ձևաբանություն), Եր., 2012, էջ 164:

2 Մեթոդական այս հնարների մասին տե՛ս Ս. Սարուխանյան, Մ. Միրումյան, Ն. Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ, Ավագ դպրոց, Եր., 2014, էջ 117, 137:

Խթանման փուլում հիշեցնում են հարաբերական ածականների վերաբերյալ տեսական գիտելիքները: Կան բազմիմաստ այնպիսի ածականներ, որոնք իրենց բոլոր իմաստներով դասվում են հարաբերականների շարքը:

Իմաստի ընկալման փուլում (նոր նյութի յուրացում) հանձնարարվում է բառարաններից դուրս գրել ածականների ուղիղ և փոխաբերական իմաստները, դրանցով կազմել նախադասություններ կամ փոքրիկ պատումներ: Ինչպես՝

գյուղացիական – 1. գյուղացիներից կազմված՝ բաղկացած, 2. գյուղացիներին վերաբերող,

փողային – 1. խողովակավոր նվագարանով կատարվող, 3. փողային նվագարաններից կազմված, 3. փչելով հնչվող,

փողավոր – 1. խողովակավոր, 2. (երաժշտ.) փողային,

ցամաքային – 1. ցամաքին հատուկ, 2. ցամաքում ապրող,

մայիսյան – 1. մայիս ամսին հատուկ, 2. առանձնահատուկ (մայիսյան բզեզ),

պողպատյա – 1. պողպատից պատրաստված, 2. ամրակուռ,

մարմարե (մարմարյա) – 1. մարմարից պատրաստված, 2. ճերմակ և այլն:

Կշռադատման փուլում խմբերն անդրադառնում են իրենց աշխատանքներին «5–րոպեանոց շարադրանք» մեթոդական հնարի օգնությամբ: Այս աշխատանքի ընթացքում ձևավորվում են սովորողների ստեղծագործական կարողությունները, և զարգանում է նրանց երևակայությունը[1]: Կշռադատման փուլում ի հայտ են գալիս նաև սովորողների վերացարկված մտածողության կարողությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլբուդաղյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., 1987:
2. Եզեկյան Լ., Սարգսյան Ա., Սաքապետոյան Ռ., Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք (Դասագիրք ավագ դպրոցի 10–րդ դասարանի համար), Եր., 2014:
3. Միրումյան Մ., Հայոց լեզու. տեսական և գործնական դասընթաց (հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ձևաբանություն), Եր., 2012:
4. Սարուխանյան Ս. և ուրիշներ, Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, Վանաձոր, 2008:
5. Սարուխանյան Ս., Մ. Միրումյան, Ն. Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ, Ավագ դպրոց, Եր., 2014:

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПОЛИСЕМИЧНЫМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ

Г. АВЕТИСЯН

В статье рассматривается обучение полисемичным прилагательным по качественным и относительным типам. Обучение языковому материалу осуществляется по определённым методам – ,, исследование события,,. При обучении он может включать элементы разных методов, таких, как: штурм мыслей, дисскусия, лекционный, интерактивный метод и тд.

Освоение языкогого материала обеспечивается комплексом учебных упражнений.

1 Մեթոդական այս հնարի մասին տե՛ս Ս. Սարուխանյան, Մ. Միրումյան, Ն. Դիշաղաջյան, նշվ. աշխ., էջ 134:

TEACHING METHODOLOGY OF AN ADJECTIVE POLYSEMANTIC WORDS

G. AVETISYAN

This article dicusses training of polysemantic adjectives in qualitative and relative subtypes. The theme of language learning is carried out in a methodological system, the components of which are case studies, brainstorming, discourse, lecture, interactive teaching methods and so on. Language acquisition is supported by educational material through a complex exercise.

ՖԼՈՐԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՓՈՒԼԵՐԸ

Երաժշտական ստեղծագործություն սովորելը բարդ, դժվարին և ստեղծագործական գործընթաց է: Սովորելու ընթացքը պայմանավորված է սովորողի ընդունակություններով, նպատակասլացությամբ, ուշադրությամբ: Հ. Նեյգաուզը նշել է. «Այս գործընթացում ինչքան կմասնակցի սովորողի կամքը, ուշադրությունը, այնքան արդյունավետ կլինի արդյունքը, հակառակ դեպքում իներտությունը, պասիվությունը կձգձգի յուրացնելու ժամանակահատվածը և սովորողը կկորցնի հետաքրքրությունը ստեղծագործության նկատմամբ» (5, 13): Մանկավարժի հմտությունն այն է, որ սովորելու գործընթացը աշակերտի կամ ուսանողի համար դարձնի հետաքրքիր և ստեղծագործական՝ ցուցաբերելով անհատական վերաբերմունք:

Ստեղծագործություն սովորելու գործընթացը շատ է ուսումնասիրվել դաշնամուրային արվեստի բազմաթիվ նշանավոր գործիչների կողմից՝ Ա. Վիցինսկու, Ա. Շչապովի, Բ. Միլիչի և այլն: Ժամանակակից մեթոդաբանության մեջ այն բաժանվում է չորս փուլի՝ 1. ստեղծագործության վերլուծություն, 2. տեքստի դետալային ուսումնասիրություն, 3. տեխնիկական հաղթահարում, 4. գեղարվեստական ձևավորում: Կառլ Չերնին բաժանում էր երեք փուլի՝ ստեղծագործության վերլուծություն, տեխնիկական հաղթահարում, գեղարվեստական ձևավորում (1, 8): Ա. Շչապովը բնութագրում էր այն որպես նախնական (2, 79), միջին (2, 87), վերջնական (2, 100):

Կրթական պրակտիկայում ստեղծագործությունը սովորելու ժամանակ հաճախ ուշադրություն չեն դարձնում գործընթացի սկզբնական և վերջնական փուլերին, որի հետևանքով ստեղծագործության բովանդակությունը կորցնում է իր էությունը, հեղինակի կողմից թելադրած մտքի միասնականությունը, գեղարվեստականությունը:

Ուստի ուսուցչի խնդիրն է աշակերտին ուղղորդել ճշգրտորեն վերլուծելու երաժշտական ստեղծագործությունը, դաստիարակել ամբողջական լսելու ունակությունը, ուշադրությունը կենտրոնացնել գեղարվեստական կերպարի զարգացմանը: Պրակտիկան ցույց է տվել, որ աշակերտի ունակությունները զարգանում են այն ստեղծագործությունների հիման վրա, որոնք սովորում և ուսումնասիրվում են ուսուցչի հետ դասի ժամանակ:

Այժմ ստեղծագործությունը սովորելու գործընթացը վերլուծենք ըստ փուլերի: Առաջին փուլը երաժիշտ–մանկավարժի օգնությամբ ստեղծագործության վերլուծությունն է, նոտագրական տեքստը սովորելը: Այն իր մեջ ներառում է հետևյալ խնդիրները՝ հասկանալ ստեղծագործության բնույթը, ոճական առանձնահատկությունները, կառուցվածքը: Ստեղծագործության բնույթը ավելի լավ պատկերացնելու համար ուսուցիչը կատարում է ստեղծագործությունը կամ դիմում երաժիշտ–կատարողների ձայնագրությունների օգնությանը: Ոճական առանձնահատկությունները ըմբռնելու համար նպատակահարմար է ծանոթանալ տվյալ կոմպոզիտորի ապրած ժամանակաշրջանին, կենսագրությանը, որպեսզի

աշակերտը ավելի պարզ պատկերացնի ժամանակաշրջանի արտահայտչամիջոցները և երաժշտական ստեղծագործության ձևերը: Այնուհետև անցնում ենք ստեղծագործության կառուցվացքի վերլուծությանը. ուսումնասիրում տոնայնական պլանը, տեմպը, ռիթմական առանձնահատկությունները, քննարկում դինամիկայի նշանները և շտրիխները, ուրվագծում բարձրակետերը: Այս ամենը ճիշտ ըմբռնելու համար խորհուրդ է տրվում լսելու կոմպոզիտորի այլ ստեղծագործություններ, որը խթանում է նյութը սովորելու գործընթացին: Տվյալ ստեղծագործությունը վերլուծելու ընթացքում աշակերտը սովորում է նաև նոտագրական տեքստը: Գրագետ և իմաստալից վերլուծությունը ամուր հիմք է ապահովում հետագա աշխատանքի համար: Թերթից ընթերցումը կատարվում է դանդաղ տեմպով՝ պատահական սխալներից խուսափելու համար՝ ուշադրությունը կենտրոնացնելով ստեղծագործության ռիթմական պատկերի վրա: Խորհուրդ է տրվում ռիթմական պատկերը ճիշտ ըմբռնելու համար բարձրաձայն հաշվել կամ օգտվել մետրոնոմից:

Առաջին փուլի կարևոր գործոններից է աշխատանքի սկզբից մատադրման ճիշտ և հարմար օգտագործումը, որը նպաստում է տեքստի արագ յուրացմանը: Նպատակահարմար է օգտվել նոտագրության մեջ նշված մատադրումից: Ելնելով սովորողի ձեռքի կառուցվածքից՝ մանկավարժը ավելի հարմար դարձնելու նպատակով հնարավորություն ունի փոխելու նշված մատադրումը: Վերջինիս գեղարվեստական արժեքի վերաբերյալ խոսել և գրել են բազմաթիվ ականավոր դաշնակար–մանկավարժներ: Հ. Նեյգաուզը գրել է. «Ամենալավ մատադրումը այն է, որը հնարավորություն է տալիս առավել ճշգրիտ վերարտադրելու երաժշտությունը» (5, 124):

Այս փուլում ուսումնասիրվող խնդիրներից է նաև ստեղծագործության կառուցվածքը: Եթե դա խոշոր կտավի ստեղծագործություն է՝ սոնատ կամ կոնցերտ, հարկավոր է վերլուծել ձևը, գլխավոր և օժանդակ թեմաները, ըմբռնել մեղեդին, հարմոնիկ առանձնահատկությունները, առանձնացնել թեմաների մշակվող հատվածները: Պոլիֆոնիկ ձևով գրված ստեղծագործություններում ուսումնասիրության շեշտը դրվում է ձայների առանձին վերլուծության վրա: Փոքր կտավի ստեղծագործություններում ուշադրությունը հարկավոր է կենտրոնացնել մեկ կերպարի վրա՝ ձայնային հնարավորություններով բացահայտել միտքը և կարճ ժամանակահատվածում վերարտադրել որոշակի պատկեր: Վերլուծելով տեքստը՝ ստանում ենք հակիրճ, ընդհանուր պատկերացում ստեղծագործության վերաբերյալ, հասկանում հեղինակի միտքը, տրամաբանությունը: Այս ամենը նպաստում է, որպեսզի սովորողը ավելի արագ և ճիշտ կողմնորոշվի հետագա առավել մանրակրկիտ ուսումնասիրության համար:

Երկրորդ փուլի նպատակն է ստեղծագործության վերլուծության հեղինակային տեքստի մանրամասն, դետալային ուսումնասիրությունը: Սկզբնական աշխատանքը նոտագրության յուրացնելն է՝ համատեղելով մեղեդիական գծի հարթ և շարունակական շարադրման հետ: Այս գործընթացը կարելի է կատարել՝ օգտագործելով տարբեր մեթոդներ՝ ստեղծագործությունը մասնատել նախադասությունների, բարձրաձայն արտասանել նոտային տեքստը, բազմաձայն կառուցվացքի մեջ առանձին–առանձին աշխատել ձայների վրա, սովորել ստեղծագործության մեղեդին, նվագակցությունը ուսում-

նասիրել ըստ հարմոնիկ պատկերների: Այս ամենը ընթանում է բարձրաձայն հաշվելով: Նոտագրության ուսումնասիրության սկզբնական փուլում թույլ տրված սխալը խեղաթյուրում է երաժշտական պատկերի ձևավորումը և բացասական հետք թողնում սովորողի մեջ՝ դժվարացնելով սովորելու գործընթացը: Հաճախ լսում ենք այն կարծիքը, որ նախնական վերլուծությունը պետք է այնքան դանդաղ և երկարատև անել, որ աշակերտը կարողանա ստեղծագործության հատվածները կատարել ամբողջական՝ առանց կանգառի, սխալ թույլ չտալով:

Մանկավարժական պրակտիկայում մեծ նշանակություն ունի ուսուցչի կողմից ցուցադրումը, որը հուշում է կոնկրետ կատարողական խնդիրների և դժվարությունների յուրացման ճանապարհները: Եթե առաջին փուլում նշված ցուցադրումը աշակերտին հարկավոր է ստեղծագործությունը ըմբռնելու, երաժշտության բնույթը հասկանալու համար, ապա երկրորդ փուլի ցուցադրումները դառնում են առավել մանրակրկիտ՝ տեխնիկական կամ գեղարվեստական: Դրանք հաճախ կատարվում են ավելի արտահայտիչ կամ չափից դուրս դանդաղեցված: Կատարողական խնդիրների լուծման հարցում ստեղծագործությունը ըմբռնելու համար մեծ է նաև աշակերտի ինքնուրույն մտածելու կարողությունը: Ուսուցիչը բազում հարցերի օգնությամբ աշակերտին ներքաշում է այդ գործընթացի մեջ: Օրինակ՝ «Ինչը քեզ չհաջողվեց այս մանրանվագում», «Գեղեցիկ էր ինչում այն, թե ոչ»: Հարցադրման մեթոդը կարելի է օգտագործել նաև մատադրման, մեղեդիական կառուցվածքի վերջավորությունների որոշման խնդրում: Երաժշտական հնչերանգային շեշտադրումները, նախադասության սկիզբը, ավարտը ըմբռնելու համար կարելի է օգտվել «ձայն–բառ» մեթոդից, որի էությունն այն է, որ երաժշտական նախադասության համար ընտրվում է բառային տեքստ, այն թույլ է տալիս աշակերտին ճիշտ զգալ երաժշտության արտահայտչականությունը: Ա. Արտոբոլևսկայան իր «Առաջին հանդիպումը երաժշտության հետ» դասագրքում ստեղծագործությունների համառոտ բացատրության ժամանակ բանաստեղծություններով օրինակներ է բերում, որոնք հնարավորություն են տալիս զգալու ստեղծագործության տրամադրությունը, ռիթմական պատկերի ճշգրտությունը:

Երրորդ փուլի նպատակը ստեղծագործությունը կատարողական ամբողջականության հասցնելն է՝ միավորելով բոլոր մանրամասները ձգտելով հարթ կատարման: Այս փուլում պետք է հաղթահարվեն տեխնիկական դժվարությունները, կերպարային պատկերները, կատարման արտահայտչականությունը, ռիթմական կառուցվածքը, ձայնի ուժգնությունը, դինամիկ նշանների և ոտնակի օգտագործման խնդիրները: Երրորդ փուլում հարկավոր է ստեղծագործությունը կատարել ամբողջական՝ ավելի ստույգ հասկանալու համար թույլ տրված սխալները: Շատ օգտակար է ստեղծագործությունը նվագել երկու դաշնամուրով (աշակերտ և ուսուցիչ), որի ընթացքում աշակերտը հնարավորություն է ունենում իր կատարման հետ միաժամանակ լսելու ուսուցչի կատարումը՝ անցկացնելով համեմատական գծեր: Փորձնական ամբողջական կատարումը հարկավոր է համատեղել մանրամասն, հատված առ հատված աշխատանքի հետ: Այս փուլում օգտակար է աշակերտի համար նորից լսել ստեղծագործությունը այլ կատարողների կողմից: Ուսնկնդրման ժա-

մանակ ավելի ըմբռնելի է դառնում ստեղծագործության առանձին հատվածների կապը և մի շարք մանրուքներ, որոնք աշակերտը չէր ընկալել նախնական փուլի լսումների ժամանակ: Ստեղծագործության առանձին հատվածների բազմակի կրկնողության և աստիճանաբար այն ընդլայնելու մեթոդը բավական արդյունավետ է շարժողական աշխատանքի կատարելության համար: Հատվածի ծավալը մեծացնել կարելի է և՛ դեպի աջ, և՛ դեպի ձախ, այսինքն՝ տվյալ հատվածը, որի վրա աշխատում ենք, հարկավոր է կապել նախորդ կամ հաջորդ հատվածների հետ՝ անցումային պահերը հարթ և ճկուն նվագելու համար: Երրորդ փուլում տեխնիկական աշխատանքի ամրապնդմանը նպաստում է կատարման «տարբերակների» մեթոդը իր բազմազան ձևերով: Պրակտիկայում շատ տարածված է ռիթմական, դանդաղ ֆորտե կատարման, պոլիֆոնիայում՝ բազմաձայնության ընդգծման առավել արտահայտիչ, ձայնի արտաբերման լեգատո-կամ ստակկատո տարբերակները:

Չորրորդ փուլը լսարանի առջև ելույթ ունենալու նախապատրաստումն է: Եզրափակիչ փուլի նպատակն է ստեղծագործության կատարումը հասցնել գեղարվեստական կատարելության մակարդակի: Ձևի ամբողջական ցուցադրում հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ երաժիշտը մասնակցից վերածվում է երաժշտական գործողության ղեկավարի: Այսպիսի մոտեցումը թույլ է տալիս կատարողին հասնելու մտքի ճիշտ մեկնաբանության և զգացմունքների ցուցադրման, այսինքն՝ տրամաբանության և զգացմունքայնության հավասարակշռության: Չորրորդ փուլում լսարանում ստեղծագործության կատարման նախապատրաստման խնդիրներն են՝ ստեղծագործությունը կատարել վստահ, համոզիչ, նվագել այն ցանկացած իրավիճակում, ցանկացած գործիքի վրա: Այս ամենին հասնելու համար վերջին փուլում նպատակահարմար է ստեղծագործությունը ամբողջական կատարել՝ բեմական կատարման բնույթ հաղորդելով: Ստեղծագործությունը սկզբից մինչև վերջ նվագելը երաժշտի մեջ ամրապնդում է լսողական ուշադրություն, որի շնորհիվ նա ավելի օբյեկտիվ է գնահատում ինչողությունը և կարողանում այն ուղղորդել ցանկացած ուղղությամբ:

Ընդհանրապես, սովորողները զգում են, թե որքանով է իրենց առջև դրված առաջադրանքը հստակ և հասանելի: Շատ կարևոր է, որ ուսուցիչը սովորողների մեջ զարգացնի ոչ միայն սեր և հետաքրքրություն կատարվող երաժշտական ստեղծագործության հանդեպ, այլև հավատք իր կատարողական հնարավորությունների նկատմամբ: Այս դեպքում ուսուցման առաջարկվող մեթոդները կհանգեցնեն ցանկալի արդյունքի: Նշենք նաև, որ ամեն մի ուսուցիչ, ելնելով սովորողի ունակությունից և հնարավորությունից, կազմում է աշխատանքի կազմակերպման անհատական պլան:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. А. В. Вицинский, Процесс работы пианиста–исполнителя над музыкальным произведением, М., Классика–XXI, 2004.
2. А. П. Щапов, Фортепианныйурок в музыкальнойшколе и училище, М., Классика–XXI, 2002.
3. Б. Милич, Воспитаниеученика–пианиста, М., Кифара, 2002.
4. А. Артоболевская, Перваявсртеча с музыкой, М., Советскийкомпозитор, 1992.
5. Г. Нейгауз, Об искусстве фортепианной игры, М., 1984.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Ф. АВЕТИСЯН

В данной статье представлены этапы изучения музыкального произведения, которое путеводит ученика к правильному восприятию музыкального произведения. На каждом этапе, за счет определенной работы, достигается повышение художественного уровня произведения.

THE PHASES OF THE PROCESS OF LEARNING MUSICAL WORK

F. AVETISYAN

The phases of the process of learning musical work are introduced in this article. They help the student to correctly understand the musical piece. According to the definite work in each phase the performance of piece (work) reaches the level of art.

ԼԻԱՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ԽԱՂԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ

Խաղի ուսուցողական բնույթի վերաբերյալ դեռևս 70 տարի առաջ հոգելեզվաբանները, հոգեբանները, մեթոդաբանները գրել են տարբեր գիտական աշխատություններ՝ դրանցում ընդգծելով խաղի կարևորությունը անհատի զարգացման համար վաղ մանկական տարիքից:

Այս հարցին շատ աշխատություններ է նվիրել մասնավորապես մեծ փիլիսոփա և հոգեբան, մանկական հոգեբանության հիմնադիրներից Ժան Պիաժեն, ով երեխայի մտավոր կարողությունների զարգացման փուլերին զուգահեռ առաջարկում է խաղերի հետևյալ դասակարգումը.

1. Զարգացնող խաղեր
2. Խորհրդանշական խաղեր
3. Կառուցողական խաղեր՝ որոշակի կանոնների համաձայն
4. Որևէ խնդրի լուծմանն ուղղված խաղեր

Պիաժեի տեսության համաձայն՝ համաժամանակյա ֆիզիկական գործողության (խաղ, նմանակում) և մտավոր գործունեության (պատկեր) արդյունքում է միայն, որ անհատն ընդունակ է սովորել: Խաղերը խիստ կարևոր դեր ունեն ես–ի կողմից իրականության ընկալման, ինչպես նաև այդ իրականությանը ես–ի հարմարման, հետևաբար՝ մտավոր կարողությունների, զգայական և մտավոր հավասարակշռության հաստատման գործում (Piaget J., էջ 110–153):

Իսկ հոգեվերլուծաբան Դ. Վինիկոտը հայտնում է տեսակետ, որի համաձայն՝ խաղն այն հնարավոր միջավայրն է, որտեղ ձևավորվում են երեխայի հուզական աշխարհը և իմացական ու ստեղծագործական կարողությունները:

Լ. Վիտգենշտեյնն էլ համոզված է, որ խաղը այնպիսի գործունեություն է, որի ժամանակ լեզվական հաղորդումները իմաստ են ստանում ըստ այն միջավայրի, որտեղ արտաբերվում են:

Գրեթե բոլոր տեսաբաններն էլ իրենց աշխատություններում հաստատում են այն փաստը, որ խաղը և մանկան կողմից մայրենի լեզվի յուրացումը անքակտելիորեն կապված և փոխադարձաբար միմյանցով պայմանավորված գործոններ են: Խաղը, նրանց համոզմամբ, ունի երեք գործառույթ՝ 1. զվարճացնող, ժամանցային, 2. կրթող, ուսուցանող, 3. հանրայնացնող, որը բխում է խաղի հաղորդակցական բնույթից:

Այսպիսի աշխատություններն էլ հիմք են հանդիսացել այն բանի համար, որ օտար լեզուների ժամանակակից մեթոդաբանությունը խաղը ներմուծի օտար լեզուների ուսուցման ոլորտ՝ որպես լեզվի յուրացման շատ կարևոր և արդյունավետ միջոց: Մեր կարծիքով տրամաբանությունը շատ պարզ է. եթե մայրենի լեզուն հեշտությամբ յուրացվում է խաղի միջոցով, ապա ինչո՞ւ այն չկիրառել օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում:

Ըստ արևմտյան մեթոդաբանների՝ խաղը տարբերվում է սովորական վարժությունից: Սովորողին տրվող առաջադրանքն այս դեպքում չունի նախկինում ստացած գիտելիքը կիրառելու նպատակ: Այն աշխատանք է, որի ընթացքում կոնկրետը, տվյալ դեպքում՝ ուսուցան-

վող լեզվական նյութն իր տեղը զիջում է երևակայականին և յուրացվում վերջինիս օգնությամբ: Այսպիսին են, օրինակ, օտար լեզվի դասագրքերում տեղ գտած խաղերը. խաչբառեր, ռեբուսներ, տրամաբանական խաղեր և այլն: Այս դեպքում մեթոդաբանները հարկ են համարում խոսելու լեզվական խաղերի մասին, այսինքն՝ երբ յուրաքանչյուր սովորող աշխատում է ինքնուրույն, և նրա անձը ներգրավված չէ փոխգործողության մեջ: Օրինակ՝ երբ մի սովորողը մյուսի ցուցումով առարկաները տեղակայում է իրարից աջ կամ ձախ, վերև կամ ներքև, հեռու կամ մոտ, կողք կողքի և այլն, նա գործի է դնում միայն իր լեզվական իմացությունը: Լեզվական խաղերին զուգահեռ մեթոդաբաններն առանձնացնում են նաև հաղորդակցական խաղերը: Նրանք հաղորդակցական խաղ են համարում ցանկացած առաջադրանք, որը բնութագրվում է երկու բաղադրիչով՝ առաջադրանքի երևակայական բնույթը և լեզվի ու խոսքի կիրառումը որպես իսկական փոխգործողության միջոց: Նրանց համոզմամբ, որպեսզի առաջադրանքն իսկապես լինի հաղորդակցական խաղ, այն պետք է ունենա խմբակային մասշտաբ, պետք է փոխգործողության մեջ գտնվեն շատ անձինք (սովորող – սովորող, սովորող – դասավանդող, դասավանդող – սովորող): Իբրև օրինակ՝ կարող ենք բերել հետևյալ առաջադրանքը, երբ սովորողները հորինում են մի պատմություն՝ շարունակելով միմյանց, և ամեն մեկն արդեն ասվածին ավելացնում է մի քանի բառ կամ մեկ նախադասություն: Այս դեպքում ամեն նոր բան, որ ավելացնում է սովորողը, համարվում է նրա սեփական ներդրումն ու ներգրավվածությունը խաղին: Այդպիսի օրինակ է նաև խուզարկուի խաղը, որն արդեն իսկ համարվում է հաղորդակցական խաղ, որովհետև այս դեպքում սովորողը, համապատասխան լեզվական պաշարից բացի, ստիպված է գործի դնել որոշակի ռազմավարություն՝ իր առջև դրված առաջադրանքը հնարավորինս արագ կատարելու համար: Սովորողներից մեկը, ով խուզարկուն է, դուրս է գալիս դասասենյակից, իսկ մնացածները մարդասպան են ընտրում: Խուզարկուն վերադառնում է դասասենյակ և հարցերի միջոցով, որոնց պատասխանը կարող է լինել միայն *այո* կամ *ոչ,* գտնում է մարդասպանին: Երբ խաղի ժամանակ առաջադրվում են այլ տարբերակներ, օրինակ՝ մարդասպանն ունի հանցակիցներ, ովքեր տալիս են կեղծ պատասխաններ, սովորողը պետք է գործի դնի իր բոլոր միջոցները՝ դիտողականություն, տրամաբանություն, պետք է կարողանա վերծանել հայացքները, ժպիտները, ժեստերը՝ առաջադրանքը հաջողությամբ կատարելու համար:

Հաղորդակցական խաղ է համարվում ձևացումը (simulation), որի մեթոդը 1970–ական թվականներին մշակել են Ֆրանսիս Դեբայզերը և Ժան Մարկ Կառեն՝ ֆրանսերենը որպես օտար լեզու ուսուցանելու համար: Այս մեթոդի նպատակն է ստեղծել մտացածին միջավայր և գործող անձինք, որոնք թույլ կտան մտացածին համատեքստում զարգացող որոշակի փոխգործողություններ: Այդ համատեքստից բխում են պարտադիր պահանջներ, տարածական և ժամանակային պայմաններ, որոնք էլ ուղղորդում են սովորողի երևակայությունը: Հնարովի (fictif) համատեքստը խթան է, որպեսզի սովորողը կարողանա ավելի ազատ արտահայտվել: Փորձը ցույց է տվել, որ նրանք, ում խոսքն արգելակվում է օտար լեզվով արտահայտվելիս, շատ ավելի հեշտ են խոսում որևէ հնարովի անձնավորության դիմակի տակ:

Այս միջոցի կիրառումը նաև խիստ դրական է ազդում օտար լեզու սովորողների մոտիվացիայի վրա:

Մեթոդաբաններն առանձնացնում են սոցիալ–մասնագիտական (simulation socioprofessionnelle) և ընդհանուր ձևացման (simulation globale) տեսակները: Սոցիալ–մասնագիտական ձևացումը, Ժան Մարկ Կառեի սահմանման համաձայն, որևէ սոցիալական կամ մասնագիտական խնդրի լուծմանն ուղղված միջանձնային հարաբերությունների մտացածին վերարտադրությունն է խաղի միջոցով (Caré J., M., 1978, էջ 65): Ձևացման մասնակիցներն այս դեպքում դերակատարներ են հնարովի սոցիալական միջավայրում: Մասնակիցներին առաջարկվող իրավիճակներին հատուկ է շեշտված սոցիալական բնույթը, ինչպես, օրինակ, աշխատանքի տեղավորման հարցազրույց, երեխայի ուսման խնդիրներին առնչվող ծնող – ուսուցիչ հանդիպում, դասարանական խորհուրդ, մամլո ասուլիս, քաղաքական կամ դասարանական խորհրդի ընտրություններ, թեկնածուների կլոր սեղան լրագրողների հետ, բնակիչների ներկայացրած որևէ խնդրի լուծմանն ուղղված քաղաքային խորհրդի որոշում և այլն: Այսպիսի սիմուլյացիան Կառեի և Դեբայզերի կարծիքով հնարավորություն է տալիս հաղթահարելու վերը նշված սոցիալական ենթատեքստերի չիմացությունը: Որպեսզի սովորողը կարողանա «խաղալ» վերը նշված իրավիճակներում, պետք է նրան նախապես հանձնարարել մանրամասն ծանոթանալ տվյալ ոլորտին, հավաքագրել տեղեկություններ, ներկայացնել հստակ փաստարկներ, մտածել խնդրի և ասելիքի շուրջ:

Ընդհանուր ձևացման դեպքում, ըստ Ժ. Մ. Կառեի, անհրաժեշտ է վերստեղծել իրականության ամբողջական պատկերներ, ինչպես, օրինակ, բնակելի տուն, կրկես, կղզի, գյուղ: Այս դեպքում արդեն խաղի մեջ ներգրավվում են ոչ թե սովորողների փոքրիկ խմբեր, այլ խումբն ամբողջությամբ, խոսքը վերաբերում է ոչ թե կարճատև խաղային առաջադրանքի, այլ գործընթացի, երբ անհրաժեշտ է ամեն ինչ հորինել՝ դեկորը, գործող անձանց (տարիք, մասնագիտություն), քննարկվելիք խնդիրները: Իհարկե այս ամենին պատրաստվելու համար անհրաժեշտ է պատշաճ ժամաքանակի հատկացում (ամենաքիչը՝ քսան ժամ): Այս դեպքում սովորողները հնարավորություն են ունենում կիրառելու իրենց օտար լեզվի գիտելիքների գրեթե ամբողջ պաշարը, որովհետև ընդհանուր ձևացման ժամանակ կատարվում են ամենատարբեր խոսքային փոխանակումներ (Caré J., M., FDM 252, էջ 48–57):

Մեթոդաբանները գտնում են, որ ձևացման մեթոդը կիրառելի է ամենատարբեր տարիքային խմբերում և լեզվի իմացության ամենատարբեր մակարդակներում՝ սկսնակից մինչև ամենաբարձրը: Նրանց կարծիքով, սակայն, հաղորդակցական խաղերը կյանքի կոչելու համար դասավանդողը պետք է տիրապետի որոշակի մեթոդաբանության և տեխնիկայի, որոնց մասին մեր օրերում լույս են տեսել բազմաթիվ գրքեր և հոդվածներ: Մեթոդաբանները գտնում են, որ դասավանդողը պետք է հստակ կողմնորոշվի, թե որ խմբում, ուսուցման որ փուլում, ինչպիսի խաղ և ինչ նպատակով կիրառել: Այս պայմաններին չհետևելը, տեսաբանների համոզմամբ, հաղորդակցական խաղերի կիրառումը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում կարող է դարձնել ոչ նպատակային և անարդյունավետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Blanche P., A tour de rôle. Paris. Clé internationale, 1991
2. Caré J.–M., Debyser F., Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français., Paris, Hachette–Larousse, 1978.
3. Piaget J., La formation du symbole chez l'enfant. Suisse. Lonay. Delachaux et Niestlé, 1945.
4. Winicott D.–W., Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris, Gallimard, 1975.
5. Yaiche F., Les simulations globales, mode d'emploi. Paris. Hachette 1997.
6. Le français dans le monde (FDM), revue, n° 252.
7. Աղյանց, www.ofaj.org, Simulations globales et apprentissage des langues étrangères.

ИГРА КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л. АРУТЮНЯН

Игра имеет развлекательную, обучающую и социализирующую функции. Теоретики отличают лингвистические и коммуникативные игры. Симуляция является коммуникативной игрой, метод которой обработали Жан Марк Каре и Френсис Дебайзер. Симуляция бывает социально–профессиональной и общей. При социально–профессиональной симуляции ситуации, которые предлагаются учащимся, имеют сильно подчёркнутый социальный характер. При общей симуляции нужно воссоздать целые картины действительности, как, например жилой дом, остров, деревня. При общей симуляции в игре принимает участие вся группа, и учащиеся выдумывают всё: декор, возраст и профессии действующих лиц, обсуждаемые проблемы.

THE GAME IN THE TEATCHING OF FOREIGN LANGUAGES

L. HARUTYUNYAN

The game has three functions: distractive, educational and socializational. Methodologists distinguish linguistic and communicative games. Simulation is considered as a communicative game. Its method has been developed by Jean–Marc Carn and Francis Debyser. There are two types of simulation named socio–professional and global. In the case of socio–professional simulation the social nature of proposed situations are emphasized. In the case of global simulation complete images of the reality must be recreated, for example,the images of a house, an island or a village. In this case the whole group participates in the game: learners invent the dekore, the age and the profession of personages, problems to be discussed.

ЛАРИСА ФАРАМАЗЯН

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНОФИЛЬМОВ С ЦЕЛЬЮ ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

При обучении армяноязычных студентов русскому языку с целью дальнейшего его использования в сфере профессионального общения прежде всего следует учесть профиль будущей специальности обучаемого контингента.

Анализируя речевое поведение обучаемых в сфере учебно–профессиональной деятельности с учетом конкретной специализации, можно выделить ограниченный круг коммуникативных ситуаций, для реализации которых студенту необходимо совершить определенные речевые действия, требующие сформированных навыков и умения говорения. Форма общения в сфере учебно–профессиональной деятельности представляет собой либо монологическое высказывание, либо развернутый ди́алог, поэтому одной из главных задач в привитии навыков по овладению устной формы научной речи в армяноязычной аудитории является обучение монологической речи, включающей в себя описание, повествование, рассуждение, доказательство.

Исходя из того, что в основе обучения лежит положение теории познания о соотношении чувственного и рационального, многие методисты предлагают использовать наглядные средства с целью привлечения материализованной опоры для установления связи между языком и объектами окружающей действительности, а, следовательно, и для осуществления речевого действия. Поскольку в научной речи вербально обозначаемые объекты действительности чаще всего абстрактны, статичная наглядность (диафильмы, схемы, таблицы, картины и т.д.) не всегда может помочь раскрыть их значения и связи между ними. Практика показывает, что наиболее полно и адекватно передать всю сложность окружающего нас мира способен кинофильм.

Однако при подборе кинофильма для использования его в учебно–методических целях мы сталкиваемся с некоторыми трудностями, поскольку в нашем распоряжении нет специальных учебных кинофильмов, ориентированных на обучение общению именно в сфере учебно–профессиональной деятельности. В этой ситуации наиболее приемлемым решением может быть использование существующих учебных информационно–познавательных кинофильмов в рамках обучения научному стилю речи, поскольку указанный тип кинофильмов можно считать фильмами, выражающими научное содержание в наглядной дидактической форме. Признаком учебности в информационно–познавательных кинофильмах является наличие в них такого наглядного материала, который позволяет использовать его для наилучшего раскрытия тех или иных задач учебного процесса и привести научно–теоретичес-

кое содержание занятия в соответствие с уровнем развития современной науки.

Другое преимущество информационно–познавательных кинофильмов при обучении монологической речи научного стиля перед другими видами наглядных средств заключается в синтетической природе учебного кинофильма, где изображение стремится быть столь же интеллектуальным, понятийным, обобщенным, как и слово, а слово, в свою очередь, ярким, конкретным, объемным, как изображение, что полностью соответствует особенностям научного стиля речи.

На кинозанятии обучаемый должен принять информацию в виде образа, а для передачи всей сложности изображенных в кинофильме явлений найти соответствующее вербальное оформление. Ведущая роль и избыточность изображения, неохваченного словесным рядом, создает широкие возможности для обучения говорению. В информационно–познавательных кинофильмах явления и события представлены не в виде готовых фактов и решений, а в процессе их становления, что особенно важно для обучения научной речи. Подобное построение кинофильма позволяет студентам сформировать план высказывания. Помимо этого, для указанного типа кинофильмов, созданных с целью сообщения определенных научно–теоретических сведений, характерно изображение в жанре описания с элементами рассуждения, что соответствует форме общения в учебно–профессиональной сфере армяноязычных студентов.

Эффективность использования учебных информационно–познавательных кинофильмов в процессе обучения общению на русском языке в профессиональной сфере зависит от того, насколько рационально организована структура кинозанятия, как согласованы учебные возможности кино с задачами обучения. Для обучения устной форме монологической речи на материале научного стиля можно выделить в структуре кинозанятий три этапа:

1) предварительное снятие языковых трудностей;

2) восприятие кинофильма, развитие умений восприятии киноинформации;

3) развитие навыков и умений монологической речи, вербальной организации высказывания.

При проведении первого этапа преподаватель исходит из того, что для подготовки студентов к использованию языка в собственно коммуникативных целях для устного и письменного общения необходимо многократное повторение речевых действий на основе изучаемых языковых единиц, в результате чего достигается автоматизм в их употреблении. В связи с этим для просмотра кинофильма на специальном занятии по научному стилю речи предварительно вводится тот грамматический материал, который встречается в дикторском тексте соответствующего кинофильма, а непосредственно на кинозанятии преподаватель дает установку перед просмотром кинофильма, которая рассчитана на введение студентов в основное содержание кинофильма, проведение параллели между изучаемыми темами по общеобразовательным дисциплинам и содержанием кинофильма как базы для изучения русского языка, перечисление основных проблем, раскрываемых в кинофильме. При необходимости установка переходит в беседу, в ходе которой пре-

подаватель дает лингвострановедческий комментарий, вводит новые лексические единицы, встречающиеся в ходе беседы, и контролирует выполнение упражнений на отработку наиболее трудных звуков.

На кинозанятии обучение монологической речи базируется на воспринятой студентами киноинформации (второй этап). Восприятие киноинформации требует развития следующих умений: сформировать образ, вычленить новую лексическую единицу в потоке киноинформации, соотнести лексическую единицу со зрительным образом, сохранить лексическую единицу и образ в оперативной памяти, извлечь из долговременной памяти усвоенные ранее элементы и сопоставить их со зрительным образом, использовать прошлый опыт в работе механизма вероятностного прогнозирования, выделить основные понятия, представленные в кинофильме, понять общее содержание кинофильма, сопоставить содержание кинофильма с его названием, расчленить содержание кинофильма на подтемы, определить последовательность кинотекста, извлечь главный смысл. На этом этапе можно, например, предложить задания такого типа:

• *ответьте на вопросы, выбрав правильный вариант из двух данных;*

• *составьте с записанными словами предложения, опираясь на зрительный ряд кинофильма;*

• *разделите кинофильм на смысловые части;*

• *озаглавьте каждую из смысловых частей;*

• *составьте план к кинофильму;*

• *ответьте на вопросы по содержанию кинофильма* и т.п.

Обучение монологической речи на кинозанятиях (третий этап) требует выработки следующих умений: прогнозировать высказывание по воспринятому началу; развить исходное предложение; соединить отдельные предложения в высказывание; описать явление, о котором шла речь в кинофильме; создать дикторский текст с опорой на просмотренный кинофильм; озвучить кинофильм в заданном темпе; отделить новую информацию от полученной в кинофильме и воспроизвести ее; обосновать название каждой части кинофильма; построить собственное монологическое высказывание без опоры на наглядность; дать оценку просмотренному кинофильму. Перечисленные навыки и умения преподаватель может проверить с помощью проведения системы разработанных для данного этапа обучения упражнений. Система упражнений для данного этапа может включать следующие задания:

• *составьте вопросы к кинофильму и ответьте на вопросы товарищей;*

• *прослушайте фонограмму кинофильма, запишите вопросы и письменно ответьте на них;*

• *закончите предложения по содержанию кинофильма;*

• *докажите или опровергните следующие утверждения;*

• *расскажите. …*

• *смотрите и комментируйте кинофильм;*

• *слушайте текст, выделите новую информацию, отсутствующую в кинофильме.*

Опыт работы на неязыковых факультетах показывает, что кинозанятия очень эффективны для подготовки армяноязычных студентов к профессиональному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иоч Э. В., Слово и изображение // Слово лектора, 1979, №1.
2. Психологические проблемы массовой коммуникации (под ред. А. А. Леонтьева). М., 2009.

ԿԻՆՈՖԻԼՄԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՉ ԼԵԶՎԱՅԻՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ՇՓՎԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ

Լ. ՖԱՐԱՄԱԶՅԱՆ

Հոդվածը նվիրված է ցուցադրական տեղեկատվության ձևերից մեկի (կինոֆիլմի) կիրառմանը հայալեզու ուսանողներին մասնագիտական ռուսերենի ուսուցանման ընթացքում: Մասնավորապես, շեշտ է դրվում գիտական ոճի շրջանակներում բանավոր խոսքի ուսուցանման վրա: Կինոպարապմունքների կառուցվածքում առանձնացվում է երեք փուլ, և յուրաքանչյուր փուլի համար առաջարկվում են համապատասխան վարժություններ և հանձնարարություններ: Ուսուցանման վերջում ուսանողը ձեռք է բերում կայուն հմտություններ կոնկրետ մասնագիտության ոլորտում մենախոսության կազմակերպման համար:

THE USE OF FILM IN TEACHING STUDENTS OF NOT LANGUAGE FACULTIES FOR COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL AREA

L. FARAMAZYAN

The article focuses on the use one type of the visual information /the movie/ when teaching Armenian language students to communicate in the future profession. In particular, emphasis is placed on teaching oral monologue speech of scientific style. There are three stages in the structure of cinema–lessons. For each stage offered necessary types of exercises and tasks. By the end of training the student acquires strong skills of monologue speech in a particular professional area.

БЕЛЛА ХОДЖУМЯН
НАРИНЕ ОРМАНЯН

СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Обучение языку специальности является первоочередной задачей в общем процессе обучения русскому языку как иностранному. В настоящее время преподавателями кафедры русского языка (для естественных факультетов) разработаны и изданы пособия по специальностям экономика, фармакология, математика, физика, радиофизика, экология, биология, геология. Процесс создания новых пособий и учебных словарей по конкретным специальностям продолжается оставаться актуальным и по сей день. Указанный учебно–методический материал успешно используется на практических занятиях по русскому языку при обучении студентов неязыковых факультетов языку специальности. Однако методическая наука до сих пор не перестает искать новых путей для более успешной и эффективной организации преподавания языка специальности в указанных группах вузов.

В данной статье мы представляем одну из современных форм подачи специального материала на практических занятиях по русскому языку в неязыковых группах, а именно: использование речевой ситуации с точки зрения социально–психологического подхода. На современном этапе развития методической науки о языке психологический и социально–психологический подходы к исследованию феномена вербальной коммуникации, связь научной психологии с лингвистикой и методикой направлены на поиски оптимальных и эффективных форм обучения студентов неязыковых факультетов языку избранной специальности.

Общеизвестно, что язык рассматривается как один из наиболее важных компонентов речевой деятельности, человек же как носитель языка занимает центральное место в процессе коммуникации, и вся его деятельность представляет собой совокупность действий в многообразии меняющихся ситуаций. Поворот методики преподавания в сторону антропоцентризма свидетельствует о том, что речевые процессы, как и весь процесс коммуникации в целом, должны изучаться не изолированно, а в теснейшей связи с активной деятельностью человека.

Изучение коммуникативных потребностей студентов–нефилологов в процессе их обучения и в их дальнейшей профессиональной деятельности позволяет утверждать, что одной из задач практического курса русского языка является обеспечение общения на русском языке в конкретных профессиональных ситуациях, создание навыков практического владения языком специальности. По утверждению

психологов, в основе обучения иностранному языку лежит смысл, содержание, а путь этого обучения лежит от содержания к форме, от смысла к выражению. Использование речевой или учебно–речевой ситуации при обучении языку специальности позволит быстрее пройти этот путь. На практических занятиях по изучению языка специальности обучаемому контингенту следует задать такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых студенты вынуждены будут употребить предпочтительное в данном случае по содержанию речевое высказывание, после чего преподаватель может подсказать им необходимые для продуцирования данного высказывания формы. Во избежание психологического барьера при усвоении языка специальности и для осознанного воспроизводства речевого действия студентами предлагаемый для усвоения материал следует четко соотнести с их реальными коммуникативными потребностями. Вместе с тем возможна интенсификация психической деятельности студентов путем увеличения системы опосредованных связей, соединяющих его с предметом его усилий. Опыт работы со студентами неязыковых факультетов показывает, что учебно–речевые ситуации, вводимые на занятиях и имитирующие естественные ситуации деятельности студентов, побуждают их к самостоятельному действию или «перевоплощению», тем самым ставят их перед задачей произвести необходимое в данной конкретной ситуации речевое действие, побуждают их высказаться.

На современном этапе ориентированность на мотивы обучения позволяет строить процесс обучения языку на материале специальных дисциплин, выделяя ситуации в соответствии с логикой знаний, чтобы максимально активизировать профессиональную заинтересованность студентов, их потребность в быстром овладении языком специальности. Поскольку истоки речевого действия всегда исходят из мотивов той деятельности, в которую включено это действие, фактор мотивации не может не отразиться на составлении конкретных учебно–речевых ситуаций. Практические цели обучения студентов неспециальных факультетов позволяют выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно–речевую ситуацию с учетом конкретной специальности. Используя профессиональную заинтересованность обучаемого контингента, на практических занятиях по русскому языку можно вводить такие профессиональные задачи, в ходе выполнения которых формировались бы нужные понятия и тем самым создавалась психологическая база для усвоения необходимой лексики. Профессиональная учебно–речевая ситуация должна разрабатываться как проблемная ситуация, ориентирующая студентов на решение конкретной профессиональной задачи средствами усваиваемого языка. При этом решение профессиональной задачи и усвоение речевого материала протекают во взаимодействии и взаимозависимости, а профессиональные навыки вырабатываются параллельно с языковыми.

На всех этапах обучения языку специальности необходимо направить все усилия на достижение сосредоточенности обучаемого контингента на смысловом содержании речи. При традиционном словесном заучивании конкретное знание или приобретенные навыки остаются вне их деятельности, что, в свою очередь, не мо-

жет не отразиться отрицательно на усвоении предлагаемого языкового материала, подача которого должна быть подчинена профессиональным целям. Профессиональные ситуации, создаваемые, например, содержательными текстами и упражнениями, стимулирующие речевую и мыслительную деятельность студентов, формируют одновременно профессиональные навыки и профессиональную речь. При этом ошибки речевого уровня воспринимаются студентами как помеха в осуществлении профессионального действия. Как прием обучения русскому языку вообще, а языку избранной специальности в условиях языковой среды особенно, проблемная учебно–речевая ситуация может быть использована очень широко, так как она обеспечивает овладение речью в активной мыслительно–речевой деятельности учащихся.

Опора на сознательность, лежащая в основе принципа учебно–речнвых профессиональных ситуаций, достигается в результате применения содержательных видов работ, моделирующих естественные условия деятельности и подводящих их к профессиональному обсуждению специальных проблем.

За долгие годы обучения русскому языку как иностранному накоплен богатый é лингвистический и методический материал. Использование специальных текстов на занятиях, ознакомление студентов со специальной лексикой и профессиональной терминологией не новы для методики – качественно новым должен стать сам подход к изучению языка специальности. На наш взгляд, одним из таких новых подходов может оказаться практическое применение представленной идеи учебно–речевой ситуации. Оптимальным вариантом будет создание учебных материалов по специальности с выделением учебных ситуаций, соответствующих логике тех знаний, усвоение которых необходимо для студентов именно данной специализации. Вполне очевидно, что создание таких материалов будет возможно только при участии соответствующих специальных кафедр, так как измененные темы должны соответствовать узловым проблемам, освоение которых формирует профессиональное мышление студентов. Консультации специалистов необходимы и преподавателям русского языка, ведущим практические занятия по изучению языка специальности, ибо они должны быть знакомы с основами данной специальности и процессом становления профессионального мышления у студентов, что, в свою очередь, поможет затем преподавателю контролировать процесс усвоения в рамках учебно–речевой ситуации. Немаловажное место при введение проблем учебно–речевых ситуаций будет также отведено наглядному материалу. Необходимо также продумать и время предъявления этих задач, поскольку только на определенном уровне ситуация становится проблемной – тогда, когда соответствующее профессиональной задаче профессиональное действие проходит речевой этап обработки.

Учебно–речевые ситуации должны быть организованы так, чтобы максимально обеспечить реализацию принципов сознательности и активности студентов. В данном случае особое значение приобретает беседа как средство управления и контроля за развитием проблемной ситуации. Среди разных типов упражнений целесообразно будет активно использо-

вать упражнения творческого характера, дающие студентам возможность проявить свою индивидуальность. Содержательные виды работ, применяемые при этом, будут моделировать естественные условия речевой деятельности. Широкое применение учебно–речевой ситуации при обучении языку специальности позволит преодолеть традиционное противопоставление теоретического и практического этапов обучения, обеспечит высокую степень усвоения речевого материала, поможет рационально и эффективно использовать учебное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова О. Ю., Профессионально–ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005.
2. Ходжиматова Г. М., Активизация терминологической лексики в речи студентов национальных групп. Душанбе //Известия АН РТ, №3, 2005.

ԽՈՍԱԿՑԱԿԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿԻ ՍՈՑԻԱԼ–ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՉ ԼԵԶՎԱՅԻՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՆԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ

Բ. ԽՈՋՈՒՄՅԱՆ, Ն. ՕՐՄԱՆՅԱՆ

Հոդվածը նվիրված է գործնական ռուսերենի պարապմունքների շրջանակներում ոչ լեզվային ֆակուլտետներում մասնագիտական լեզվի ուսուցմանը: Նշվում է, որ ներկայումս թեև առկա են բազմաթիվ ուսումնա–մեթոդական և ուսումնական ձեռնարկներ և բառարաններ տարբեր մասնագիտությունների գծով, սակայն նոր մեթոդական մոտեցման խիստ կարիք է զգացվում, որը կնպաստի նշված խմբերում ավելի արդյունավետ կազմակերպելու մասնագիտական լեզվի դասավանդումը: Որպես արդի և արդյունավետ մոտեցում՝ առաջարկվում է խոսակցական իրավիճակի կիրառումը հոգեբանական մոտեցման տեսանկյունից:

SOCIOPSYCHOLOGIC ASPECT OF THE USE SPEECH SITUATION IN THE TEACHING THE PROFFESSIONAL LANGUAGE TO STUDENTS OF NOT LANGUAGE FACULTIES

B. KHOJUMYAN, N. ORMANYAN

The article is devoted to teaching proffessional language to students of not language faculties. It refers to the presence today to teaching and learning aids and dictionaries in various specialities, but felt the need to develop new methods for more effective training. As one of the most effective methods of teaching professional language offers psychological aspect of using speech situation.

MARIANA EPREMIÁN

LAS PECULIARIDADES DEL APRENDIZAJE POR MEDIO DE SEMIPRESENCIALIDAD

Concepción de los medios de enseñanza para la modalidad semipresencial.

El estudio es uno de los procedimientos más importantes para aprender. Los medios de enseñanza en la modalidad semipresencial juegan un importante papel en el proceso de aprendizaje y, a través de los mismos, debe transitar una parte apreciable de la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes[1].

Para esta modalidad se conciben dos tipos fundamentales de medios: los impresos y los audiovisuales e informáticos. Entre los medios impresos se encuentran: el texto básico, guía de estudio que explica cómo utilizar eficientemente el texto básico, guía de la carrera, guías de las asignaturas, guía de vídeo, los textos complementarios, entre otros. Se consideran entre los audiovisuales e informáticos: vídeos, transparencias, radio, TV, audio cassettes, software educativo, materiales en formato digital, libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad, laboratorios virtuales, correo electrónico, plataformas de tele formación,entre otros.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta respecto a los medios de enseñanza es el referido a su elaboración. En el proceso de elaboración deben participar todos los profesores del sistema, incluidos los que realizan sus actividades docentes en las Sedes Universitarias Municipales. Estos últimos serían los encargados de elaborar sus propios medios en correspondencia con las necesidades y las características específicas del contexto en que se desarrolla el proceso de formación. La producción de los medios fundamentales se lleva a cabo a nivel central y participan los profesores más capacitados y de mayor experiencia. La modalidad semipresencial ha sido diseñada para ser aplicada en disímiles escenarios, por lo que a la hora de concebir los diferentes medios de enseñanza es necesario tener en cuenta su adaptabilidad a esa amplia gama de contextos.

Actualmente, los medios fundamentales empleados en el proceso de enseñanza – aprendizaje son el libro de texto básico de cada asignatura y la correspondiente guía de estudio. La bibliografía complementaria comprende tanto materiales impresos como en soporte magnético; para el acceso a estos últimos se prevé el uso de las bibliotecas y la implementación de centros de aprendizaje territoriales, además de la posibilidad de acceder a los mismos a través de la red.

Se aspira, además, a que cada asignatura disponga de una multimedia, que sea accesible tanto desde una plataforma de teleformación como desde un CD ROM, para garantizar su uso cuando el estudio se realice en una computadora que no esté conectada a la red.

La aspiración actual del Ministerio de Educación Superior respecto a la enseñanza semipresencial, bajo la visión de la nue-

1 Mes, 2006. " La modalidad semipresencial. Documento de trabajo.

va metodología, es lograr cinco niveles diferentes de actuación para las asignaturas a partir de la disponibilidad de recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje:

• El primer nivel o **nivel básico** (se caracteriza por la ausencia de recursos tecnológicos de cualquier tipo e incluye aquellos escenarios donde solo se cuenta con estudiantes y profesionales preparados para brindarles asistencia; el proceso de formación se realiza a partir de la utilización de solo el texto y la guía de estudio).

• El segundo nivel, también se le conoce como **básico reforzado** (incluye aquellos escenarios en los cuales, además del texto básico y la guía de estudio, el estudiante dispone de una grabadora de audio para poder escuchar los cassettes de la asignatura. Este nivel se soporta entonces en el texto, las guías de estudio y los cassettes de audio).

• El tercer nivel o **nivel audiovisual**, típico de escenarios donde se disponga de televisores y equipos de reproducción de vídeos, con lo cual se suma a lo anterior el empleo de los cassettes de vídeo. De manera que, en este nivel se podrá trabajar con el texto, la guía de estudio y los cassettes de audio y vídeo.

• El cuarto nivel, más conocido como **nivel asistido por computadora** incluye la disponibilidad de una computadora aislada, no conectada en red. Con ello se incorpora al proceso de enseñanza–aprendizaje el empleo de los discos compactos. Ahora el estudiante dispondrá del texto, la guía de estudio, los cassettes de audio y vídeo y el disco compacto. Este nuevo elemento añade al proceso de formación otra nueva cualidad, que es la interactividad, sin que para ello se requiera de la presencia del profesor.

• El quinto nivel, **con conectividad** (se concibe a partir de incorporar al proceso la computadora, pero conectada a la red, de manera que el estudiante tiene acceso a todo el sistema de información en soporte magnético que es propio de cada asignatura, con lo cual se cubre todo el espectro de posibilidades que abarca este modelo. Así el estudiante, a través los servicios Web, puede sostener un contacto sistemático con sus docentes, sin que para ello se requiera concertar la presencia de ambos en un mismo lugar y a la misma hora, como ocurría en los niveles anteriores).

Lo que se refiere al estudio independiente, el concepto de autoaprendizaje ha existido desde la antigüedad. No obstante, Bahamón plantea que los primeros trabajos escritos al respecto fueron encontrados en documentos publicados en el año 1840 por un investigador norteamericano de apellido Craik, en los cuales se abordaban los esfuerzos de auto–educación de varias personalidades de los Estados Unidos y en un libro titulado Self –help, publicado por otro autor norteamericano, de apellido Smiles en el año 1859[1].

El tema del autoaprendizaje ha sido un área muy investigada, básicamente dentro del campo del aprendizaje de los adultos, a partir de la segunda mitad de pasado siglo. Bahamón, cita el trabajo de Knowles [2] como una investigación que sirvió de base para el ulterior desarrollo de los estudios sobre esta temática.

En la literatura especializada es común encontrar diversas definiciones respecto

1 Bahamón, J., 2000, El aprendizaje individual permanente: ¿Cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes? Cali. Centro de Recursos para el Aprendizaje

2 Knowles, M., 1975. Lifelong learning: A Dream.

autoaprendizaje o utilizar otra terminología para referirse al mismo. Entre esa terminología resaltan los términos, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autónomo, aprendizaje autogestionado, aprendizaje individual permanente, aprendizaje autodidacta, entre otros. Varios autores Knowles , Sandoval [1], Espinosa [2] y Bahamón , entre otros, han trabajado en la definición de este término Bahamón considera que el autoaprendizaje no es más que la capacidad para definir el área o tema de su interés; de buscar la información en diferentes fuentes, de planificar los espacios de estudio y cumplirlos; de extractar de los materiales las ideas principales y secundarias; de hacer referencia continuamente a sus propias experiencias dentro de la misma área de estudio y en otras áreas de conocimiento y de experiencia; de atreverse a solucionar problemas ya formulados en los materiales de estudio que ha seleccionado; de atreverse a formular situaciones hipotéticas de utilización de los contenidos que está aprendiendo; de atreverse a encontrar similitudes o diferencias radicales entre el área de conocimiento (o el tema) que está estudiando y otras áreas del conocimiento; y finalmente, de evaluar los resultados del proceso de aprendizaje.

En esta investigación se asume esta última definición dada su claridad y la amplia gama de elementos que incorpora para darle mayor profundidad y alcance, pero sobre todo porque las aspiraciones finales como resultado de este trabajo van dirigidas a que los estudiantes a los cuales se dirige sean capaces de hacer con total autonomía todo lo que nos plantea esta definición.

La motivación.

Se plantearon tres condiciones básicas para que se produzca un aprendizaje significativo:

- Que los materiales de aprendizaje estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales.
- Que se organice el aprendizaje respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
- Que los alumnos estén motivados para aprender.

El tercero de estos elementos aborda la motivación como condición necesaria para lograr el aprendizaje significativo. Dada su importancia y el énfasis con que ésta es retomada desde la Didáctica para ser tenida en cuenta en el proceso de enseñanza–aprendizaje es pertinente hacer un breve análisis sobre la misma.

Los aspectos motivacionales han sido estudiados desde las distintas teorías psicológicas del aprendizaje. El conductismo explica la motivación a partir de los estímulos externos y reforzamiento mediante sistemas de recompensa, incentivos y castigos. Los humanistas sostienen que la motivación está relacionada con las necesidades de autoestima, libertad, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que los motivos fundamentales se mueven hacia la autorrealización personal. Desde el cognitivismo se explica la motivación a partir de la búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción por lo que se hace. Bajo este paradigma las personas songuiadas por las metas que se trazan.

Tanto el paradigma humanista como el

1 Sandoval, A., 2003, Definición de autoaprendizaje.
2 Espinosa, C., 2003, Definición de autoaprendizaje.

cognitivista dan un mayor peso a las motivaciones intrínsecas, por lo que consideran a las personas como activas e incentivadas a trabajar por comprender, resolver problemas, obtener éxitos y ser cada vez más útiles. En términos de aprendizaje se dice que hay motivación intrínseca por parte del estudiante cuando éste siente satisfacción mientras aprende, porque le gusta la actividad y espiritualmente experimenta un crecimiento personal con lo nuevo que aprende.

Con todo lo expuesto tiene vínculos más nítidos otro fenómeno que se denomina **la independencia cognoscitiva**.

Hay autores que insisten en que la independencia cognoscitiva consiste en la capacidad del hombre de formular y resolver los problemas cognoscitivos, con sus propias fuerzas. En tanto para Majmútov [1], ésta presupone la existencia de una capacidad intelectual en el alumno y el desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad, y mediante la abstracción y la generalización revelan la esencia de los conceptos nuevos.

Majmútov presenta un conjunto de indicadores cuya presencia en la actividad intelectual del sujeto es muestra de esta capacidad, entre esos indicadores sobresalen:

• la habilidad del alumno de alcanzar, de forma independiente, nuevos conocimientos de diferentes fuentes y la de adquirir nuevas habilidades y hábitos, tanto mediante la memorización, como a través de la investigación independiente y de los descubrimientos;

• la habilidad de emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos para la autosuperación ulterior;

• la habilidad de emplearlos en su actividad práctica para resolver cualquier tipo de problemas planteados por la vida.

Más tarde, acumulando todas las investigaciones en esta área, se planteó que la independencia cognoscitiva forma parte de la independencia de la personalidad, cualidad esta que todo ser humano posee potencialmente y que se desarrolla fundamentalmente mediante la actividad misma.

Con ese enfoque se sostiene, además, que la independencia cognoscitiva se manifiesta en la capacidad de ver y de representarse el problema, la tarea cognoscitiva de carácter teórica o práctica; en la determinación del plan, los métodos para su solución, utilizando los procedimientos más seguros y efectivos; en el proceso mental activo, en la búsqueda creadora de soluciones adecuadas y en la comprobación de las soluciones adoptadas.

De acuerdo a la definición que se ha manifestado anteriormente, se puede inferir que la independencia cognoscitiva puede ser desarrollada en cada alumno, aunque, en nuestro criterio, esta cualidad de la personalidad está relacionada con la existencia en el sujeto que aprende de un elevado nivel de necesidad cognoscitiva y de interés por los conocimientos, es decir por la existencia de motivos concretos para el aprendizaje.

Finalmente, se reconoce además que el medio más efectivo para desarrollar la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza–aprendizaje es el trabajo independiente.

Por final, abordaremos **el aprendizaje**

1 Majmutov, M. I., 1983. La enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

metacognitivo, que es el producto final de los anteriormente expustos.

El concepto metacognición ha sido ampliamente estudiado por parte de la Psicología Cognitiva. Poggioli[1] cita a Ríos [2] y Favell [3], entre los autores que con más profundidad han abordado esta temática, considera además que entre la diversidad de definiciones expuestas por ellos se destacan dos polos bien diferentes, así mientras Flavell asume la metacognición como un producto final, Ríos considera ésta como un proceso. De forma general, quienes la consideran como un producto final, la vinculan con el conocimiento que posee el sujeto sobre sus propios mecanismos cognitivos, en tanto, quienes la asumen como un proceso aluden al conocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que implementa el sujeto sobre su actividad cognitiva durante el aprendizaje.

En esta investigación se asume la definición que aporta J. Burón, quien considera a la metacognición como "*el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad*" [4].

Desde esta perspectiva la metacognición implica la conciencia del sujeto acerca de las fortalezas y debilidades de su propio funcionamiento intelectual y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente comete. Los especialistas afirman que si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológicos, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje; es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de información.

Poggioli apunta que el conocimiento sobre los procesos cognitivos se caracteriza, entre otras cosas, por desarrollarse de forma tardía, por lo que este es más completo en la medida en que el sujeto madura. Dicho punto de vista justifica la intencionalidad de trabajar en aras de desarrollar tales conocimientos en los sujetos a los cuales está dirigida la investigación, los cuales por lo general tienen cierta madurez psicológica.

Así, más tarde , a base de las investigaciones manifestadas, se plantearon algunos elementos inherentes a la metacognición, entre los que sobresalen:

- El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.
- Cada persona tiene, de alguna, manera puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconsciente.
- De acuerdo a los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los alumnos.

Estas ideas revelan que la metacognición es además una cualidad potencial que todo sujeto posee y que puede desarrollarse a partir de prácticas pedagógicas adecuadas. Según Burón, la metacognición se

1 Poggioli, L. 2003. Enseñando a aprender. Caracas. Saluhome 05/04/2003.

2 Ríos, P. Concepción del software educativo desde una perspectiva pedagógica. Quaderns Digitals.

3 Flavell, J., Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 1979.

4 Burón, J. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1996

destaca por cuatro características:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.

2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.

3. Auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.

4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Por tanto, asociados a la metacognición están las estrategias de aprendizaje y un conjunto de procedimientos que le permiten al sujeto que aprende controlar y evaluar la actividad cognoscitiva en función de dichas estrategias. A estos procedimientos se les suele llamar procedimientos metacognitivos.

Entonces, resulta imprescindible la búsqueda de aquellas estrategias de aprendizaje y procedimientos metacognitivos que tienen una relación más directa con el estudio independiente, pero antes de comenzar a analizarlas es necesario caracterizar dicho proceso.

Resumiendo, se puede decir que el aprendizaje no es un fenómeno petrificado y siempre está en el proceso del pleno desarrollo, surgen nuevas metodologías, nuevas aproximaciones a este fenómeno, los estudiantes se hacen más informados por las redes sociales y tienen más grandes demandas de los profesores y las asignaturas que se les enseñan, por eso hay que siempre estar listos, estar al corriente de nuevas tendencias y métodos en ese ámbito para poder motivar y satisfacer las necesidades y exigencias de la comunidad que estudia.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, independiente, método, motivación, proceso, desarrollo, habilidad, cognición.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bahamón, J., 2000, El aprendizaje individual permanente: ¿Cómo lograr el desarollo de esta capacidad de los estudiantes? Cali. Centro de Recursos para el Aprendizaje.
2. Burón, J. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, Ediciones Mensajero. 1996.
3. Espinosa, C., 2003, Definición de autoaprendizaje. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/autoaprendizaje>
4. Flavell, J., Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 1979.
5. Knowles, M., 1975, Lifelong learning: A Dream.
6. Majmutov, M. I., 1983, La enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
7. Mes, 2006, La modalidad semipresencial. Documento de trabajo.
8. Poggioli, L., 2003, Enseñando a aprender. Caracas. Saluhome 05/04/2003.
9. Ríos, P., Concepción del software educativo desde una perspectiva pedagógica, Quaderns Digitals.
10. Sandoval, A., 2003, Definición de autoaprendizaje Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/autoaprendizaje>

ԻՆՔՆԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՈՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մ. ԵՓՐԵՄՅԱՆ

Հոդվածը նվիրված է դասավանդման և ուսումնառության մեթոդական նոր ուղղվածություններից մեկի՝ ինքնակրթության մեթոդին, որը մեր օրերում բավական մատչելի է դարձել համացանցի, էլեկտրոնային գրքերի, աուդիո – վիդեո սարքավորումների շնորհիվ: Այս մեթոդի կարևոր առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ ուսումնառության գործընթացի մեծ մասն անցնում է ուսանողին: Հայտնի մեթոդաբան Բաամոնը տվյալ մեթոդի հիմքում դնում է սեփական հետաքրքրության շրջանակի սահմանումը, անհրաժեշտ ինֆորմացիայի հավաքագրումը, մշակումը, ստուգումը, դասակարգումը՝ առաջնայինի և երկրորդականի, գիտելիքների ձեռքբերումը սեփական ուժերով և դրանց գնահատումն ու արժևորումը: Այս ուղղությամբ մշակվել է գիտելիքների ձեռքբերման 5 աստիճան, որը լիովին ապահովում է ուսումնառության որևէ առարկայի ամբողջական յուրացումը: Որպես շատ կարևոր սկզբունք՝ այս մեթոդն ընդգծում է ուսանողին դեպի ինքնակրթություն մոտիվացնելը: Վերոնշյալը ապահովելու համար անհրաժեշտ է ընտրել տրամաբանորեն ճիշտ կառուցված գրականության ցանկ՝ հաշվի առնելով ուսանողի յուրահատուկ հոգեբանությունը, հետաքրքրությունների շրջանակը և նախնական պատրաստվածության մակարդակը:

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПО МЕТОДУ САМООБРАЗОВАНИЯ

М. ЕПРЕМЯН

Статья посвящена одному из новых методических направлений преподавания и обучения – методу самообразования, который в наши дни стал довольно доступным, благодаря всемирной сети, электронным книгам, аудио и видео устройствам. Одной из главных особенностей этого метода является то, что большая часть процесса обучения лежит на студенте. Известный методист Баамон в основу данного метода ставит определение собственного круга интересов, сбор, разработку, проверку и распределение на первостепенное и второстепенное необходимой информации, приобретение знаний собственными силами и оценка и степень значимости последних. В этом направлении разработано 5 ступеней приобретения знаний, которые полностью обеспечивают целостное освоение какого–либо предмета обучения. Важным принципом этого метода акцентируется мотивирование студента к самообразованию. Для обеспечения вышеупомянутого необходимо выбрать логически правильно составленный список литературы, учитывая особенную психологию, круг интересов и уровень предварительной подготовки студента.

ZARUHÍ AZIZBEKIÁN

EL PAPEL DE LA PIZARRA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Actualmente no podemos negar el gran potencial que ofrecen los recursos multimedia para la educación. En los últimos años se ha aparecido un instrumento que por sus características tiene una relación directa como recurso didáctico y su utilización en los procesos de enseñanza. Se puede afirmar que la pizarra digital interactiva (PDI) tiene un destinatario principalmente, el mundo de la enseñanza. La pizarra digital en la realidad armenia ha sido introducida recientemente, pero aún así se está abriendo paso a gran velocidad en el mundo educativo. La pizarra interactiva, también denominada pizarra digital, consiste en un ordenador conectado a un videoproyector que muestra la señal de dicho ordenador sobre una superficie lista y rígida, sensible al tacto o no, desde la que se puede controlar el ordenador, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlas, imprimirlas, enviarlas por correo electrónico. La pizarra digital presenta herramientas que permiten su utilización en forma espontánea. Presenta una serie de rotuladores y marcadores con los que se puede escribir todo tipo de texto, el que puede ser rápidamente modificado. La pizarra digital tiene la ventaja que se escribe directamente sobre la pizarra, de la misma forma que se hace sobre cualquier pizarra convencional, lo que la hace especialmente sencilla de utilizar por un profesor desde el primer minuto. Además, podemos integrar con facilidad elementos digitales tomados de la web, pues permite insertar elementos audiovisuales para ayudar a la comprensión o enfatizar las explicaciones, como por ejemplo anotaciones, fotos, mapas, sonidos, etc., los que pueden guardarse en un espacio denominado galería[1].

La pizarra digital permite proyectar y comentar en las clases cualquier documento o trabajo realizado por los profesores o los estudiantes y constituye una ventana a través de la cual pueden entrar en las aulas los recursos educativos que proporcionan los medios de comunicación e Internet. La pizarra digital tiene la ventaja de que se puede trasladar a cualquier lugar, con lo que, sin necesidad de vídeo–proyector, un profesor puede preparar los ejercicios interactivos en su despacho o en su casa y luego utilizarlos en clase, así como realizar clases a distancia, en tiempo real, a través de Internet, sin necesidad de vídeo–proyector. Otra ventaja, para personas con dificultades motrices, es que pueden controlar cualquier aplicación de ordenador y hacer las anotaciones desde su propio asiento[2].

Esta tecnología, aunque relativamente reciente, está mostrando en muchas aulas, particularmente en diferentes cursos, situaciones, contextos de enseñanza, resultados muy alentadores sobre sus posibilades didácticos y motivadores. Un porcentaje mayor del 80՝ del profesorado que las usa se muestra muy satisfecho con este recurso.

Beneficios para los docentes:

· Recurso flexible y adaptable a dife-

1 S. F. Marqués, La Pizarra Digital, Valencia, 2008, p. 61.

2 S. A. Pérez, La Enseñanza de Idiomas, Barcelona, 1982, p. 42.

rentes estrategias docentes.

· El recurso se acomoda a diferentes modos de enseñanza, reforzando las estrategias de enseñanza con la clase completa, pero sirviendo como adecuada combinación con el trabajo individual y grupal de los estudiantes.

· La pizarra digital es un instrumento perfecto para el educador constructivista ya que es un dispositivo que favorece el pensamiento crítico de los alumnos. El uso creativo de la pizarra sólo está limitado por la imaginación del docente y de los alumnos.

· La pizarra fomenta la flexibilidad y la espontaneidad de los docentes, ya que estos pueden realizar anotaciones directamente en los recursos web utilizando marcadores de diferentes colores.

· La pizarra digital es un excelente recurso para su utilización en sistemas videoconferencia, favoreciendo el aprendizaje colaborativo a través de herramientas de comunicación.

· Posibilidad de acceso a una tecnología TIC atractiva y sencillo uso.

· La pizarra digital es un recurso que despierta el interés de los profesores a utilizar nuevas estrategias pedagógicas y a utilizar más intensamente las TICs, animando al desarrollo profesional.

· El docente se enfrenta a una tecnología sencilla, especialmente si se la compara con el hecho de utilizar ordenadores para toda clase.

· Interés por la innovación y el desarrollo profesional.

· La pizarra digital favorece al interés de los docentes por la innovación y al desarrollo profesional y hacia el cambio pedagógico que puede suponer la utilización de una tecnología que inicalmente encaja con los modelos tradicionales y que resulta fácil al uso.

· El profesor puede concentrar más en observar a sus alumnos y atender sus preguntas.

· Aumenta la motivación del profesor: dispone de más recursos, obtiene una respuesta positiva de los estudiantes.

· El profesor puede preparar clases mucho más atractivas y documentadas. Los materiales que vaya creando los puede ir adaptando y reutilizar cada año.

· Ahorro de tiempo

· La pizarra ofrece al docente la posibilidad de grabación, impresión y reutilización de la clase reduciendo así el esfuerzo invertido y facilitando la revisión de lo impartido.

· Generalmente, el software asociado a la pizarra posibilita el acceso a gráficos, diagramas y plantillas, lo que permiten preparar las clases de forma más sencilla y eficiente, guardarlas u reutilizarlas[1].

Beneficios para los alumnos:

· Aumento de la motivación y del aprendizaje.

· Incremento de la motivación e interés de los alumnos gracias a la posibilidad de disfrutar de clases más llamativas llenas de color en las que se favorece el trabajo colaborativo, los debates y la presentación de trabajos de forma vistosa a sus compañeros, favoreciendo la auto confianza y el desarrollo de habilidades sociales[2].

· La utilización de pizarras digitales facilita la comprensión, especialmente en el caso de conceptos complejos dada la poten-

1 S. Magnúsdóttir, Internet en la enseñanza de español como lengua extranjera, posibilidades y retos en su aplicación, Islandia, 2010, p. 17.

2 S. A. Pérez, Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas, Barcelona, 2000, p. 24.

cia para reforzar las explicaciones utilizando vídeos, simulaciones e imágenes con las que es posible interaccionar.

· Los alumnos pueden repasar los conceptos dado que la clase o parte de las explicaciones han podido ser enviadas por correo a los alumnos por parte del docente.

· Los alumnos procedentes de países lejanos tienen un nuevo recurso que les permite explicar mejor sus costumbres, tradiciones y patrimonio cultural.

· Acercamiento de las TICs a los alumnos con discapacidad.

· Los estudiantes con dificultades visuales se beneficiarán de la posibildad del aumento del tamaño de los textos e imágenes, así como de las posibilidades de manipular objetos y símbolos.

· Los alumnos con problemas de audición se verán favorecidos gracias a la posibilidad de utilización de presentaciones visuales o del uso del lenguaje de signos de forma simultánea.

· Para los estudiantes con otros tipos de necesidades educativos especiales, tales como alumnos con problemas severos de comportamiento y de atención, se verán favorecidos por disponer de una superficie interactiva de gran tamaño sensible a un lápizelectrónico o incluso al dedo[1].

En la clase tradicional el profesor es el centro que va guiando toda la clase, va escribiendo, va vigilando, va observando, etc. El profesor es el líder, se centra en él la actividad. Pero en cambio acá no se centra en él, se centra en la pantalla, y por ende de la pantalla se traslada al niño y no se traslada al profesor.

La motivación de los niños ante la pizarra digital se dio desde el primer momento, lo que facilitó su aprendizaje y el interés por participar. Cuando aparece algo nuevo en la pantalla inmediatamente aparece el interés. Para los niños todo es novedad, porque ellos no saben si van a escribir, si van a leer, si van a hacer match. Cuando ellos ven de que tipo de actividad se trata, quieren participar, todos los niños quieren participar, todos quieren salir, pintar, completar, escribir. El interés baja un poco cuando hay un repaso, cuando vuelven a una materia anterior. Ahí los niños se desinteresan un poco, porque más o menos la mitad de los niños ya tiene aprendido el concepto y el contenido. Además, el estímulo que genera con la pizarra es de tipo colectivo. Esto representa una posibilidad que el docente puede explotar dependiendo del manejo técnico y pedagógico que tenga del instrumento y del contenido educativo. La mayoría de los docentes utilizó este material tal cual se diseñó, siguiendo la secuencia y el formato del mismo, administrando su uso según situaciones y eligiendo qué actividades trabajar con sus alumnos dependiendo del tiempo y de los objetivos pedagógicos que definieron. El diseño del material privilegió la interactividad y la participación de los alumnos y se observó que en ocasiones los docentes administraban las actividades de manera tradicional utilizando la pizarra digital de manera expositiva y lineal, a modo de Power Point. Esto da pauta de que el material digital como tal, más allá de las posibilidades que permite el recurso pizarra, es dominantemente utilizado de manera conservadora.

En algunas oportunidades la anisedad por participar genera descontrol y también molestia en los alumnos, ya que todos quie-

1 S. Magnúsdóttir, Internet en la enseñanza de español como lengua extranjera, posibilidades y retos en su aplicación, Islandia, 2010, p. 18.

ren pasar. En general los docentes se dan cuenta de ello y van probando formas de administrar esa inquietud, de manera tal de asegurar que todos hagan su experiencia, que no pasan siempre los más avanzados y que lo hagan los más tímidos. Además, en ocasiones los alumnos colaboran con otros que tienen dificultad o bien se burlan de ellos, situaciones que el docente tiene que reglar. A veces se aprecia que los docentes utilizan el recurso para trabajar con alumnos muy inquietos, desordenados o desatentos asignándoles tareas y responsabilidades específicas para motivarlos, estrategia que en general da resultados positivos.

Varios autores han puesto de manifiesto que el uso de la pizarra digital interactivo en las aulas tiene cierta influencia soble los alumnos. A este respecto, Beauchamp y Parkinson afirman que la PD puede aumentar la capacidad para atender en diferentes estilos de aprendizaje, o la oportunidad para participar y colaborar[1]. La PD tiene ciertas implicaciones en los procesos cognitivos. Entre ellos podemos encontrar: la captación de atención, la facilitación de la comprensión del contenido curricular, la activación de la memoria visual, etc. La PD supone una ventaja porque capacita a los estudiantes para ser más creativos, además de promover su confianza en sí mismos y su autoconcepto. La PD provoca la motivación de los alumnos, aumenta la atención de los estudiantes, su implicación, y además, mejora la memorización de los contenidos y su revisión. Además, según esta revisión, la PD hace a la enseñanza más visual y al aprendizaje más interactivo.

Investigando las guías del uso de la pizarra digital, las ventajas, las herramientas y usos posibles en la clase podemos establecer modelos de aplicación didáctica de la pizarra digital. Todos los modelos de utilización de la pizarra digital se basan en su capacidad para presentar colectivamente en el aula cualquier tipo de información que aporten el profesor y los estudiantes o que esté disponible en internet.

A continuación presentamos algunas propuestas de probada eficacia:

Apoyo a las explicaciones del profesorado: Los profesores pueden apoyar sus explicaciones proyectando páginas web y otros materiales digitales que ofrezcan: imágenes, esquemas, simulaciones virtuales, vídeos, puntos de vista, noticias de la prensa digital, presentaciones de instituciones y empresas, cuentos, juegos. Por supuesto también pueden proyectar videos o incluso programas de televisión.

Presentación de actividades y recursos para el tratamiento de la diversidad: Al disponer de más recursos para presentar colectivamente en el aula, el profesorado puede dar una mejor respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes en sus explicaciones. Por otra parte, los profesores también pueden presentar páginas web y otros materiales en soporte audiovisual o multimedia con los cuales orientar a los estudiantes para la realización de determinadas actividades preceptivas o voluntarias, individuales o grupales.

Presentación pública de recursos por parte de los estudiantes: Los estudiantes, informados por el profesor de los próximos temas que se tratarán en clase, pueden buscar materiales en Internet y otros recursos relacionados con estas temáticas y presen-

1 G. Beauchamp, J. Parkinson, Beyond "wow" factor developing interactivity with the interactive whiteboard, School Science Review, 2005, p. 97.

tarlos a sus compañeros cuando el profesor lo indique. Así, además de realizar un trabajo de búsqueda de información en Internet sobre los temas que se están estudiando y de leer, comprender, valorar y seleccionar esta información, tandrán la oportunidad de presentar y explicar a sus compañeros los materiales que han encontrado. De esta manera, los estudiantes desarrollan múltiples actividades que facilitan el aprendizaje: búsqueda y selección de información, elaboración de conocimiento, presentación de resultados, evaluación. El papel del profesor será el de escuchar, colaborar, corregir o completar las explicaciones de los alumnos.

Presentación pública de trabajos realizados en grupo: El profesorado puede encargar a los estudiantes la realización de trabajos colaborativos en formato de página web o de presentación multimedia, y, posteriormente, dedicar una sesión de clase a que cada grupo presente a los demás el trabajo realizado. A partir de esta propuesta, los estudiantes realizarán en primer lugar un trabajo grupal que les permitirá investigar, compartir ideas, negociar significados, desarrollar habilidades sociales, elaborar conocimientos, diseñar una presentación, etc. Y después desarrollarán una actividad expositiva que les permitirá poner en práctica sus habilidades expresivas y comunicativas.

Apoyos en los debates: uso conjunto por el profesor y los estudiantes: La pizarra digital interactiva puede utilizarse para presentar y comentar información y para llevar a cabo tareas colectivas y colaborativas: por ejemplo, en un debate previamente preparado y para el que profesores y estudiantes han buscado datos en Internet con los que tienen que justificar sus argumentaciones. De esta manera, el uso de la pizarra facilitará la interacción y la discusión grupal en el aula.

El rincón del ordenador: Incluso sin conectar el videoproyector, el sistema informático también contribuirá a atender la diversidad y la multiculturalidad de los alumnos de la clase. Será como una ventana abierta al mundo que los estudiantes y el profesor, de forma individual o en pequeño grupo, podrán utilizar como fuente de información y canal de comunicación cuando lo precisen. También servirá para elaborar algún documento, digitalizar imágenes, imprimir, etc.

El periódico en clase y la diversidad multilingüe: Una buena manera de empezar la clase cada día puede ser revisar con los estudiantes las noticias que ofrece la prensa electrónica y comentar con ellos los temas de actualidad:contestar preguntas, consultar lo que dicen diferentes, juzgar y explicitar el sistema de valores de referencia.

Videoconferencias y comunicaciones colectivas: Cuando resulte oportuno hacerlo, con la pizarra digital se podrán establecer comunicaciones por correo electrónico, videoconferencia con estudiantes, profesores o expertos de cualquier lugar del mundo.

Realización de ejercicios y otros trabajos colaborativos en clase: El profesor puede proyectar actividades multimedia interactivas desde on–line o disco y organizar su realización colectiva. Por ejemplo, puede dirigir preguntas sobre determinado ejercicio a un estudiante concreto o a un grupo de ellos y promover discusiones sobre los puntos de vista divergentes de varios alumnos.

Corrección colectiva de ejercicios en clase: Con el apoyo de la pizarra digital resulta muy ágil la corrección colectiva de ejercicios en clase. El profesor puede ir co-

mentando los ejercicios y todos pueden intervenir con sus dudas, ideas y objeciones.

La pizarra "recuperable": Con la ayuda de un editor de textos y la pizarra digital el profesor puede proyectar cualquier información que escriba como si lo hiciera en una pizarra convencional.

Multiculturalidad en el aula: Se puede encargar a los estudiantes extranjeros que busquen en Internet información, especialmente gráfica sobre sus países y preparen una presentación multimedia que irán exponiendo en días sucesivos al resto de la clase.

Aprendizaje sobre la utilización de programas informáticos: Si se dispone de una pizarra digital interactiva en el aula de informática se facilitan mucho los procesos de enseñanza sobre el manejo de los programas informáticos. A los estudiantes les resulta más fácil "ver" lo que han de hacer que "escuchar" las instrucciones verbales del profesor.

La pizarra digital y la intranet de centro: Cuando el centro dispone de una intranet (es una red local que mantiene la coherencia de todo tipo de comunicaciones instructivas en los marcos de las instituciones o comunidades educativas), la pizarra digital se convierte en una ventana de esta red que actúa a modo de "repositorio" de la información digital que generan los profesores y los estudiantes de los recursos que encuentran en Internet de interés para la asignatura, de los materiales que provienen de las editoriales. Además, la intranet del centro permite explotar la pizarra digital de forma asíncrona: mientras un profesor la utiliza con los alumnos en clase, otro puede estar elaborando materiales en la sala de profesores y algunos alumnos pueden preparar una presentación en el aula de informática y todos estos materiales, en su momento, se mostrarán con la pizarra digital. En este marco, el uso de la pizarra digital replantea no sólo el acto didáctico en sí, sino también la forma en la que el profesor pepara la clase.

Resumiendo todo lo presentado sobre la PDI, podemos decir que su uso es útil, eficaz, aporta valor añadido para realizar actividades de mayor potencial didáctico y lograr más motivación del alumnado garantizando una enseñanza innovadora de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Marqués Santiago Ferrer, La pizarra digital, Valencia, 2008.
2. Magnúsdóttir Sirgún, Internet en la enseñanza de español como lengua extranjera, posibilidades y retos en su aplicación, Islandia, 2010.
3. Beauchamp G., Parkinson J., Beyond the "wow" factor: developing interactivity with the interactive whiteboard, School Science Review, 2005.
4. Pérez Alquilano Sánchez, La enseñanza de idiomas, Barcelona, 1982.
5. Pérez Alquilano Sánchez, Los métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, 2000.
6. http://peremarques.pangea.org/pdigital/es/objetivo.htm

ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԳՐԱՏԱԽՏԱԿԻ ԴԵՐՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵՋ

Զ. ԱԶԻԶԲԵԿՅԱՆ

Հոդվածում քննության է առնվում էլեկտրոնային գրատախտակի դերն ու կարևորությունը օտար լեզուների ուսուցման մեջ: Համակարգչային տեխնոլոգիաների զարգացմանը զուգընթաց ընդլայնվել են նաև դրա կիրառման շրջանակներն ու ազդեցությունը կրթական գործընթացում: Էլեկտրոնային գրատախտակի տեխնոլոգիան միաժամանակ օգտագործվող մի շարք տեղեկատվական միջոցների ամբողջությունն է, որոնց պատշաճ օգտագործումը կարող է զարգացնել ուսանողների ուշադրությունը, երևակայությունը, հիշողությունը, հետաքրքրություն արթնացնել ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ՝ նպաստելով դրա յուրացմանն ու ամրապնդմանը:

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

З. АЗИЗБЕКЯН

В статье рассматривается роль и значение электронной доски в обучениииностранных языков. С развитием компьютерных технологий участилось ее применение в образовательном процессе.Технология электронной доски это совокупность одновременно использующихся несколькихинформационных средств,правильное применение которых,может пробуждать интерес к изучаемому вопросу,развивать внимание, воображение, память учащихсяспособствуя запоминанию и укреплению материала.

ԱՆԱՀԻԴԱ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

ԹԱՐԳՄԱՆԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Չնայած թարգմանությունը մարդկային գործունեության շատ հին բնագավառներից մեկն է, սակայն մեծ քանակությամբ պրոֆեսիոնալ թարգմանիչներ պատրաստելու անհրաժեշտությունն առաջացել է համեմատաբար վերջերս՝ քսաներորդ դարի երկրորդ կեսից: Մեծացել է գիտական տեղեկատվության ծավալը, միջազգային կապերը սերտացել են, հաճախակի են դարձել մշակութային շփումները, և այս ամենը թարգմանիչների և թարգմանությունների հանդեպ մեծ պահանջարկ է առաջացրել: Սակայն սխալ կլիներ կարծել, թե նախկինում լավ թարգմանիչներ չեն եղել: Նրանցից շատերը դրսևորել են մասնագիտական բարձր հմտություններ, իսկ տաղանդավորները ստեղծել են իրենց թարգմանական գլուխգործոցները:Սակայն նախքան մեթոդական հարցեր քննելը պետք է պատասխանել երեք հարցի՝ ո՞ւմ, ի՞նչ և ինչպե՞ս սովորեցնել, և ընդհանրապես կարելի՞ է արդյոք թագմանել սովորեցնել[1]: Այս մասին երկու տարբեր կարծիք կան. մի կողմից՝ պնդում են, թե թարգմանելու համար բավարար է երկու լեզվի և բնագրում արտացոլված իրականության կամ արծարծված խնդիրների իմացությունը, ուստի ստացվում է, որ երկու լեզու իմացող յուրաքանչյուր անհատ կարող է թարգմանիչ լինել: Մյուս կողմից՝ գոյություն ունի հակառակ կարծիքը, համաձայն որի՝ թագմանել չի կարելի սովորեցնել, որովհետև թարգմանելը բնատուր շնորհ է, ինչպես երաժշտական կամ գրական շնորհները. այդ պատճառով թարգմանիչ չեն դառնում, այլ ծնվում են: Այսինքն՝ թարգմանիչներ կարող են լինել շատ քիչ թվով ընտրյալներ:

Այս երկու կարծիքները հերքվում են թե՛ տեսական դրույթներով, թե՛ թարգմանական պրակտիկայով: Թարգմանության ուսուցման մեթոդի հիմքում ընկած է այն համոզմունքը, որ թարգմանելու ունակությանը մարդը տիրապետում է գենետիկորեն այնպես, ինչպես լեզուներ սովորելու ունակությանը: Չնայած տարբեր անհատներ տարբեր օժտվածություն ունեն, սակայն այդ օժտվածությունը կարելի է զարգացնել և հասցնել պրոֆեսիոնալ մակարդակի: Ուսանողների մեծ մասը կարող է սովորել բարձրակարգ թարգմանություններ կատարել, և դա կախված է նաև դասընթացի կազմակերպումից, ուսումնական ծրագրերից և դասավանդման մեթոդիկայից: Թարգմանության դասավանդման մեթոդիկան քիչ ուսումնասիրված բնագավառ է մանկավարժական գիտությունների շարքում: Նույնիսկ ռուս թարգմանաբանական գրականությանը նվիրված աշխատություններում թարգմանության ուսուցման ընդհանուր մեթոդիկայի բացակայությունից դժգոհություններ կան[2]: Ընդհանուր մեթոդիկա չկա, բայց զանազան թարգմանական իրողությունների ուսուցման մասին բազմաթիվ դիտարկումներ կան, որոնք օգնում են կազմակերպելու դասընթացը: Թարգ-

1 Այդ մասին մանրամասն տե՛ս Комиссаров В. Н., Современное переводоведение, М., 2002, էջ 320 – 325:

2 Տե՛ս Злобин А. Н., Актуальные вопроси методики обучения переводу, ,,Итеграция образования,,, 2014, н. 2, էջ 124–127:

մանության տեսաբանները մեծ փորձ են կուտակել թարգմանիչների պատրաստման հարցում: Հաջորդ խնդիրն այն է, թե ինչ պետք է սովորեցնել, ինչպիսին պետք է լինի թարգմանության դասընթացի բովանդակությունը: Թարգմանական գործընթացն ուսումնասիրում և նկարագրում է թարգմանության տեսությունը, որի դրույթները ընկած են ապագա թարգմանիչների պատրաստման ծրագրի հիմքում: Թարգմանության ուսուցման կազմակերպումը և մեթոդաբանությունը պայմանավորված են մի շարք հիմնարար դրույթներով, որոնք առանձնացրել է Վ. Կոմիսարովը[1]:

ա) Ուսուցման նպատակը ինչ–որ կանոնների կամ դեղատոմսերի ձեռքբերումը չպետք է լինի, որոնք թարգմանիչը կարող է կիրառել բոլոր դեպքերում: Անհրաժեշտ է սովորեցնել թարգմանական սկզբունքներ, մեթոդներ, հնարներ և դրանք ընտրելու, կոնկրետ իրավիճակներում գործածելու կարողություն:

բ) Թարգմանությունը մտավոր գործունեության բարդ և բազմաբնույթ տեսակ է, որը կարող է տարբեր նպատակներ ունենալ, իրագործվում է տարբեր պայմաններում, տարբեր միջոցներով և բազմաթիվ գործոնների ազդեցությամբ:

գ) Ինչպես ցանկացած գործունեություն, թարգմանությունը ևս պահանջում է որոշակի գիտելիքներ, կարողություններ: Սակայն այս գործում մեծ դեր են խաղում նաև որոշակի հմտությունները, թարգմանչի ինտուիցիան, մեխանիկորեն կատարվող որոշակի գործողությունները, որոնք պետք է ձեռք բերվեն ուսումնառության ընթացքում:

դ) Թարգմանիչը պետք է լինի բազմակողմանի զարգացած անձնավորություն, օժտված լինի բարձր կուլտուրայով, շփվելու ունակությամբ, պետք է ունենա հանրագիտարանային գիտելիքներ և այդ գիտելիքները անընդհատ լրացնելու ցանկություն:

ե) Թարգմանության առարկան տեղեկատվությունն է, որը կա բնագրում: Այն իմաստի և ձևի միասնություն է կազմում, նրա առանձին մասերը փոխկապակցված են, սակայն հաղորդակցման համար նույն կարևորությունը չունեն: Անհրաժեշտ է տարբերակել կարևորը անկարևորից:- Թարգմանության ուսուցումը կատարվում է հիմնականում դասախոսություններով, գործնական պարապմունքներով: Սակայն սովորողների մեջ թարգմանական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման հարցում մեծ դեր ունեն թարգմանական վարժությունները և ուսումնական տեքստերը: Այդ վարժությունները կարելի է բաժանել երկու մասի՝ **նախաթարգմանական և թարգմանական**[2]**: Նախաթարգմանական** վարժությունների հիմքում ընկած են օտարալեզու տեքստի քննությունը, բնագրի և թարգմանության զուգահեռ համեմատությունը: Նախապես կարելի է հանձնարարել հատվածներ ճանաչված թարգմանիչների հաջողված գործերից՝ որոշակի ճաշակ ձևավորելու համար: Ըստ որում՝ կարելի է համեմատել մի քանի թարգմանություններ, եթե, իհարկե, դրանք կան: Պետք է ընդգծել որոշ լեզվական միավորներ և քննել տարբեր թարգմանիչների գործածած համարժեքները՝ առանձնացնելով ավելի հաջողվածները: Օրինակ՝ Ա. Պուշկինի «Մարգարե» բանաստեղծությունը հայերեն վեց թարգմա-

1 Տե՛ս Комиссаров В. Н., Теоретические основы методики обучения переводу, М, 1997, էջ 19:

2 Այդ մասին մանրամասն տե՛ս Бонадыкова Е. В, Некоторые аспекты дидактики перевода, Школа дидактики перевода, info@gavrilenko–nn.ru.

նություն ունի, և դրանք կարելի է նման վերլուծության ենթարկել: Առաջադրանքների մի տեսակն էլ ներառում է զանազան գործողություններ բնագրի և թարգմանական տեքստերի հետ: Ուսանողը, ելնելով բնագրի բովանդակությունից, պետք է պլան կազմի՝ ձևակերպելով հեղինակի հիմնական միտքը, և տեքստը հանգամանորեն պատմի:

Թարգմանական վարժությունները լինում են մի քանի տեսակ՝ **լեզվական, օպերացիոն (գործառնական)** և **հաղորդակցական: Լեզվականի** դեպքում առաջադրանքում նշվում են լեզվական միավորները, և հանձնարարվում է թարգմանական, բացատրական և հոմանիշների բառարանների օգնությամբ թարգմանության լեզվում գտնել դրանց համապատասխան հոմանշային շարքերը և այդ շարքում առանձնացնել ամենահարմարը:

Ուսուցման գործընթացում յուրահատուկ դեր է վերապահվում **օպերացիոն (գործառնական)** վարժություններին, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողներին տեսական գրականությունը ուսումնասիրելիս իրենց սովորած մեթոդները, թարգմանական փոխակերպումները և հնարները կիրառելու: Ավելի հաճախ հանդիպող հնարներից են ընդհանրացումը, կոնկրետացումը, հականիշային թարգմանությունը, հարմարեցումը, բացատրությունը, ընդլայնումը, փոխհատուցումը, խտացումը, կրճատումը և այլն: Օպերացիոն (գործառնական) վարժությունները կարելի է բաժանել չորս խմբի: **Առաջին խմբի** վարժությունները ուղղված են տարբերակելու մեթոդը կամ հնարը, որը գործածված է տրված հատվածներում: Պետք է տրամադրել մի հատված բնագրից և թարգմանությունից, որոնցում ուսանողը պետք է գտնի գործածված մեթոդը կամ հնարը: **Երկրորդ խմբի** վարժություններում ուսանողը պետք է ոչ միայն տարբերակի գործածված հնարը, այլև գնահատի նրա տեղին լինելը: Կամ կարելի է ուսանողներին բնագրից տրամադրել որոշ հատվածներ և առաջարկել թարգմանել կոնկրետ մեկ հնարով: **Երրորդ տիպի** վարժություններում թարգմանությունում կարելի է առաջարկել փոխել արդեն գործածված թարգմանական հնարը: **Չորրորդ խմբի** օպերացիոն վարժությունները ուղղված են նրան, որ սովորողների մեջ ամենահարմար հնարը գտնելու ունակությունները ձևավորվեն: Նման վարժություններ կատարելով՝ ուսանողները իրենք են որոշում, թե ինչ հնար, և ինչպես կարելի է գործածել:

Հաղորդակցական վարժությունները ամենաբարդն են: Ցանկացած համատեքստում հանդիպում են բառեր և արտահայտություններ, որոնք բազմիմաստ են, և միայն տվյալ խոսքաշարում է որոշվում դրանց կոնկրետ իմաստը: Այս դեպքում ուսանողի ուշադրությունը պետք է սևեռել ոչ միայն որևէ լեզվական միավորի թարգմանությանը, այլև ամբողջ խոսքաշարին: Առաջին տեսակի վարժությունների ժամանակ ուսանողից պահանջվում է տարբեր գործողություններ բնագրի և թարգմանության լեզվի տարբեր մակարդակի միավորների միջև: Օրինակ՝ բառային մակարդակում կարելի է բնագրում ընդգծել բազմիմաստ բառերը և պահանջել թարգմանել՝ ելնելով համատեքստից: Քերականության մակարդակում առաջարկվում է համեմատել նույն քերականական կարգերի (ժամանակ, սեռ, անձնավորում և այլն) տարբեր դրսևորումները բնագրի և թարգմանության լեզուներում: Հաջորդ խմբում են ոչ համարժեք (безэквивалентная лексика) անվանվող

բառապաշարին նվիրված վարժությունները: Այդ բառապաշարը ներառում է իրակությունները, տերմինները, եղանակավորողները, էկզոտիզմները, դիմելաձևերը, գրական լեզվից շեղումները (նաև քերականական), հարանշանակային բառերը և այլն, այսինքն՝ այն բոլոր միավորները, որոնք այս կամ այն պատճառով իրենց համարժեքները չունեն: Թարգմանության տեսությունը այս բառախմբի թարգմանության համար մի շարք միջոցներ է առաջարկում՝ փոխառություն, պատճենում, նորաբանություն, նկարագրական թարգմանություն, իմաստային փոխարինողներ և այլն: Նշված բառախմբի համար կարելի է առաջարկել այսպիսի վարժություններ: Իրակությունները ազգային և պատմական իրողություններ նշանակող բառերն են: Կարելի է մեկ հատված տրամադրել որևէ պատմական ստեղծագործությունից, ասենք՝ Գոգոլի «Տարաս Բուլբա» վեպից՝ առաջարկելով գտնել իրակությունները, հետո թարգմանել վերը նշված սկզբունքներով: Նույն վեպը թարգմանելիս Ակ. Բակունցը նման բառերը տարբեր կերպ է փոխանցել, օրինակ՝ փոխառություն՝ *есаул – եսաուլ, курени– կուրեններ*, նկարագրական թարգմանություն՝ *диадема –շողշողուն ապարոշ, костел – կաթոլիկների եկեղեցի,* նորաբանություն՝ *козачок– կոզակապար, кабак –օղեփուն,* իմաստային փոխարինողներ՝ *харч – շիլա, чарка – թաս* և այլն[1]:

Առանձնահատուկ բարդություն է ներկայացնում դարձվածքային միավորների, ասացվածքների և առածների թարգմանությունը: Դրանք ևս փոխանցման մի շարք սկզբունքներ ունեն: Դարձվածքներին նվիրված վարժություններում նրանց թարգմանությունը կարելի է դիտարկել և՛ բնագրից անկախ, և՛ խոսքաշարի մեջ: Կարելի է տարբեր լեզուներով դարձվածքային զույգեր տրամադրել և պահանջել որոշել թարգմանության եղանակը՝ ա) զուգահեռ համարժեք, բ) դարձվածքային համաբանություն, գ) սովորական պատճենում, դ) դիպվածային պատճենում, ե) ազատ բառակապակցություն: Օրինակ՝ Ձեռքերը փրփուրին գցել – Хвататься за соломинку (դարձվածքային համաբանություն), Ձուկը գլխից է հոտում – Рыба с головы тухнет (զուգահեռ համարժեք), Կամ աղն է պակաս կամ մաղը – Ему что–то нужно от кого–то (ազատ թարգմանություն): Ոճական վարժությունները պետք է ապահովեն ոճական երանգավորում ունեցող միավորների թարգմանության վարժեցումը, ինչպես նաև զանազան ոճական հնարների կիրառման ուսուցումը, հեղինակի ոճական առանձնահատկությունները տարբերակելը: Մենք առանձնացրել ենք վարժությունների մի քանի տեսակներ, սակայն կարելի է նույնատիպ բազմաթիվ առաջադրանքներ կազմել, որոնք ուսուցումն ավելի արդյունավետ կդարձնեն: Վերը շարադրվածից կարող ենք անել հետևյալ եզրակացությունները.

Ա) Թարգմանությունը լեզվական բարդ գործընթաց է, որը թարգմանչից պահանջում է ոչ միայն գիտելիքներ, այլև լեզվական հոտառություն, ինտուիցիա:

Բ) Թարգմանիչ ծնվում են, բայց թարգմանիչ կարող են նաև դառնալ, եթե ուսումնառության ժամանակ կիրառվեն ուսուցման համապատասխան ծրագրեր, մեթոդիկա և դասագրքեր:

Գ) Թարգմանական վարժությունները այն հիմնական միջոցներից են, որոնք ուսանողին օգնում են ձեռք բերելու թարգմանչական անհրաժեշտ հմտություններ:

1 Գոգոլ Ն. Վ. , Տարաս Բուլբա, թարգ. Ա. Բակունց, Երևան 1950:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Комиссаров В. Н., Теоретические основы методики обучения переводу, М., 1997.
2. Комиссаров В. Н., Современное переводоведение, М., 2002.
3. Злобин А. Н., Актуальные вопроси методики обучения переводу, Итеграция образования, 2014, н. 2.
4. Бонадыкова Е. В, Некоторые аспекты дидактики перевода, Школа дидактики перевода, info@gavrilenko–nn.ru.

THE ROLE OF TRANSLATION EXERCISES IN TEACHING PROCESS OF TRANSLATION MAKING

A. MOVSISYAN

The interest in translations and translators is growing nowadays. Despite the lack of the common methodology of translation teaching, there are plenty of observations on translation teaching process that help to organize the course under study. The translation exercises have a significant role in teaching process; hence, the different types of those exercises have been discussed within the article.

РОЛЬ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДА

А. МОВСИСЯН

Интерес к переводам и переводчикам все растет в наши дни. Несмотря на отсутствие общей методики обучения перевода, существует множество исследований о разных видах обучения перевода, которые помогают организовать учебный курс. В процессе обучения значительную роль имеют переводческие упражнения, разные виды которых были обсуждены в данной статье.

ԱՆԱՀԻՏ ՍԱՆԹՐՈՍՅԱՆ

ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՆՈՐ ՆՅՈՒԹԻ ՀԱՂՈՐԴՄԱՆ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱ (ՀՐԱԲՈՒԽՆԵՐԸ ԵՎ ԵՐԿՐԱՇԱՐԺԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԲՆԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ԵՐԵՎՈՒՅԹ)

Ներկա ժամանակներում կրթության բարեփոխումների կենսական խնդիրներից մեկը բնագիտական առարկաների ինտեգրումն է: Աշխարհագրությունը, քիմիան, կենսաբանությունը, ֆիզիկան նույն օբեկտը տարբեր տեսանկյուններից դիտարկելու ընդհանուր եզրեր ունեն: Այս ինտեգրված դասի նպատակն է ուսուցման գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ ապահովվի սովորողների ակտիվության և շահագրգռվածության մակարդակը՝ նրանց դարձնելով ուսումնական գործունեության սուբյեկտ՝ բնագիտական ուսումնական առարկաների ուսումնասիրությունը ծառայեցնելով շրջապատող աշխարհի մասին բնապահպանական ուղղվածությամբ գիտական պատկերացումների, և բնության օրենքները որպես ամբողջական համակարգ դիտելու կարողությունների ձևավորմանը: Ուսուցման գործընթացում ոչ միայն բնության մասին գիտելիքներն են կարևոր, այլև բնության գաղտնիքների մեջ խոր ներթափանցումը: Միջառարկայական կապը պահպանելու նպատակով դասի հիմնական փուլը՝ իմաստի ընկալում, իրագործվեց աշխարհագրության ուսուցչուհու կողմից: Բնական աղետները՝ հրաբուխներ, երկրաշարժեր, ջրհեղեղներ և այլն, բոլոր ժամանակների մարդկության խոցելի երևույթներ են, որոնք հետևանք կարող են բերել տարբեր տիպի և մասշտաբի հոգեբանական երևույթների:

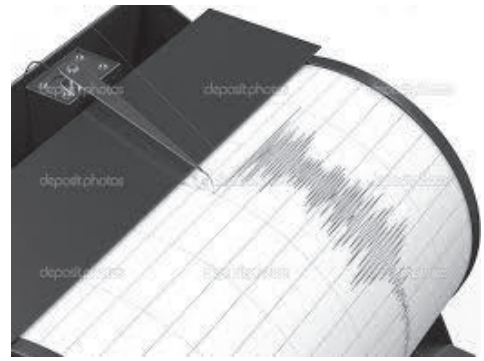
Հայկական լեռնաշխարհը, ինչպես նաև ՀՀ–ն գտնվում են Ալպ–Հիմալայան գեոսինկլինալային գոտում, որտեղ շարունակվում են լեռնակազմական պրոցեսները, հաճախակի են ավերիչ երկրաշարժերը և հրաբխային ժայթքումները:

Հրաբուխները և երկրաշարժերը որպես բնահասարակագիտական երևույթ ավելի տպավորիչ դարձնելու և լավ պատկերացնելու համար դասը անցկացվեց քիմիայի լաբորատորիայում, որին մասնակցում էին քիմիայի, ֆիզիկայի և կենսաբանության ուսուցիչները: Սկզբում ներկայացվեց թեմայի աշխարհագրական մասը, թե ինչպես են առաջանում հրաբուխները և երկրաշարժերը:

Հրաբուխները ժայթքում են երկրի ընդերքից, երբ ապարներն այնտեղ խիստ տաքանում են և փոխակերպվում գազերով հագեցած մեծ ճնշման հրահեղուկ զանգվածի՝ մագմայի, որը մեծ ուժով ճնշում է գործադրում երկրակեղևի վրա և համեմատաբար անկայուն տեղամասերում ճեղքելով այն՝ արտահոսում մակերևույթ: Դուրս ժայթքած մագման սառչում է, գազազրկվում և վերածվում լավայի: Այն ուղին, որով բարձրանում է մագման, կոչվում է հրաբխի մղանցք, որն ավարտվում է ձագարաձև տեղամասով՝ խառնարանով: Հրաբխի խառնարանից դուրս են մղվում հրաբխային փոշի, մոխիր, քարեր, գազեր, որոնց կուտակումից էլ առաջանում է հրաբխային լեռը: Օրինակ՝ Հայկական լեռնաշխարհում «Նեմրութ» և «Թոնդրակ» գործող հրաբուխները, որոնց խառնարան-

ներում շարունակվում են ծծմբային գազերի և տաք գոլորշու արտավիժումները: Իսկ երկրաշարժը երկրի ընդերքում տասնյակ, երբեմն էլ հարյուրավոր կիլոմետրեր խորության վրա տեղի ունեցող ապարաշերտերի տեղաշարժն է, որոնք ցնցում են երկիրը, փորձում ազատվել կուտակված լարվածություններից: Հիշենք, որ այն տեղը, որտեղ ապարաշերտերը կտրուկ տեղաշարժվում են, կոչվում է երկրաշարժի օջախ կամ հիպոկենտրոն, իսկ երկրաշարժի այն տեղը, որը երկրաշարժի օջախի վերևում է, ամենամոտն է նրան, կոչվում է էպիկենտրոն կամ վերնակենտրոն:

Եվ այլ շատ մանրամասներ հրաբուխների և երկրաշարժերի վերաբերյալ: Որպեսզի երեխաները հրաբուխի վերաբերյալ պատկերացում ունենան, քիմիայի ուսուցիչը «Հրաբուխ սեղանին» փորձը կատարում է քարշիչ պահարանում: «Հրաբուխի» ժայթքումը մոտիկից տեսնելու համար նա վերցրեց ամոնիումի երկքրոմատ $(NH_4)_2CrO_7$, որը շատ գեղեցիկ բյուրեղային նյութ է: Հախճապակե սալիկի վրա լցրեց 4 գ ամոնիումի երկքրոմատ: Մակերևույթին պատրաստեց «խառնարան»՝ փոքր փոսիկի ձևով: Այդ բոլորը պատրաստելուց հետո «Հրաբուխին» մոտեցրեց վառվող լուցկի: Արդյունքում «հրաբուխը» արթնացավ, և «խառնարանից» սկսեցին ժայթքել գեղեցիկ կարմիր կայծեր, որոնք սառչելով փոխարինվեցին կանաչ գույնի «լավայի», որը մինչև ռեակցիայի ավարտը ամբողջովին ծածկեց հախճապակե սալիկը: Կանաչ գույնի «լավան» քրոմի (III) օքսիդն՝ Cr_2O_3:



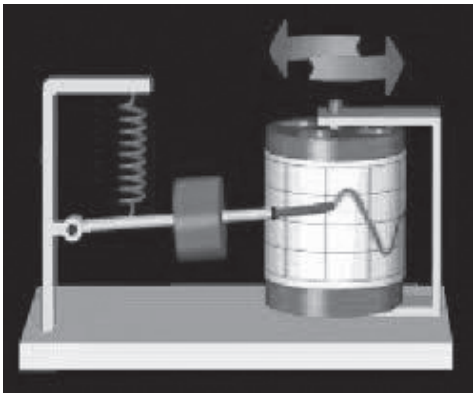
Այս գեղեցիկ փորձի ընթացքը պայմանավորված էր քիմիական հետևյալ փոխարկումով.

$(NH_4)_2Cr_2O_7 = Cr_2O_3 + N_2 + 4H_2O$

Այսինքն՝ «խառնարանից» միաժամանակ ժայթքում են քրոմի օքսիդ, ազոտ և ջրային գոլորշի, որոնց ազդեցությամբ է պայմանավորված ժայթքումը: Չի կարելի փորձին մոտ կանգնել, քանի որ Cr_2O_3–ի գոլորշիները թունավոր են: Երեխաները տեսան հրաբխի ժայթքումը և արտանետումները: Իսկ ֆիզիկայի ուսուցիչը երկրաշարժի ժամանակ սեյսմիկ ցնցումները գրանցելու համար օգտագործեց թույլ կոշտությամբ զսպանակ, որից բեռ էր կախված և տատանվում էր թեթև ցնցումների դեպքում: Բեռին ամրացրեց մատիտ (կամ ֆլոմաստեր), որը տատանման ժամանակ գրանցում էր տատանումների լայնույթը: Ինչքան մեծ էին ցնցումները, այնքան մեծ լայնույթով էր կատարվում գրանցումը (այն փոխարինում էր սեյսմոգրաֆին):

Երեխաները պատկերացում ունեցան երկրաշարժի և սեյսմիկ գրանցումների մասին: Վերջում կենսաբանության ուսուցիչը ներկայացրեց հրաբուխների և

երկրաշարժերի ժամանակ առաջացած կենսաբանական փոփոխությունները:



Ասաց, որ տեղի է ունենում էկոհամակարգի խախտում: Բարձրակարգ կաթնասունները լքում են իրենց տարածքները: Եթե երկրաշարժի ժամանակ առաջանում են ճեղքեր, դրանք դառնում են անանցանելի որոշ կենդանիների առանձնյակների համար: Իսկ հրաբուխների ժամանակ լավան վնասում է բուսականությունը, մի էկոհամակարգը փոխվում է մյուսի, որի հետևանքով բուսական և կենդանական աշխարհը փոխվում է: Նոր պոպուլյացիաներ են առաջանում: Կենդանիների միգրացիա է կատարվում, նրանք փնտրում և զբաղեցնում են նոր տարածքներ:

Այս դասապրոցեսը տպավորիչ էր և հետաքրքիր աշակերտների համար, որը նրանց հնարավորություն տվեց երևույթների էությունը տեսնելու և ընկալելու կարողություն:

Երկրաշարժից առաջ

Երկրաշարժից հետո

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լ. Սահակյան, Գ. Ալիխանյան, Ինտեգրված դասը որպես բնագիտական առարկաների դասավանդման արդյունավետության բարձրացման միջոց, «Մանկավարժի միտք», N 3–4, էջ 123–128, 2006 թ:
2. Ս. Վարդումյան, Ա. Հովհաննիսյան և ուրիշներ, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, Ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար, Եր., «Նոյան Տապան», 2005 թ.:
3. Ք. Հ. Բդոյան, Լ. Ա. Սահակյան, Քիմիա, ուսուցչի ձեռնարկ, 7–9, Եր., «Տիգրան Մեծ», 2013 թ.:
4. Ильченко В. П., Перекрестики физики, химии и биологии, 174 ст, Просвещение 1986 г.

GEOGRAFHY: THE INTEGRATED LESSON FOR THE NEW MATERIAL PRESENTATION. VOLCANOES AND EARTHGUAKES AS A NATURAL AND SOCIAL PHENOMENON

A. SANTROSYAN

The article represents entegrated sample of Biology lesson – Volcanos and earthquakes as natural social phenomenon. After giving an information about volcano accurence, eruption, duration and consequences the Chemistry teacher presented a model experiment the process of which was conditioned with the following reactions

(NH4)2Cr2 O7 = Cr2 O3 + N2 +4H2O

Thanks to Cr2 O3 , N and steam eruption occurs in ther volcano crater. During the model experiment of earthquake the teacher of physics used a spring of loose stiffness ,having some mass hung from, to register seismic shocks which vibrated at slight shakes. The children had complete apprehension of seismic registrations. The Biology teacher presented the changes of boilogocal systems during the volcano eruptions earthquakes by the help of computer equipment.

ГЕОГРАФИЯ: МЕТОДИКА ИНТЕГРИРОВАННОГО УПОКА ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ НОВОГО МАТЕРИАЛА: ВУЛКАНЫ И ЗЕМЛЯТРЕСЕНИЯ КАК ПРИРОДНО – СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

А. САНТРОСЯН

В статье представлен пример проведения интегрированого урока в области естействознания на тему ,,Вулканы и землетрясения – явление природы соцеиальной значимости,,. После краткой инфорамации о причинах возникновения и поселдствиях извержения вулканов педагог химии представил модельный опыт ход которого обусловлен следующим химическим превращением:

(NH4)2Cr2O7 =Cr2O3+N2+4H2O

Из ,,кратера,, одновременно выбрасываются оксид хрома, азот и водяные пары. Педагог физики при демонстрации модельного опыта по теме змлетрясения для показа регистрации сейсмических колебаний использовал пружину слабой жесткости с подвешенным грузиком, которая колебалась при легкой тряске. Обучающиеся составили представление о регистрации сейсмической активности. Педагог по биологии с помощью компьютерной техники продемонстрировал возможные изменения происходящие в биологических системах при вулканических извержениях и землетрясениях.

NAÏRA MELKONYAN

LE RÔLE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Dans cet article une attention particulière est prêtée à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, notamment à celui de la grammaire.

La méthodologie traditionnelle, appellée méthodologie classique ou méthodologie grammaire–traduction, était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec pour «*faciliter l'accès aux textes, les plus souvent littéraires*» comme le soutient Tagliante (Tagliante 1999). D'après Christian Puren «*la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIXème siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe*» (Puren 1988 : 372). Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langues étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celle de la langue maternelle. Déjà au XVIIIème siècle, laméthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). Au XIXème siècle, on a pu constater une évolution provoquée par l'introduction de la version–grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui–même les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir a donné aux enseignants le titre de «Maître» ou de «Maîtresse». La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'intéraction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par coeur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIXème siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique

va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme «le coup d'état pédagogique de 1902».

La méthode naturelle se situe à la fin du XIXème siècle. Elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. Ce sont les observations de F. Gouin qui en sont à l'origine. L'apprentissage d'une langue étrangère, d'après F. Gouin, doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe récéptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. On comprend facilement que ce courant ne mettait pas du tout l'accent sur la grammaire. Pour Gouin, la langue étrangère devrait être apprise naturellement, après une longue période d'écoute et d'imitation et cela semble exclure tout apprentissage raisonné.

On appelle **méthodologie directe** la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats–Unis. La méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. De plus, de nombreux facteurs externes ont impulsé son développement. En France l'expression «méthode directe» apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 nevembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire–traduction en raison de son principe direct.

D'après les principes fondamentaux de cette Circulaire, le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions–réponses dirigées par l'enseignant.

Depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960 **la méthodologie active** a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères.Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

La méthodologie audio–orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer «la méthode de l'armée». Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire.

L'apprentissage de la grammaire se fait par la mise en place de mécanismes et l'on passe à la généralisation par analogie et changement minimaux. Le maître, sans aucune explication préalable, donne ora-

lement une phrase adéquate au niveau de connaissance de la langue de ses étudiants, et il les aide, par des exercices de repérage de conceptualisation à comprendre la règle grammaticale. Puis, on renforce l'acquisition par des exercices structuraux, plus ou moins contextualisés.

La méthode situationnelle anglaise était connue vers les années 1950. Ce qui rendait cette méthode originale c'était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées. La théorie béhavioriste a influencé cette méthode qui considérait que l'apprentissage supposait trois processus: d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle.

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans lesannées 1960–1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode «Voix et images de France». La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. La MAV (méthodologie audiovisuelle) interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'applicationde la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio–orale et la méthodologie audio–visuelle. Elle est appellée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. C'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen qui en a donné naissance à l'approche communicative, une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de L'Approche Communicative. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. La grammaire s'intéresse à la communication, aux actes de paroles. Elle est une grammaire en situation: grammaire de l'oral et de l'écrit qui mène les apprenants à formuler eux–mêmes le fonctionnement de la langue à travers un corpus proposé contextuellement jusqu'à aboutir à la conceptualisation des règles. Le cours de langues devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur.

La perspective actionnelle privilégiée par le CECR ne s'entend pas comme une nouvelle méthodologie constituée d'enseignement des langues comme le souligne déjà J.–C. Beacco «cet instrument de référence commun n'entend aucunement donner le jour à une nouvelle méthodologie d'enseignement, fût–elle actionnelle, au fait que: «Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles

que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social». Il s'agit plutôt d'une nouvelle façon d'envisager l'enseignement. A ce stade, l'apprentissage doit donc tenir compte de plusieurs facteurs pour pouvoir donner à l'apprenant des outils et des compétences susceptibles de lui être utiles dans l'utilisation de la langue.

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas.

C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposées. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif ne peut à notre avis fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présupposant que ceux–ci seront disposés d'eux–mêmes à améliorer leur formation. Les Institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des «cobayes» des «expériences» d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

BIBLIOGRAPHIE

1. Beacco, J.–C. (2010), La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, Paris
2. Puren, C. (1988), Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan–Clé International, Col. DLE
3. Tagliante, C. (1999), La classe de langue, Coll. Techniques de classe, CLE International, Paris
4. Vigner, G. (1980), Didactique fonctionnelle du français, Hachette, Paris

ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՐՑԸ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐՈՒՄ

Ն. ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Հաղորդակցական իրազեկության ձևավորման մեջ մեծ կարևորություն ունի ուսումնասիրվող լեզվի քերականության ուսուցումը: Քերականության ուսուցման խնդիրը տարբեր եղանակներով է լուծվում քերականական–թարգմանական, ուղիղ, տեսալսողական մեթոդների և հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից: Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են քերականության ուսուցման առանձնահատկությունները մեթոդական տարբեր համակարգերում:

THE PROBLEM OF GRAMMAR INSTRUCTION IN DIFFERENT METHODOLOGICAL SYSTEMS

N. MELKONYAN

Grammar instruction of the target language has the greatest importance for communicative awareness. The problem of grammar instruction is approached in different ways– grammar–translation, direct, audiovisual and communicative. Particularities of grammar instruction in different systems are discussed in the article.

ԱՆՈՒՇ ՖԻԴՈՅԱՆ

«ԿՐԿՆԱԿԻ ԳՐԱՌՈՒՄՆԵՐԻ ՕՐԱԳԻՐ» ՄԵԹՈԴԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԵՐԻՆ

«Գիտենալը քիչ է, հարկավոր է նաև կիրառել»:

Գյոթե

«Իմաստունը նա չէ, ով շատ գիտի, այլ նա, ում գիտելիքներն օգտակար են»:

Էսքիլես

Դասավանդման գործընթացի վերջնական նպատակը բոլոր ժամանակների համար նույնն է եղել՝ նախորդ սերունդների ձեռքբերումները հաջորդ սերունդներին հաղորդելով՝ երիտասարդությանը մղել ստեղծելու նոր արժեքներ, որոնցով կկարողանան իրականության մեջ դրական փոփոխությունների հասնել: Այս նպատակը իրականացնելու ճանապարհին ուսուցիչները, մանկավարժները մշակել են տեխնոլոգիաներ, որոնց դերը պակաս կարևոր չէր, որքան ուսուցիչների գիտելիքների հարուստ պաշարը և փորձը: Ստեղծվել են տարբեր դպրոցներ՝ իրենց կրթական մեթոդներով, սկզբունքներով, որոնք թելադրված էին ժամանակին բնորոշ պահանջներով:

Այսօր կրթության առաջնային պահանջներից են սովորողների մեջ համագործակցային հմտությունների դաստիարակումը և ինքնուրույն, քննադատական, ստեղծագործական մտածողության զարգացումը:

Աշակերտին ինքնուրույն մտածողության մղելու ճանապարհին դժվարության են հանդիպում բոլոր ուսուցիչները, այդ թվում՝ գրականության: Որքան էլ ուսուցիչը իր ուղղորդող հարցերով, ցուցումներով ցանկանա օգնել աշակերտին գեղարվեստական ստեղծագործությունը վերլուծելիս ընկալել պատկերավորն ու արտահայտիչը, նկատել և իմաստավորել թվացյալ աննշմարը, համադրել կարդացածը իր իմացածին և եզրահանգումներ անել, աշակերտը, միևնույնն է, կառչած է մնում դասագրքից, գրականագետների տված արդեն պատրաստ և ամփոփ ձևակերպումներից և սեփական կարծիքը ստեղծագործության վերաբերյալ արտահայտելուց խուսափում է:

Իհարկե, միշտ եղել են և կան լեզվական ու գրական նուրբ զգացողությամբ օժտված աշակերտներ, ովքեր հրաշալի հասկանում են ոչ միայն գեղարվեստական տեքստը, այլև ենթատեքստը և տողատակը: Բայց մեր՝ գրականության ուսուցիչներիս նպատակն է գեղարվեստական գրականությունը հասանելի, սիրելի դարձնել բոլոր աշակերտներին. չէ՞ որ գրականությունը դաստիարակող, ազնվացնող այն հզոր ուժն է, որին ապավինել են բոլոր ժամանակների մեծ մտածողները:

Իսկ ինչպե՞ս անել, որ սովորողը գրական ստեղծագործությանը մոտենա անկանխակալ, ուշիմ և համարձակ հայացքով. անկանխակալ՝ իր հասկացածը առանց դասագրքից կառչելու և անկաշկանդ արտահայտելու, ուրիշների կարծիքը հարգալից լսելով և ընդունելով հանդերձ՝ սեփական հիմնավորումներով առաջնորդվել կարողանալու համար, ուշիմ՝ կարդացածն ընկալելու, վերլուծելու, իր իմացածին համադրելու, կարդացածից դասեր քաղելու համար և համարձակ՝ կարդացածին սեփական գնահատականը տալու համար:

Ժամանակակից կրթական համակարգը հարուստ է դասավանդման այնպիսի մեթոդներով, որոնք ուղղված են վերևում նշված խնդիրների իրականացմանը: Այդ մեթոդներից են «Երեք բանալի և մեկ կողպեքը», «Ուղղորդված ընթերցանությունը դադարներով», «Ինքնուրույն հետազոտությունը», «Կարուսելը», «Կանխագուշակման աղյուսակը» և «Կրկնակի գրառումների օրագիրը»:

Հիշյալ մեթոդները համապատասխանում են համաշխարհային ժամանակակից մանկավարժության մեջ ընդունված Բենջամին Բլումի տաքսոնոմիայի պահանջներին՝ միաժամանակ հնարավորություն տալով դրանցից յուրաքանչյուրը համադրել ազգային կրթության ավանդույթներին և հայեցակարգին:

Ճիշտ կիրառվելու դեպքում սրանցից յուրաքանչյուրն իր արդյունավետությամբ կարող է միայն գոհացնել, իսկ հաճախ նաև զարմացնել ուսուցիչներին: Ինձ իրավունք եմ վերապահում այսպես արտահայտվելու, քանի որ մասնագիտական 25 տարվա իմ ստաժի վերջին 15 տարիների ընթացքում շատ հաճախ եմ դիմում նշված մեթոդներին: Չեմ կարող չնշել նաև, որ այս և ուրիշ բազմաթիվ այլ մեթոդների առաջին անգամ ծանոթացել եմ ՔՄՋԿԳՄ (Քննադատական մտածողության զարգացումը կարդալու և գրելու միջոցով) կրթական ծրագրի շրջանակ– ներում, որի համար երախտապարտ եմ ծրագրին:

Այսօր ցանկանում եմ մանրամասնորեն ներկայացնել «Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդը: Այս մեթոդով աշխատող աշակերտը հանդես է գալիս որպես փոքրիկ գրականագետ, քանի որ կատարում է ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք, իսկ ավելի կոնկրետ՝ գրական ստեղծագործությունից պետք է դուրս գրի իրեն առանձնապես դուր եկած հատվածները և սեփական մեկնաբանություններով հիմնավորի դրանց կարևորությունը ինչպես գեղարվեստական պատկերավորության, այնպես էլ բովանդակային տեսանկյունից: Այս մեթոդով սովորելիս աշակերտը մեն–մենակ, առանց ուսուցչի կողմնորոշող հարցերի հայտնվում է գրական երկի առջև և սկսում է կարդալ այն որևէ կարևոր, հետաքրքիր հատված բաց չթողնելու ձգտումով: Նա զգում է ընթերցանության լրջությունը, կենտրոնացնում է ուշադրությունը, որովհետև գիտի, որ իր ընտրած հատվածները ներկայացնելու է ընկերներին և ուսուցչին:

Յուրաքանչյուր հատված ընտրելուց հետո նա պետք է կատարի ևս մի ինքնուրույն աշխատանք. պետք է ցույց տա իր ընտրած հատվածի կարևորությունը, մեկնաբանի այն, այսինքն՝ արդեն գալիս է համադրելու, վերլուծելու և գնահատելու հերթը, որով և ամբողջական է դառնում ճանաչողության գործընթացը (Բլումի համակարգ):

«Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդն օգնում է նյութը սովորելու մտավոր ակտիվ աշխատանքով, ուշադրության կենտրոնացման առկայությամբ, որի շնորհիվ ինֆորմացիան յուրացվում է հիմնավորապես: Այս մեթոդով ուսուցումը զարգացնում է ոչ միայն գրական երկը ուշադրությամբ ընթերցելու և ընկալելու հմտություն, այլև սեփական կարծիքն ազատ արտահայտելու, երևույթները գնահատելու կարողություն:

Ահա հատվածներ Հովհաննես Թումանյանի «Եղջերուն» պատմվածքի վերաբերյալ աշակերտների կողմից լրացված կրկնակի գրառումների օրագրերից.

ՀԱՏՎԱԾ	ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
Մենք գնում էինք դաժան հրճվանքով, որով միայն որսի են գնում:	Պատմվածքի հենց սկզբից հեղինակը մատնացույց է անում որսորդության դաժան բնույթը՝ առանց իր կարծիքը բացահայտ ներկայացնելու: Հատվածը պատկերավոր է դարձել «դաժան հրճվանք» բառակապակցությամբ, որտեղ կա մակդիր:
– Որսը բախտի պես բան է,– ասում էր Օսեփը:– Մին էլ տեսար երևութք էլավ ու քամի դառավ կորավ:	Հեղինակը հատվածում կիրառել է համեմատություն, դարձվածք և փոխաբերություն, բարբառային բառաձևեր:
Պախրա մի ասիլ – մի սար ասա: Չարդախ ունի (պոզեր), ոնց որ մի կաղնի:	Արտահայտիչ է դարձել համեմատություններով, ինչպես նաև բարբառային բառերով:
– Ա՛յ աստծու բարին ձեզ, դուք բարո՛վ եկաք… Հա՛յ հող ու ջրի աստոծ հա~	Ժողովրդախոսակցական արտահայտություններ են, որ ստեղծում են կենդանի զրույցի տպավորություն:
Թվանքը, որ տրաքեց, սա վեր թռավ, դուրս ընկավ ու ետ գետնովը դիպավ: Տղերք, հիմի մի ձեն ա ածում, մի տնքում ա, ոնց որ մեռնող երեխա:	Հատվածում կիրառված համեմատությամբ հեղինակը հիշեցնում է, որ կենդանիներն էլ ապրումներ և զգացողություն ունեն:
Ասում եմ, փառքդ շատ ըլի, աստոծ, ինչ ա էնպես էն պախրի ճուտի նման ա տնքում, որ աչքս խուփ եմ անում, հենց իմանում եմ դեռ էն թփի կողքին եմ կանգնած:	Իր հիվանդ թոռան հառաչանքը լսող Օվակիմին սկսում է տանջել խիղճը:
…հիմի մերը ընկել ա վրեն, բառաչում ա Ասում եմ, փառքդ շատ ըլի աստոծ, ինչ ա մեր ու էն սարի պախրի զանազանությունը–ոչինչ… ամենի սիրտն էլ սիրտ ա, ամենի ցավն էլ–ցավ…	Այս հատվածում մարդը, համեմատելով իր հարսին որդեկորույս պախրայի հետ, տանջվում է այն մտքից, որ ինքը նույն վիճակի մեջ դրեց մայր եղջերուին:
Ես առաջին անգամն էի տեսնում եղջերուն ազատ բնության մեջ: Նա դուրս եկավ մի խաղաղ հպարտությամբ, վեհ ու չքնաղ, ինչպես բնության էն ամեն գեղեցկությունների տերն ու թագավորը:	Հեղինակը ստեղծել է շքեղ կտավ, որն արտահայտում է պաշտամունք բնության նկատմամբ: Այդ պաշտամունքը փոխանցվում է ընթերցողին: Հատվածը պատկերավոր է դարձել մակդիրներով (ազատ բնություն, խաղաղ հպարտություն և համեմատությամբ) նա…, ինչպես բնության էն ամեն գեղեցկությունների տերն ու թագավորը:

Ամենից գեղեցիկ հայացքը, որ ես տեսել եմ իմ կյանքում: Ես շփոթվեցի, ամաչեցի, ուզեցի թաքցնել հրացանս…	Հատվածը ներկայացնում է բնության կատարելության և մարդու գործունեության հակադրությունը: Սա նախատինք է գեղեցկության վրա զենք ուղղողներին:
Ես երեսս շրջեցի, իբրև թե սարերին եմ նայում: Ետևից մի խուլ տնքոց լսեցի… Ու, չգիտեմ ինչու, սկսեցի մտածել կյանքի ու մահվան մասին, և էնպես տգեղ էր թվում ինձ կյանքը…	Այնքան զսպված հուզմունք կա այստեղ: Սա բնապահպանական կոչ է, և ես հպարտ եմ, որ Հովհաննես Թումանյանի 100 տարի առաջ հնչեցրած կոչը այսօր ամբողջ աշխարհի առաջադեմ մարդկությունն է հնչեցնում:

«Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդը, կիրառելով իմաստի ընկալման փուլում, աշակերտների գրառումները հրապարակում ենք կշռադատման փուլում: Մեթոդը կիրառելու սկզբում աշակերտներն ավելի շատ նախընտրում են լսել իրենց ընկերներին, քան թե ներկայացնել սեփական դիտարկումները: Բայց աստիճանաբար համոզվում են, որ յուրաքանչյուրի մոտեցումը տեքստին ընդունվում է հետաքրքրությամբ և հարգանքով: Եվ այս հարգանքը պատահական չէ. նրանցից ամեն մեկը օրագիրը լրացնելու ընթացքում զգում է իր ինքնուրույնությունը և մտածելու ազատությունը: Դատողությունների տարբերությունն առաջացնում է միայն հետաքրքրություն ընկերների գրածի նկատմամբ, նաև իր կարծիքին ծանոթացնելու ցանկություն. «Իսկ ես այս նախադասությունը այսպես եմ մեկնաբանել…»: Աշակերտների մեջ համագործակցային կարողությունների ձևավորումը հատկապես այս պահին ակնհայտ է դառնում. ընտրված հատվածների կամ մեկնաբանությունների նմանությունը առաջացնում է աշխուժություն: Նկատում են, որ ինչքան էլ տարբեր են իրենց մտածողությամբ, այնուամենայնիվ կան նաև դասարանցիներին իրար մոտեցնող, հարազատեցնող եզրեր: Իսկ դատողությունների տարբերությունն ընդունում են որպես դիմացինի առանձնահատկություն, ինչին վերաբերվում են հարգանքով: Այս մեթոդով ընթերցելուց հետո աշակերտներն ավելի անկաշկանդ են իրենց մտքերն արտահայտում ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր վերլուծություններում: Օրինակ՝ 11–րդ դասարանի աշակերտները այս մեթոդով Հովի. Թումանյանի՝ կենդանիների մասին պատմվածքները կարդալուց հետո իրենց գրավոր շարադրանքներում արտահայտել էին բնապահպանական խնդիրներ և լուծումներ էին առաջարկել, խորհել էին աշխարհին միշտ անհրաժեշտ բարության մասին, իսկ նրանցից մեկն իր շարադրանքի բնաբանն ընտրել էր Էրիխ Մարիա Ռեմարկի խոսքը. «Իր կյանքի համար պայքարող կենդանին ունի մարդու հայացք»:

Այն, որ «Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդն օգնում է գրականության նկատմամբ հետաքրքրություն ձևավորելու աշակերտների մեջ, ինչպես նաև դաստիարակել վերլուծական–քննադատական դատողություններով սեփական եզրահանգումները կատարող,

միաժամանակ այլոց մտածողությունը հարգող մարդիկ, արդեն հիմք է տալիս համոզված ասելու, որ այս մեթոդն արդյունավետորեն կարելի է կիրառել գրականության շատ դասերի ընթացքում:

Դասավանդման ընթացքում ուսուցիչներն ունենում են ընդհանուր բնույթի դժվարություններ, որոնք հաղթահարելու ճանապարհին կարևոր գործոն է մանկավարժների փորձի փոխանակությունը: Այս առումով հետևյալ թղթակցությունը կարող է օգտակար լինել հատկապես սկսնակ ուսուցիչներին: Այն արծարծում է գրականության դասավանդման հետ կապված այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են աշակերտների մեջ ընթերցասիրության դաստիարակումը, գեղարվեստական գրականության նկատմամբ անհատական մոտեցում և քննադատական վերաբերմունք, ինչպես նաև համագործակցային հմտություններ ձևավորելը: Ապա ներկայացվում է ուսուցման ժամանակակից մեթոդներից «Կրկնակի գրառումների օրագիրը»՝ որպես այս խնդիրները լուծելուն միտված միջոցներից մեկը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ընթերցանություն, գրավոր աշխատանքներ և քննարկումներ բոլոր առարկաների դասավանդման համար, Ուղեցույց 3–րդ, 1988 Ջինի Սթիլ, Քուրթիս Մերեդիթ, Չարլզ Թեմփլ:
2. Համագործակցային ուսումնառություն, Ուղեցույց 5–րդ, 1988, Ջինի Սթիլ, Քուրթիս Մերեդիթ, Չարլզ Թեմփլ:
3. Հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչների եռօրյա վերապատրաստման ուղեցույց, ՀՀ ԿԳ նախարարություն, 2007, Եր., «Տիգրան Մեծ»:
4. Հովհաննես Թումանյան, Եղջերուն, Ընտիր երկեր, հատոր 2–րդ, 1985, «Սովետական գրող»:

''THE DIARY OF DOUBLE WRITING" METHOD AT LITERATURE LESSONS

A. FIDOYAN

During the teaching process teachers face general difficulties and in order to overcome them the exchange of pedagogical experiences is an important factor. In this connection the following correspondence may be useful especially for beginners.

If rouses such problems connecting the teaching literature as to teach love towards reading, individual and critical attitude to fiction, to form co–operative skills. It represents one of the modern methods "The Diary of Double Writing" as a means of solving above–mentioned problems.

МЕТОД ,,ДНЕВНИК ДВОЙНЫХ ЗАПИСЕЙ“ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

А. ФИДОЯН

В процессе преподавания учителя сталкиваются с трудностями общего характера, на пути преодоления которых важным фактором является обмен педагогического опыта. Связи с этим данный очерк может быть полезным особенно для начинающих учителей. Он затрагивает такие вопросы, связанные с преподаванием литературы, как воспитание любви к чтению, личного мнения и критического отношения к художественной литературе, а так же сформирование интерактивных навыков в учениках.

Далее представляется один из современных методов преподавания “Дневник двойных записей”, как из способов, направленные на решение этих вопросов.

MAGDA ISRAELIÁN

EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LAS CANCIONES

El idioma es el recurso propio de nuestro ser que permite estar en contacto con el resto de los seres. Como afirma Andrés Bello "el conocimiento de una lengua se extiende a toda la vida del hombre y se puede decir que no acaba nunca". La enseñanza del lenguaje tiene como objetivo que el alumno aprenda a hablar, a leer y a escribir con corrección y propiedad su idioma y emplearlo con facilidad en todos los momentos de la vida. El mejor aprendizaje se podrá obtener cuando el alumno ejercite el idioma a través de todas las formas expresivas posibles. Si el maestro logra el aprendizaje empírico del idioma, puede estar seguro de que el niño hablará bien, será capaz de expresar sus ideas por escrito en forma agradable, fluida, elegante y espontanea. Tradicionalmente se ha concebido la música como un instrumento universal de comunicación, aunque actualmente esta concepción ha variado. Hoy en día se concibe la música como lenguaje universal, como fenómeno universal ya que forma parte de la cultura de todos los pueblos. Humberto Eccoconsidera que la música no puede concebirse como lenguaje universal pues no tiene un contenido semántico.[1] La música es la transformación del lenguaje en arte, más rico incluso que la propia lengua. Es obra de un compositor, la transmite un intérprete, y por último una serie de oyentes la escuchan y analizan en forma individual o en grupo. Como decía Aldous Huxley "La música expresa lo inexplicable". La música es un lenguaje artístico que tiene la característica de transmitirse en el tiempo y ofrece la oportunidad de abrir la puerta de un mundo amplio y rico al alumnado.

Como ya hemos mencionado las canciones son una herramienta fundamental en el aprendizaje debido a que forman parte de nuestra identidad. Desde que somos niños las canciones tienen una importancia notable en el aprendizaje de la lengua para identificar palabras, objetos y otros fenómenos, por lo que se asume que este proceso puede canalizarse a la educación a aprendizaje de una lengua extranjera. Aprender una lengua es algo más, eso es descubrir un universo cultural y lingüístico diferente de nuestra cultura de origen, eso es abordar otra forma de ver y percibir el mundo. Una lengua sirve para comunicarse, da a la gente la oportunidad de reaccionar, intercambiar información, permite interactuar y expresar deseos, sentimientos, sensaciones, emociones, opiniones e ideas puramente musicales. Desde el momento en que nacemos escuchamos, transmitimos y sentimos por medio de la manifestación musical. A pesar de que los estudios realizados sobre este tema destacan la importancia que dan los alumnos y estudiantes a este método de aprendizaje y también los profesores lo definen como de utilidad para la audición, para aprender vocabulario y para repasar aspectos gramaticales, se sigue utilizando muy poco de forma regular o constante y todavía son pocos los profesores que usan las canciones en sus clases de lengua. Sin embargo, la utilización de este recurso en el aprendizaje de una lengua

1 www.educarchile.com, p. 8

es aconsejable, pues según varios estudios las principales habilidades que se favorecen con el uso de las canciones en el aprendizaje son la pronunciación, la exteriorización del vocabulario y la entonación.

La música puede cambiar el ambiente del aula. Las canciones se escuchan en cualquier parte del mundo y los alumnos normalmente sienten que con estas avanzan en su nivel de la lengua cuando se dan cuenta de que son capaces de cantar el estribillo o distinguir palabras y frases dentro de la canción. Si a los alumnos les gusta la canción pondrán todo su interés en entenderla y consiguientemente serán capaces de sacar provecho de la actividad.

Las canciones son muy motivadoras para los alumnos de todas las edades, pero resultan casi imprescindibles para los aprendices más jóvenes, ya que es una de las formas más habituales que ellos tienen de aprender su lengua materna y por consiguiente disfrutan de la misma forma cuando se emplean en la lengua extranjera. Los beneficios de la memorización de canciones a corto, medio y largo plazo son muy valiosos para adquirir el vocabulario y las estructuras necesarias para hablar la lengua. Igualmente, el disfrute que el uso lúdico de canciones produce en los alumnos es consecuencia directa de un mayor y mejor aprendizaje del idioma extranjero y una predisposición para continuar dicho aprendizaje en el futuro. No es una novedad el uso de las canciones en clase, porque la música siempre ha sido el mejor medio para integrar en el aula a todos y cada uno de los alumnos independientemente de lo tímidos o reservados que fueran. Además, las canciones han sido habitualmente la forma más eficaz de complementar los ejercicios de escucha y también han sido válidas como herramientas dentro de sesiones dedicadas a la escritura. Las canciones se pueden usar para enseñar vocabulario, practicar pronunciación, remediar errores frecuentes, estimular el debate en clase, enseñar cultura y civilización, estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña, fomentar la creatividad, desarrollar la comprensión oral. Todo eso nos da la posibilidad de suponer que el uso de las canciones en el aula para el aprendizaje de lenguas tiene muchas ventajas. La primera ventaja es que las canciones ayudan a relajar el clima de la clase mediante la música y también permiten romper la monotonía general del ritmo de las unidades de los libros[1]. El uso de la música en el aula, al ser considerado como una actividad divertida y relajante, reduce la situación de estrés que produce el hablar en público, hace que aumente el interés y la atención del alumnado, lo que facilita la labor de los maestros a la hora de trabajar ciertos aspectos determinados de pronunciación. La música hace que los niños muestran mayor interés por entender que dicen sus cantantes o grupos favoritos y, al querer sonar como ellos, imitan acento, ritmo, entonación, mejorando su aprendizaje. Además, las canciones son más fáciles de recordar que los textos escritos. Es difícil que el alumno se aprenda el diálogo de memoria, pero seguro que esta tarareando todo el día el estribillo de la canción de moda que utilizan en un anuncio televisivo o está cantando las letras de sus canciones favoritas. Gracias a las canciones se puede practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, en un

1 Sánchez A., Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico, Madrid, 1997, p. 52.

contexto natural y comunicativo.

Existe también un enlace entre las canciones y la poesía, ya que las dos son únicas en cuanto a forma, son producidas vocalmente, son lingüísticamente significativas y además poseen melodía. Tanto las canciones como la poesía utilizan palabras para expresar el significado, a las dos se les puede agregar música y pueden ser escuchadas. Sin embargo, las canciones tienen su propia identidad y sus características propias como la simplicidad del vocabulario, y además, funciona de distinta manera entre lo que es la poesía.

Las canciones son una forma de arte pues la letra se ajusta a la música y la música a la letra, formando así una unidad. Una de las herramientas que pueden ser utilizadas en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas es el uso de las canciones; música pop, rock, folklórica, baladas, etc. El aprendizaje de una lengua puede ser combinado con recreación o apreciación estética para cambiar el ambiente en el aula o para impulsar la motivación. Al usar las canciones en el aula se puede exponer a los alumnos al ritmo del lenguaje que es la base de la comunicación humana.

Con las canciones se adquiere información del contexto social e histórico de la lengua, reflejan la situación económica y social del país o lugar de procedencia de la canción. Las canciones representan antecedentes sociales y culturales de una sociedad particular. Así pues las canciones también se usan para evocar periodos históricos, para mostrar esperanzas de un tiempo determinado. Desempeñan un papel muy importante en la preservación de culturas, religiones.

Las canciones sirven como vehículos del lenguaje ya que ofrecen oportunidades para practicar los campos difíciles, características de la comunicación, como son la entonación o el ritmo, y por supuesto son una fuente de vocabulario, apoyan el contenido para el aprendizaje del lenguaje. Son especialmente buenas para introducir, desarrollar y ampliar el vocabulario pues proporcionan un contexto natural para las palabras, tiempos verbales, sustantivos, adjetivos, preposiciones. Un gran número de palabras referentes a distintos temas son abundantes en las canciones, por eso éstas pueden ser usadas como texto poema, cuento corto o cualquier otro tipo de material auténtico.

Las canciones tienen una fuerza extraordinaria entre las personas, desde niños hasta adultos, puesto que cada uno las escucha voluntariamente, a nadie se le obliga a escucharlas, cada una las escucha porque así lo desea. La música no siempre implica escuchar canciones y usar sus letras, la música se puede usar en el aula de muchas formas diferentes. Éstas aparecen como apoyo en el desarrollo del lenguaje de los niños, por eso se utilizan como complemento en las clases. Pueden complementar un texto, servir de texto y, además, se pueden dar después de una sesión para cambiar de ambiente o cuando se concluye una unidad o tema específico. La música se usa como medio de relajar a una clase o despertarla. Es imprescindible tener en cuenta el tipo del alumnado con el que se utilizan las canciones. Se puede hacer uso de lo que dura una canción o una serie de canciones para indicar a los alumnos el tiempo el que disponen para realizar una cierta actividad. La música también se puede emplear como base para explicar elementos de vocabulario o gramaticales. Pueden ser un instrumento utilizado para introducir un tema que se

vaya a comenzar en una sesión. La canción puede ser un indicador de que los alumnos se preparen para el comienzo de un nuevo tema o unidad. En grados inferiores se usa como una herramienta para indicar el comienzo de la clase y una forma de que vayan tomando asiento o preparándose[1].

Lo importante es que la utilización de este recurso en clase resulte un éxito. Cabe valorar el tipo de público al que se dirige; alumnos adolescentes, alumnos principales de corta edad, adultos, etc. Y el marco de aprendizaje; un campamento de verano, una clase formal, una fiesta, etc. Hay que fijarse en si el texto es demasiado largo y en la simplicidad o dificultad del vocabulario, pues para los niños más pequeños las canciones más cortas permiten mejores resultados. Una de las obligaciones del maestro es fomentar la presencia significativa de las peculiaridades fonéticas en el texto para poder ejercitar los fonemas con ritmo y música, para facilitar de este modo su memorización. Es importante elegir un intérprete con pronunciación y articulación clara. Últimamente, hay que definir las actividades didácticas que se quieran realizar con esa canción[2].

Para los niños de los grados inferiores existen canciones cortas que permiten trabajar una o varios fonemas, que es un punto positivo para los niños en los que las capacidades de memorización son limitadas y en los que la atención cae ante la dificultad. Consiguientemente, los niños pequeños deben utilizar canciones que puedan modificarse y dar lugar a distintas estrofas cambiando una palabra y repitiendo la parte central. La elección es más fácil para los adultos, pero hay que recordar el objetivo fonético del ejercicio que debe utilizarse coherentemente en el texto de la canción.

Resulta que será mejor utilizar textos cortos y fácilmente memorizables para facilitar la comprensión auditiva y evitar inhibiciones que impidan una participación por parte de todos fomentando la confianza en uno mismo. Es preciso buscar canciones y cantantes que guste a los alumnos y que tengan buena dicción, pronunciación y entonación.

Cuando vayamos a tomar la decisión de elegir una canción tenemos que tener en cuenta que sea apropiada tanto para la acústica del aula como para la capacidad auditiva de los alumnos. Se deben evitar el ruido de fondo o instrumentos demasiado ruidosos y buscar una voz la más pura y limpia posible, preferiblemente elegir solos. Es aconsejable hacer una prueba de sonido previa a la clase para estar seguro de que el sonido es apropiado y llega a todos los rincones del aula en forma correcta[3].

Para conseguir los mejores resultados en el aprendizaje de una canción siendo al mismo tiempo una actividad agradable, primero, es preciso buscar una canción que vaya a gustar, canciones actuales que suenen en la radio o que se puedan ver por la televisión y que podamos haber oído varias veces, pues la repetición, como ya sabemos, es uno de los factores más importantes para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua. Segundo, para mejorar la pronunciación uno debe intentar cantar sin leer las letras de la canción, ya que cuando tenemos las letras delante de nosotros y podemos leerlas, aflo-

1 Sánchez P. A., La enseñanza de idiomas, Barcelona, 1982, p. 164.

2 Malero P., Métodos y enfoques en la enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, 2000, p. 83.

3 Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Colleción Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid, Cambridge University Press, 1998, p. 15.

ran nuestra manera de pronunciar, que no es siempre correcta. Otra actividad relacionada con ésta sería la de intentar escribir la letra de la canción escuchándola. Para facilitar la comprensión de la letra se puede tener su traducción en caso de necesidad. Además, hay que escuchar la canción con la letra, incluso comparar la letra que hemos escrito con el original para comprobar las coincidencias. Así es posible separar las palabras conocidas y las que no hemos conseguido reconocer. Con solo saberse los estribillos de las canciones que más nos gustan, ya sabemos mucho vocabulario. La última etapa para lograr mejores resultados consiste en escuchar y empezar a cantar. Después de conocer las palabras más destacadas y entender el sentido general de la canción se puede continuar escuchándola pero cantando al mismo tiempo, es decir, escuchar y cantar simultáneamente. Todas estas etapas que resumen una actividad lúdica pueden sustituirse con actividades más serias, pero de lo que podemos estar seguros es que este instrumento fomentará las ganas de aprender un nuevo idioma[1].

Palabras clave: canción, aprendizaje, lengua, música,estudiar(aprender), ventaja, resultado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sánchez A., Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico, Madrid, 1997.
2. Malero P., Métodos y enfoques en la enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, 2000.
3. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Colleción Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid: Cambridge University Press, 1998.
4. Sánchez P. A., La enseñanza de idiomas, Barcelona, 1982.
5. www.educarchile.com

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԵՐԳԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

Մ. ԻՍՐԱՅԵԼՅԱՆ

Սույն հոդվածում քննության է առնվում օտար լեզուների ուսուցման արդյունավետությունը երգերի միջոցով: Լեզվի ուսուցման արդի գործընթացում դա արդյունավետ և գործուն միջոց է, որը նպաստում է բառապաշարի ընդլայնմանն ու ամրապնդմանը, հիշողության զարգացմանը, տեքստի ընկալմանը, օգնում է լիարժեք բացահայտելու ուսանողների լսողությունն ու ռիթմի զգացողությունը, սովորեցնելու ճիշտ ընկալել երգում հնչած բառերը, քերականական և շարահյուսական կառույցները, որոնք նա հետագայում հեշտորեն կիրառում է:

1 Sánchez P. A., La enseñanza de idiomas, Barcelona, 1982, p. 167.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕСЕН

М. ИСРАЕЛЯН

В данной статье рассматривается эффективность обучения иностраннях языков с помощью песен. Как известно, песня является современным методом в преподавании иностранных языков. В выше упомянутой статье отмечается, что применение песен в процессе обучения способствует развитию,расширению и укреплению словарного запаса, улучшению памяти и усвоению текста. В данной работе изучается необходимость процесса обучения языков с помощью песен.

ԼԻԼՅԱ ԴԱԴԱՍՅԱՆ

ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆ ԵՎ ՈՉ ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆ ՖՈՒՆԿՑԻԱՆԵՐ

Ելնելով դասավանդման իմ փորձից՝ մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում ֆունկցիայի պարբերականությունն անցնելիս երեխաները դժվար են ընկալում պարբերականությունը: Այդ պատճառով մինչ ֆունկցիայի թեման անցնելը կարելի է խոսել պարբերական կոտորակների մասին և ապա անցնել եռանկյունաչափական ֆունկցիաների պարբերականությանը:

Անվերջ տասնորդական կոտորակը, որտեղ, ինչ–որ տեղից սկսած, ընկած է պարբերաբար կրկնվող թվանշանների որոշակի խումբ, կոչվում է պարբերական կոտորակներ:

Օրինակ՝ 1,3181818…=1,3(18) պարբերությունը փակագծի մեջ է: Պարբերականություններն անվանում են մաքուր, եթե պարբերականությունը սկսվում է անմիջապես ստորակետից հետո, օրինակ՝ 2,717171… = 2,(71), և խառը, եթե ստորակետից հետո կան թվեր, հետո՝ պարբերությունը, օրինակ՝ 1,3(18): Պարբերականությունն ունի երկարություն, օրինակ՝ մեր կոտորակի երկարությունը երկուս է, քանի որ պարբերության մեջ կա երկու նիշ: Մեզ հայտնի π թիվը կարելի է ներկայացնել $\pi = \frac{22}{7}$ կամ $\pi = \frac{355}{113}$, $\frac{22}{7}$=3, (142857…), պարբերության երկարությունը վեց է $\frac{355}{113}$=3,(14159292035…), պարբերության երկարությունը 112 է:

У=f(x) ֆունկցիան կոչվում է պարբերական, եթե գոյություն ունի այնպիսի T≠0, որ ցանկացած X∈D(f) արժեքի համար x+T և x–T նույնպես պատկանի D(f) –ին և f(x±T)=f(x), այդ դեպքում kT թիվը նույնպես կարող է լինել ֆունկցիայի պարբերություն, իսկ դրական T թիվը՝ նվազագույն պարբերություն:

Եռանկյունաչափական ֆունկցիաների նվազագույն դրական պարբերությունը գտնելու համար բերենք հետևյալ օրինակները: Մենք գիտենք, որ ըստ բերման բանաձևերի՝

1) sin(x + 2π) = sinx
2) cos(x + 2π) = cosx
3) tg(x + π) = tgx
4) ctg(x + π) = ctgx

Սա նշանակում է, որ այս ֆունկցիայի նվազագույն պարբերությունր կլինի 1) 2π, 2) 2π, 3) π, 4) π

Սակայն, եթե տված է y=sin2πx ֆունկցիան, գտնենք նրա պարբերությունը՝ sin2πx=sin2π(x+T)=sin(2πx+2πT): Մենք գիտենք, որ 2πT = 2π ⟹ T = 1 ստացվեց, որ sin2πx – պարբերությունը 1 է: Այժմ գտնենք y=cosλx ֆունկցիայի նվազագույն պարբերությունը՝ cosλx=cosλ(x+T), cosλ(x+T)–cosλx=0, օգտվենք տարբերության բանաձևից և վերածենք արտադրյալի՝

$$-2\sin\frac{\lambda x+\lambda T+\lambda x}{2} * \sin\frac{\lambda x+\lambda T-\lambda x}{2}=-2\sin(\lambda x+\frac{\lambda T}{2}) * \sin\frac{\lambda T}{2}=0,$$

x–ի ցանկացած արժեքի դեպքում

$$\sin(\lambda x+\frac{\lambda T}{2})\neq 0 \Rightarrow \sin\frac{\lambda T}{2}=0, \quad \frac{\lambda T}{2}=\pi k, \quad T=\frac{2\pi K}{\lambda}, \quad T=\frac{2\pi}{\lambda},$$

կամ k=1 (նվազագույն պարբերությունը):

1) Օրինակ՝ y=cos2x–ի պարբերությունը կլինի՝ $T=\frac{2\pi}{2}$=π, T=π , tg2x–ի պարբերությունը՝ $T=\frac{\pi}{2}$, cos3x –ի պարբերությունը՝ $T=\frac{2\pi}{3}$ ctgx–ի պարբերությունը՝ T=π և

sin2x–ի պարբերությունը՝ $T=\frac{2\pi}{2}=\pi$:

Այժմ գտնենք y=sin2x+cos3x+ctgx+tg2x–ի պարբերությունը: Դրա համար գտնենք $\pi,\frac{2\pi}{3},\pi,\frac{\pi}{2}$ թվերի ԱԸԲզ–ը, որը 2π է, հետևում է, որ ֆունկցիայի նվազագույն պարբերությունը՝ T=2π:

2) y=cos(λx+b)–ի պարբերական ֆունկցիայի սահմանի համաձայն՝ cos(λx+b) = cos(λ(x+T) +b): Երկու անկյունների կոսինուսների հավասարությունից կստանանք

λx+λT+b–λx–b = λT=2πk, որտեղից՝ $T=\frac{2\pi}{\lambda}$

այսինքն՝ b մեծությունը պարբերության վրա չի ազդում:

3) $y=\cos^2x+\cos^2 4x+\cos^4 x$, ֆունկցիայի պարբերությունը հավասար կլինի $\cos^2x$, $\cos^2 4x$, $\cos^4 x$, ֆունկցիաների պարբերությունների ամենափոքր ընդհանուր բազմապատիկին:

$$\cos^2 x=\frac{1+cos2x}{2},\ T=\frac{2\pi}{2}=\pi,\ T=\pi$$

$$\cos^2 4x=\frac{1+cos8x}{2},\quad T=\frac{2\pi}{8}=\frac{\pi}{4},\quad T=\frac{\pi}{4}$$

$$\cos^4 x=\left(\frac{1+cos2x}{2}\right)^2=\frac{1+\cos^2 2x+2\cos^2 x}{4}=\frac{1+\frac{1+cos2x}{2}+2\cos^2 x}{4},\ \left.\begin{array}{l}T_1=\frac{2\pi}{4}=\frac{\pi}{2}\\ T_2=\frac{2\pi}{2}=\pi\end{array}\right\}\Rightarrow T=\pi$$

Այժմ գտնենք $\pi,\frac{\pi}{4},\pi$ ԱԸԲզ–ը, որը կլինի π–ն, հետևում է, որ ֆունկցիայի պարբերությունը՝ T=π:

4) y=|cosx| –ի պարբերությունը գտնենք՝ $|cosx|=\sqrt{\cos^2 x}=\sqrt{\cos^2 x}=\sqrt{\frac{1+cos2x}{2}}$, cos2x–ի նվազագույն դրական պարբերությունը π է: Հետևաբար y= |cosx|–ի նվազագույն դրական պարբերությունը նույնպես π է:

$$T=\frac{2\pi}{2}=\pi$$

5) $Y=\sin^4x+\cos^4x$

$\sin^4x+\cos^4x=(\sin^2x+\cos^2x)^2-2\sin^2x\cos^2x=1-\frac{1}{2}\sin^2 2x$

$=1-\frac{3}{4}+\frac{1}{4}(1-\cos4x)=\frac{\pi}{2}\cos4(x+\frac{\pi}{2})$,

Ուրեմն $\sin^4x+\cos^4x$ ֆունկցիայի նվազագույն դրական պարբերությունը կլինի $\frac{\pi}{2}$:

6) Y=sinx + sin2x + sin0,5x

Sinx, sin2x, sin0,5x ֆունկցիաների նվազագույն դրական պարբերությունները համապատասխանաբար կլինեն 2 π, $\frac{2\pi}{2}=\pi$ և $\frac{2\pi}{0.5}$ 4π, 2π, π և 4π թվերի ամենափոքր ընդհանուր բազմապատիկը կլինի 4π, *որը և որոնելի պարբերությունն է*:

Այժմ դիտարկենք ոչ պարբերական ֆունկցիաներ:

{x}–ը x թվի կոտորակային մասն է: y={x} ունի մեկ պարբերություն: Քանի որ x թվին K ամբողջ թիվ գումարելիս նրա կոտորակային մասը չի փոխվում, և 0–ից տարբեր ցանկացած ամբողջ թիվ գումարելով՝ կոտորակային մասը չի փոխվի, հետևաբար այդ թիվը պարբերությունն է: Իսկ ամենափոքր դրական պարբերությունը մեկն է:

Օրինակ՝

$y=\{3x\},\ T=\frac{1}{3}$

$y=\{\frac{3}{4}x\},\ T=\frac{4}{3}$

Պարբերական ֆունկցիայի գրաֆիկի կառուցման համար T>0 դրական պարբերությամբ բավական է կառուցել ֆունկցիայի գրաֆիկը [0, T] հատվածում: Այդ դեպքում ամբողջ գրաֆիկը կստացվի տեղաշարժելով կառուցված մասը աբսցիսներով ± T, ± 2T,…

Եզրակացություն՝ T պարբերական ֆունկցիայի բոլոր պարբերությունները ունեն KT տեսքը, K∈Z և K≠0 տեսքը:

7) y = x + sinx

Որպեսզի լինի պարբերական, պետք է բավարարի հետևյալ պայմանին՝ x+T+sin(x-+T)=x+sinx $\Longrightarrow$ sin(x+T) – sinx = –T կամ

$2\sin\frac{T}{2}\cos\left(x+\frac{T}{2}\right)=-T,$

$\text{Cos}\ \left(x+\frac{T}{2}\right)=-\frac{T}{2sin\frac{T}{2}}$ աջ մասը հաստատուն մեծություն է, իսկ ձախ մասը՝-ֆունկցիա՝կախված x փոփոխականից, հետևաբար այս ֆունկցիան պարբերական լինել չի կարող:

6) y = sin$\sqrt{x}$ այս ֆունկցիան ոչ պարբերական է, որը հետևում է այն բանից, որ ֆունկցիայի որոշման տիրույթը՝ x≥0, այն դեպքում, որ պարբերական ֆունկցիայի համար պետք է տեղի ունենա հետևյալ պայմանը, եթե T–ն ֆունկցիայի պարբերություն է, ապա ցանկացած x–ի համար և ցանկացած k ամբողջ թվի համար x+kT միաժամանակ պատկանում է կամ չի պատկանում y=f(x) ֆունկցիայի որոշման տիրույթին:

7) y=cosx+cos$\sqrt{2}$x այս ֆունկցիայի համար, երբ x=0, ապա՝ y=2, ուրիշ ոչ մի կետում այդ ֆունկցիայի արժեքը հավասար չէ 2–ի, քանի որ $\sqrt{2}$–ը իռացիոնալ թիվ է, հետևաբար պարբերական չէ:

Այստեղից կարող ենք եզրակացնել, որ կամայական a իռացիոնալ թվի համար y=cosx+cosax ֆունկցիան պարբերական չէ:

Գտնել ֆունկցիայի պարբերականությունը:

1) y=sin2πx (T=1)
2) y=cos(1-x) (T=2π)
3) y=sin$\frac{x}{\pi}$+cos$\frac{x}{\pi}$ (T=2π²)
4) y=$cos|x|$ (T=2π)
5) y=$sin|x|$ (ոչ պարբերական)
6) y=sinx² (ոչ պարբերական)
7) y= cos$\sqrt[3]{x}$ (ոչ պարբերական)

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գևորգյան Գ. Գ., Սահակյան Ա. Ա., Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր. դասագիրք հանրակրթ. դպր. 12–րդ դասարան (բնագիտամաթեմատիկական հոսքի համար), Եր., «Տիգրան Մեծ», 2009, 208 էջ:
2. И. Ф. Шарыгин, В. И. Голубев, Решение задач, Издательство “Просвещение”, 2007.
3. Математический энциклопедический словарь, “Советская энциклопедия”, 1988.

ПЕРИОДИЧНОСТЬ И НЕПЕРИОДИЧНОСТЬ ФУНКЦИЙ

Л. ДАДАСЯН

В статье рассматриваются тригонометрические функции, периодичность и непериодичность функций. Особое внимание уделяется наименьшему положительному периодичности функций. Особенности непериодических функций также обсуждаются.

PERIODICITY AND NON PERIODICITY OF FUNCTIONS

L. DADASYAN

The trigonometric functions, periodic and non periodic functions are discussed in the current article. Special attention is given to the smallest positive periodicity of functions. Features of non–periodic functions are introduced as well.

ՆԱՐԻՆԵ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ՎԱՀԱՆ ՏԵՐՅԱՆԻ ՊԱՏՄԱՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ՊՈԵԶԻԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ (ԴԱՍԻ ՆՄՈՒՇՕՐԻՆԱԿ)

Ժամանակակից բազմաբովանդակ մեթոդների իմացությունը, ինչպես գիտենք, տակավին բավարար հիմք չէ արդյունավետ դասախոսելու համար. անհրաժեշտ են մասնագիտական պատշաճ պատրաստականություն, անձնային որոշակի որակներ, հմտություններ: Այլ կերպ ասած, փոխկապակցված են նյութի հիմնավոր, համապարփակ իմացությունն ու դրա նպատակների, խնդիրների, մատուցման եղանակների և միջոցների ճիշտ ընտրությունը: Տերյանի պատմահայրենասիրական պոեզիան նախանշված ժամանակահատվածում բովանդակային առումով համակարգված, ընդգրկուն ներկայացնելու համար նախընտրելի է ուսուցման ոչ գործուն կամ պասիվ մեթոդների համախումբը, մանավանդ որ թեման ունի հիմնավոր ուսումնասիրման և ուղղորդման դրդապատճառներ, և նյութը պետք է ընկալելի դարձնել միաժամանակ որպես խոսքարվեստ, ստեղծագործ անձի հոգևոր պատմություն և անձի կենսագրության մեջ անդրադարձվող ազգային պատմություն:

Որոշարկում ենք նախ՝ **թեմայի հանգուցահարցերը՝** «Երկիր Նաիրի» շարքի խորագիրը և կառուցվածքը, նաիրյան պոեզիայի ներքին դրամայի հոգեբանությունը, գրապատմական ակունքները, արվեստը, ապա՝ **դիտողական, լսողական նյութերը**՝ ասմունք, երաժշտություն, լուսանկարներ, գեղանկարներ, և **դասավանդման մեթոդները**՝ դասախոսություն, գաղափարների քարտեզագրում, Վենի տրամագիր, մտագրոհ:

Դասախոսության մուտքում ընդգծում ենք, որ Նաիրին՝ որպես ամբողջական Հայաստանի գաղափարագեղագիտական խորհրդանիշ, Տերյանի շնորհիվ ամրակայվեց հայ գրականության մեջ և այդուհետ դարձավ անհետացող պատմական հայրենիքի հիշողության, կորուստի ցավի և հարության հավատի գեղարվեստական հարակա պատկեր, ապա՝ ներկայացնում Նաիրի երկրի հանրագիտարանային մեկնաբանությունը՝ ընդսմին նկատելով, որ Նաիրին մեր ժողովրդի բնիկ հայրենիքն է՝ Հայաստանը, հոմանիշ է նրան, բայց նույնանիշ չէ ոչ միայն պատմաաշխարհագրական, այլև խոհազգայական տարողության առումով. Նաիրին հայրենականի տենչանքի գաղափարահուզական խտացվածությունն է: Այնուհետ հավելում ենք, որ 1915 թ. «Մշակ»–ում «Երկիր Նաիրի» շարքից հրատարակելով երեք բանաստեղծություն՝ խորագրի տակ Տերյանը ներկայացրել էր հետևյալ հղումը. «Նաիրին պետք է հասկանալ ոչ թե պատմական, այլ իդեական իմաստով»: Շարքը բացվում էր տագնապահարույց հարցադրումով՝ «Միթե վերջին պոետն եմ ես», այսինքն՝ վերջին պոետը Նաիրի երկրի: Հետագայում հրատարակության պատրաստվող բանաստեղծությունների երկրորդ գրքում Տերյանը «Երկիր Նաիրի» շարքը սկսել է հայրենադարձության խորհուրդ պարունակող «Որպես Լաերտի որ-

դին, որպես…..» բանաստեղծությամբ, որ նախապես տպագրվել էր «Վերադարձ» վերնագրով: Տերյանը մեծ նշանակություն էր տալիս բանաստեղծական շարքի կառուցվածքային–գեղագիտական սկզբունքներին, ուստի տրամադրության այդպիսի փոփոխությունը գաղափարական հստակ ուղղվածություն է ենթադրում:

Նաիրյան պոեզիայի ներքին դրամայի հոգեբանական վերլուծությունից առաջ, անդրադառնալով գրականության և հոգեբանության միջառարկայական կապին, հիշում ենք նաև Տերյանի խոսքը. «Արտաքին փաստերը հետաքրքիր չեն: Կարևորը ներքին, հոգեկան վիճակն է», նշում, որ, հիրավի, ո՛չ հրապարակագրությունը, ո՛չ նամականին չեն կարող վերծանել ստեղծագործ անհատի հոգևոր կյանքի առեղծվածները, ինչպես պոեզիան: Հիշատակում ենք Տերյանի՝ 1914 թ. Ն. Թումանյանին հղած նամակը. «Վերջ ի վերջո ես սկսում եմ գալ այն եզրակացության, որ մեր հայրենիքի ցավը մեզ այնպես է մաշում, ջլատում, կեղեքում, որ մենք դառնում ենք անընդունակ ուրիշ բան հասկանալու կամ անելու», ապա անցնում պոետի հայրենասիրական ստեղծագործության հոգեբանական առանձնահատկությունների բացահայտմանը՝ առանձնացնելով որոշ հանգուցային բառեր՝ տվայտանք, թախիծ, տարակույս, ընդվզում, վեհություն, ներում, հավատ: Բանախոսությամբ բացահայտում ենք՝ ազգային ողբերգությունները Տերյանը վերապրում էր հոգեկան սրված բևեռացումներով, դեռ 1913 թ., Նաիրիի ճակատագրի տարակույսներից տագնապած, որ տարիներով խոցված խոհերի ու կեղեքված զգայություններիր հետևանք էր, գրում էր. «Միթե վերջին պոետն եմ ես // Վերջին երգիչն իմ երկրի…», որտեղ կրկնվող երկտողն ավելի է ընդգծում բանաստեղծության ներքին տրամադրությունը՝ ողբերգական տարակույսի բևեռացման պահը: Ցավն ու թախիծը, տագնապն ու տարակույսը բանաձևում են հայրենասիրության տերյանական տեսակը, որ միմիայն տվայտանք է. «Չշլացա խնդուն փառքիդ // Անցյալ ու հին փայլով երբեք»: Ներքին պատկերային զուգահեռներ ենք տանում տերյանական Հայաստանի և Քրիստոսի միջև՝ նկատելով, որ ցավը, քրիստոսվող հայրենիքի ճակատագրի համար վերաճելով, ստանում է նաև ներքին ընդվզման, հանդիմանանքի դառը հնչերանգ. «Որքան որ ելան արյունիդ ագահ // Դու կամավոր զոհ – բոլորը տվիր…»: Նկատում ենք, որ ազգային բեկված հոգու վշտահար նվագներում հնչում է նաև դառը խորհրդածությունը հայրենիքի մենության մասին. «Մեզ չի հասկանա օտարերկրացին // Մեզ չի հասկանա սառն օտարուհին…»: Անվերջ խարդավանքներից, ազգային կորուստներից ու տառապանքներից ընդհանրացված տերյանական խոհերը ներկայացնում ենք գաղափարների քարտեզագրումով՝ առանցքային միտքը ուղղանկյան ձևով նշելով մեջտեղում, իսկ կապակցված գաղափարները՝ կենտրոնից ածանցված ճյուղերին՝ գծերով միացնելով դրանք՝ ըստ միմյանցից կախված լինելու հանգամանքի: Այնուհետև մեկնաբանում ենք դրանք. օրինակ՝ «Որքան մութը սև՝ այնքան ես համառ». բացատրում ենք, որ սա աներևակայելի ողբերգության մեջ անպարտելի մնացող ոգու բանաստեղծական բանաձևում է, որ խտացնում է ոչ միայն քնարական հերոսի, այլև դարերի քառուղիները հատած մի ամբողջ ազգի պատմական ուղին, և որ ցեղասպանությունից հետո ազգային հոգեբանության անթափանց մթության մեջ, ուր սպասումն անգամ «դառն է

ու մահահոտ», մի անիմանալի զորությամբ կրկին հառնում է բացվող գալիքի հավատը: Հայրենիքի համայնապատկերի մեջ աստիճանաբար անդրադարձնում ենք հայրենի տան, հարազատ մոր, տխուրաչյա նաիրուհու բանաստեղծական պատկերները: Ներկայացնելով «Կարծես թե դարձել եմ ես տուն…» բանաստեղծությունը՝ նկատում ենք, որ վերադարձի տեսիլը մարմնավորվում–իրականանում է «Որպես Լաերտի որդին, որպես…» բանաստեղծության մեջ՝ «դեպի քարերդ ազնիվ ու հին» տողերին հակադրելով «ցուրտ հեռուների կրկեսների» պատկերը, «կրկես» բառի տարողությամբ՝ ծաղրածուություն, լարախաղացություն, ձեռնածություն, վարժեցրած կենդանիների ցուցադրում՝ ընդգծելով քնարական հերոսի դրամատիկ ապրումների հոգևոր պատմությունը. «Ցուրտ հեռուներում, անլռելի // Կրկեսների մեջ սրտով մոլոր // Երազում էի քո սիրելի // Եվ մեղմ երգերը, որպես օրոր»: Հիշում ենք, որ 1919 թ. գրված մի բանաստեղծության մեջ ևս, կյանքի կրկեսներից հոգնած ու դառնացած, իր կոչումի բարձր արժանապատվությամբ բանաստեղծը գրում էր. «Ո՛չ ծաղրածու զվարճաբեր, ո՛չ խոսքերի վարժ վարպետ // Դու մարգարե պիտի լինես, խաչակիր և մարտիրոս…»: Բնութագրում ենք այն որպես իր օրերի խոստովանության ամենահավաստի գիրք՝ գրված այդ օրերի ամենամեծ վկայի կողմից, ինչը տառապագին մաքառումներն ու լույսի որոնումները իմաստազրկած կյանքի դատարկ ափն է՝ ծաղրածուների և խոսքի վարժ վարպետների ժամանակը, որի ստրուկը չդարձավ պոետը:

Լսարանի հետ կենդանի կապը իրականացնում ենք հարցադրումներով, ներքին կայուն հաղորդակցումն ապահովում խոսքի ներդաշնակ լիցքերով, ասմունքի և երաժշտության համադրություններով, լուսանկարներով ու գեղանկարներով՝ զգայական ներգործությամբ խորացնելով ուսանողների գաղափարահուզական ըմբռնումները: Խոսքի ներքին տրամաբանությունը շարունակում ենք հայրենիքի և հեղափոխության ճանապարհին Տերյանի հոգեկան մտատանջությունների բացահայտումով՝ բանաստեղծությունների հանգամանալից վերլուծությամբ աստիճանաբար հասնելով հոգեբանական այն պահին, երբ «կյանքի աղմուկը»՝ հեղափոխությունը, ընկալվում է որպես հայրենիքի մահերգ: Հիշատակում ենք «Դրեք սիրտս դարավոր» սկզբնատողով երգը, ուր բանաստեղծի սիրտը, որ «ոսկե բոցեր ուներ» (ակնարկում է ռուսական հեղափոխության հետ կապված իր խանդավառությունը), այժմ իր երկրի պես արյունաներկ ու որբ է, կամ՝ տրամաբանական նույն հենքի վրա բարձրացած հայրենասիրական բացառիկ ողբերգերից մեկը. «Երկիր Նաիրի, երազ հեռավոր // Քնած ես քնքուշ թագուհու նման…»: Վենի տրամագիրի միջոցով ներկայացնում ենք Տերյանի և Չարենցի պատմահայրենասիրական պոեզիայի ընդհանրություններն ու առանձնահատկությունները, քննարկում դրանք: Կառուցում ենք շրջանաձև պատկերներ, որ կենտրոնում ունեն հատման մակերես, որտեղ նշում ենք երկու պոետի գաղափարների, պատկերների, կենսագրական հոգեբանության և ճակատագրերի հանգուցալուծման ընդհանրությունները, իսկ չհատվող մասերում շեշտում յուրահատկությունները: Լսարանը համոզված է արդեն, որ հեղափոխության խանդավառ աղմուկներն սրտակեղեք են պոետի համար. նա չի հավատում հեղափոխական ցնծագին ճիչերին, որովհետև հեղափոխությու-

նը պաշտպան չէ հայրենի ավեր երկրին, անհաղորդ է նրա դարավոր տանջանքին. «Չեմ հավատում ճիչերին ձեր ցնծագին // Եվ խանդավառ աղմուկներին այս շփոթ // Գաղտնի մի թույն կեղեքում է իմ հոգին // Եվ ձեր խինդը սարսեցնում է որպես բոթ...»: Նշում ենք, որ տերյանագիտության մեջ վերոհիշյալ բանաստեղծությունը առանց բացառության բնորոշվել է որպես հակադաշնակցական գործ, «աղմուկ» բառ–պատկերի՝ որպես հեղափոխության տարերային աղմկոտ ուժի խորհրդանիշի տիրույթները Տերյանի պոեզիայում հատկանշելով՝ հիմնավորում, որ «Չեմ հավատում ճիչերին ձեր ցնծագին» բանաստեղծությունը մարտահրավեր է ոչ թե դաշնակցականների, այլ հեղափոխության դեմ, բնորոշում այն որպես գաղափարական դառը հիասթափության և քաղաքական շրջադարձի գեղարվեստական վավերաթուղթ, որ կանխագծում էր ազգային կորուստների անդառնալի ուղին: Տերյանի և հեղափոխության դրամատիկ բախումը բնագրային մեջբերումներով աստիճանաբար հասցնում ենք գագաթնակետին, ինչի արտահայտությունը «Մի՛ խառնեք մեզ ձեր վայրի, արջի ցեղերին...» բանաստեղծությունն է: Ապացուցում ենք, որ «դավ ու դառնությունը» մատնանշում է բոլշևիկյան կառավարության ուխտադրժությունը և պատմական հայրենիքի կորուստի ցավը:

Այստեղ անհրաժեշտ ենք համարում համադրական մեթոդի կիրարկումը, քանի որ գրողի հոգեբանության ձևավորումը անմիջականորեն կապված է նրա կենսագրության հետ՝ ընդգծելով, որ ստեղծագործության հոգեբանական նախադրյալների բացահայտումը պահանջում է խորագիտակություն, քանի որ գործ ունենք ստեղծագործողի ենթագիտակցական ըմբռնումների հետ: Անդրադառնում ենք Տերյանի ազգային–քաղաքական գործունեությանը՝ միաժամանակ բացահայտելով բանաստեղծությունների գրապատմական ակունքները: Առանձնանշում ենք նախ ենթահարցի գլխավոր հարցադրումները՝ Տերյանը և ՀՅԴ, Տերյանը և կամավորական շարժումը, Տերյանը և Հայկական հարցը, Տերյանը և բոլշևիկյան հեղափոխությունը, Տերյանը և Բրեստ Լիտովսկի պայմանագիրը, Տերյանի «պետական գործուղումը» և մահը, ներկայացնում Տերյանի կյանքի հակասական, չբացահայտված, վրիպած էջերը: Նկատում ենք, որ Տերյանի ազգային–քաղաքական գործունեությունը և պոեզիան գնահատելիս ելակետ պետք է ունենալ երկու թվանիշ՝ Տերյանը մինչև 1918 թվականը և Տերյանը 1918–ից հետո: Ց. Խանզադյանի, Պ. Մակինցյանի, Ա. Իսահակյանի և իր՝ Վ. Տերյանի նամակներով փաստում ենք, որ 1905–1906 թթ. Տերյանը ՀՅԴ շարքերում էր և գաղափարական աշխատանքներ էր տանում Շիրակի գյուղերում, այնուհետև վերագնահատումներով ու վերաճշտումներով բացահայտում ենք Տերյանը և Հայկական հարցը, Տերյանը և կամավորական շարժումը հարցադրումները՝ ապացուցելու բանաստեղծի՝ անձնազոհության աստիճանի նվիրվածությունը Հայկական հարցին: Ազգային ճակատագրում «կյանքի և մահու խնդրի բնավորություն ստացած» Հայկական հարցի վերապրումը Տերյանի կողմից անթիվ հույսերի, ցնորքների, մտահոգությունների, գուշակությունների և դատողությունների բևեռացումը նրա հոգեվիճակում հնարավորինս ներկայացնելու համար դիմում ենք Տերյանի՝ հակասական գնահատականների և բուռն վեճերի արժանացած «Հոգևոր Հայաստան», «Հայ գրականության գալիք օրը» հոդված-

ներին, նամակներին, ժամանակակիցների հիշողություններին:

Տերյանի ազգային–քաղաքական դիմանկարը վերագնահատելիս առավել հանգամանալից խոսում ենք Տերյանի հեղափոխական նպատակների և գործունեության շուրջ, նշում, որ Տերյանը որոշ հակասություններով, այնուամենայնիվ, ընդունել է հեղափոխությունը՝ նկատի ունենալով փոքր ազգերի ազատագրության և անհատի բարոյական վերածնության խնդիրները: Պատմում ենք, թե ինչպես 1917 թ. հիվանդ և հյուծված, հոգեկան ու ֆիզիկական աներևակայելի լարումով Տերյանը, անտեսելով խորացած հիվանդությունն ու մահվան վտանգը, մաքառում է Հայկական հարցի համար, գրում «Թուրքահայաստանի մասին» զեկուցագիրը, նախապատրաստվում Բրեստ–Լիտովսկի բանակցություններին: Տերյանի պահանջատիրությունը Ժողովրդական կոմիսարների կառավարությունից՝ փաստացի և վճռականորեն պաշտպանել արևմտահայերի լիակատար ազգային ինքնորոշման ձգտումը և օժանդակել այն երաշխիքների ստեղծմանը, որոնք իրական հնարավորություն կտային ինքնորոշմանը, քննվում և հիմք է ընդունվում խորհրդային կառավարության կողմից: Սակայն 1918 թ. մարտի 3–ին Բրեստում Լենին–Քեմալ դաշինքի արդյունքում բոլշևիկյան կառավարությունը Թուրքիային է վաճառում ոչ միայն Արևմտահայաստանը, այլև Կարսի և Արդահանի նահանգները: Պնդում ենք, որ հենց այդ օրերին է գրվել «Մի խառնեք մեզ ձեր վայրի, արջի ցեղերին…» բանաստեղծությունը՝ պատահական չհամարելով նաև, որ Կարսի ողբերգական անկմանը նվիրված իր վեպում՝ «Երկիր Նաիրի»–ում, Չարենցը, մի առիթով հիշելով «սիրելի, այնքան վաղաժամ մահացած պոետին», մեջբերում է նրա երկտողը. «Եգիպտական բուրգերը փոշի կդառնան, // Արևի պես, երկիր իմ, կվառվես վառման»: Խոսում ենք այն մասին ևս, թե ինչպես 1918 թ. ամռանը Տերյանը՝ ջլատված, գունատ, ջղային, շրջում էր Հյուսիսային Կովկասում՝ հայ գաղթականության օգնության գործը կազմակերպելով, հիշատակում Դ. Անանունի «Հանդիպումներ Վ. Տերյանի հետ» հոդվածը, որ կանխամտածված շրջանցվել է խորհրդահայ տերյանագիտության կողմից, որովհետև բացառիկ էր Տերյանի ազգային դիմանկարի վերագնահատմամբ և հակասող՝ բոլշևիկ բանաստեղծի կերպարին: Կատարելով մեջբերումներ՝ բացահայտում ենք Տերյանի կյանքի վերջին տարիների ողբերգությունը, ասվածը համալրում բանաստեղծական բնագրերով: Առանձնանշում ենք Տերյանի այն բանաստեղծությունները, որ գրվել են 1918 թ., երբ հայ ժողովուրդը Սարդարապատի, Բաշ Ապարանի և Ղարաքիլիսայի հերոսամարտերում վերահաստատեց իր ազգային գոյությունն ու պետականությունը, որոնց անպարտ ոգու վերլուծությամբ բացահայտում ենք պոետի գաղափարական շրջադարձերն ու հոգեբանական բեկումները, թե ինչպես վեցհարյուրամյա դադարից՝«մահանման քնից» հետո վերածնված նաիրյան պետականության հետ հեռու հյուսիսում հառնում է նաև պոետի «որբ» հոգին՝ միաժամանակ նկատելով, որ տերյանագիտության մեջ այդ բանաստեղծությունները թյուրիմացաբար կապվել են Հոկտեմբերյան հեղափոխության հետ, բայց դրանք անառարկելիորեն նվիրված են հայկական պետականության հարությանը: Հաջորդ քայլին լսարանի ուշադրությունը հրավիրում ենք այն փաստին, որ 1919 թ. մայիսին Տերյանը իր ծուռ խաչը

կրելու ճանապարհի վերջին հանգրվանից առաջ ինքնաքննադատաբար գրում էր, որ ինքը 1905 թ. լի էր «նացիոնալիստական ու մանրբուրժուական նախապաշարումներով, ենթակա նացիոնալիզմի թունալի հմայքին»՝ անմիջական կապ նկատելով Տերյանի այս խոստովանության և նրա պետական գործուղման միջև, ասվածը փաստարկում՝ Ա. Շահիջանյանի և Դ. Անանունի հիշողություններով: Այդուհետ հանգամանալից ներկայացնում ենք Տերյանի գործուղման դրդապատճառները, հիմքերը, բանաստեղծի առողջական ու հոգեկան վիճակը: Հիսունչորս օր տևած ծանր ճանապարհորդության կեսին պոետը մահանում է՝ կյանքի երեսունհինգը դեռ չբոլորած. միակ հարազատը, անմխիթար օրերի ընկերը Անահիտ Շահիջանյանն էր, մտատանջությունը՝ ոչ թե կյանքի հեռացող ափը, այլ հայրենիքի անհայտ ճակատագիրը: Հնչեցնում ենք Տերյանի՝ տանջանքի ու մենության, տարակույսների և տագնապների մեջ մխացած կյանքի վերջին երգը՝ գրված Սամարայում, տենդի մեջ, մահվան անկողնում, Ա. Շահիջանյանի ձեռագրությամբ. «Պոետ մի անտեր ու անտուն // Գիտեմ ես՝ կորած եմ, կորած....», լուսապատկերացույցով ցուցադրում բանաստեղծի վերջին օրերի և մահվան հետ կապված լուսանկարները: Այնուհետև ուսանողներից մեկին հրավիրում ենք՝ ընթերցելու Ա. Շահիջանյանի հուշը Տերյանի դեմ սկսված հալածանքների և վերջին ճանապարհորդության մասին:

Թեմայի մատուցումը ամբողջական չէր լինի, եթե պոետի ստեղծագործության բովանդակային և տրամաբանական վերլուծությունը չհամալրենք տերյանական արվեստի յուրահատկությունների բացահայտումով: Լսարանին ընկալելի ենք դարձնում տերյանական պոեզիայի մեղեդայնությունը, խոսքի ներդաշնակությունը, կշռույթը, ելևէջները՝ հեծեծանք, կարոտ, ողբ, զայրույթ, տեսանելի՝ գեղանկարչականությունը. հիմնագույները՝ արնագույն, մոխրագույն, ոսկեգույն, պատկերները՝ մշուշ, լեռներ, խուղեր, հայրենի տուն, տխուրաչյա նաիրուհի և այլն, որոնք առաջացնում են տեսողական, ներհայեցողական զգայություններ:

Դասն ամփոփում ենք մտագրոհի մեթոդով: Մտքերի տարափը հավասարակշռելու միտումով հերթականություն ենք առաջարկում, և խումբն արտահայտում է իր ըմբռնումները, ընդհանրացումները, առանձնացնում օրվա՝ իր համար ամենատպավորիչ բանաստեղծական հատվածները: Վերջում անդրադառնում ենք մտագրոհի արդյունքներին՝ ճշգրտելով և լրացնելով մտքերի և գաղափարների տարափը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Խանջյան Ա., Մոռացված և անհայտ էջեր Վահան Տերյանի կյանքից, Եր., 2004:
2. Սուքիասյան Ս., Էջեր Վահան Տերյանի կյանքից, Եր., 1959:
3. Վահան Տերյան, Երկերի ժողովածու, հ. 1–4, Եր., 1972–1979:
4. Վահան Տերյանը ժամանակակիցների հուշերում, Եր., 1969:

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИКО–ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ ВААНА ТЕРЯНА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Н. ОГАННИСЯН

В статье представлены особенности содержания и методологии историко–патриотической поэзии Ваана Теряна. Наири как обобщенный идейно–эстетический символ Армении, благодаря Теряна утвердился в армянской литературе и стал художественным вечным образом памяти исчезающей исторической родины, боли потерь и веры в воскресение.Боль и тоска, тревога и сомнения, объединившись, сформировали теряновский тип патриотизма, что у него приравнено к драме. На трагическом пути жизни нации Терян всегда , был непоколебим в настойчивых поисках возрождения единой, независимой, духовной Армении. Это он доказал как своим творчеством, так и национально–политической деятельностью.

THE STUDY OF HISTORICAL AND PATRIOTIC POETRY OF VAHAN TERYAN'S IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

N. HOVHANNISYAN

The article presents the features of the content and methodology of Vahan Teryan's historical and patriotic poetry. It is due to Vahan Teryan that Nairi became the ideological–aesthetical symbol of all–Armenia in the Armenian literature.Hence it has been the eternal artistic portrayal of the memories about the vanishing historical homeland, losses, sorrow and belief in revival. Pain, grief, anxiety and fear were moulded into a kind of patriotism that is peculiar only to V. Teryan and that is merely his personal suffering. V. Teryan always dreamt of the revival of stable, united, independent Armenia which he proved both with his literary and national–political activities.

ARMINE ABRAHAMYAN

PERSONALIZED TALKS AND TASKS: HOW MIGHT THEY INCREASE CHILD'S SELF–CONFIDENCE FOR ACTING IN A PERFORMANCE

INTRODUCTION

For this Action Research, I will review and reflect upon a number of different theories on Personalization/Differentiationin application to my practice. Particularly, I will be discussing the strategy of "guided practice" in-Jenkins. Keefe's theory (2001), in connection with the actions taken with the focus group of chosen students. Partly I will be also discussing the theory of shared task model by Corbalan, Kester. VanMerrienboer (2005)in connection with the actions takento all the students of the class. I will be discussing and reflecting upon how the chosen strategy ("guided practice") of the chosen theory informs the planning and realization of my work. I will be making references to my lesson plans, reflections, literature and personal talks with students. I will evaluate the effectiveness of the practitioner'sresearch that was done in 3 week period with 4 lessons. While personalized questions, tasks and feedback were to be given to all students of drama class preparing to a performance, personal talks were to be conducted with the focus group with three students included. Notes on the focus group can be found in the lesson plan 1.

LITERATURE REVIEW

Jenkins, Keefe (2001) suggest that Instruction is personalized when it focuses on the needs and talents of each learner, and when it challenges them to grow. The "guided practice" strategy widely used in arts, suggest teacher–coaches to provide various kinds of support to students by instructing, modeling, or asking pertinent questions. Six basic elements of personalized instructionare suggested in the articles of Jenkins, Keefe (2001). The "guided practice" strategy is to be explored in connection with first element: "a dual teacher role of coach and adviser". Corbalan, Kester, Van Merrienboer (2005) discuss a personalized task–selection model with shared instructional control, combining system–controlled and learner–controlled approaches to the selection of learning tasks. They find that personalization of tasks leads to efficiency of learning. Creemers, Kyriakides (2007) outline a dynamic model that takes into account 8 effectiveness factors which describe the teacher's instructional role and are related with student outcomes. The guided practice of this action research includes elements of differentiation with structuring and questioning. Hattie, Timperley (2007) discuss different levels of operation for feedback. The personal talks as part of the guided practice of this action research were meant to feedback on process level and self–regulation level.

Taylor, Adelman (2011) consider personalization as a psychological construct, that must match motivation and capability. Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, Balagué (2010) explore the relationship between the motivational climate and the influence of motivational climate on self–confidence, anxiety, and pre– and post–competition mood. Kolb (1984) suggests that

learning is a tension– and conflict–filled process, and new knowledge, skill, or attitudes are achieved through confrontation among four modes of experiential learning. Hanton, Connaughton (2013) examine performersretrospective explanations of the relationship between anxiety symptoms, self–confidence, and performance. Cognitive and somatic symptoms deemed under personal control appeared to increase self–confidence. Abma (2001) outlines a reflexive, dialogical approach in which lived experiences, meanings and values become the subject of the reflexive dialogues based on case from 2 performing–arts schools. Store, Armstrong (1981) believe that good teaching is a very personal matter and that the teacher–student relationship should be fostered for effective learning to take place. Bollet, Fallon (2010) point out the need for training models that consider the whole brain in the learning process. Extra attention must be given to e–learning situations in an attempt to bridge the 'gap' between trainer and learner.

Willingham, Daniel (2012) though classifying studentsdifferences argues that the educators should pay greater attention to the ways in which all students are the same. This article raises contentious issues in relation to this research.

PERSONALIZED TALKS. TASKS: HOW MIGHT THEY INCREASE CHILD'S SELF–CONFIDENCE FOR ACTING IN A PERFORMANCE (LESSONS 1–4)

Lesson 1

The objective of this unit, divided in 4 classes, was to explore the *super–objective* of the character as the last acting element to be taught just before the final rehearsals and performance. The objective of the first class was to explore the *super–objective* in connection with the objectives of different scenes. Expected outcomes were: to identify the super–objective in connection with the objectives (phase 1), to act according to super–objective (phase 2) and to interpret the super–objective and acting (phase 3). Phase 1 of the lesson was to brainstorm on *objectives. the super–objective*. The question for brainstorming in small groups was"What could the *super–objective*mean? What could be the difference between the *super–objective* and *objectives*? A chain of personalized questionsfollowedthe brainstorming. *(Sample questions can be found in the lesson plan)*. For phase 2, rehearsals of the performance were conducted. Everybody wasinstructed to act having the super–objective in mind.

Before describing the work process during the rehearsals, how the performance is structured must be described. The performance is divided into scenes written and played by small groups. Each group even has its own player of the protagonist. The chosen students were in Goups 1. 2. Groups were also given differentiated tasks for the rehearsal which is not specifically discussed since it is a frequent strategy. As a part of third phase, personalized feedback on process level and self–regulation level was given to each student (Hattie, Timperley (2007). Personal talks were conducted with the focus group with the objective to increase self–confidence *(Reflection, Lesson 1)*. The goal of the first dialogue was to understand/re–understand thoughts, feelings and the reason for fear or stage-fright, to give the best advice for the moment to reduce that fear, to prepare personalized tasks for the upcoming classes, and to observe the performance and behavior further for the next feedback and advice.

Lesson 2

The objective of the second lessonwas to explore the *super–objective* in connection with the motivation of the character. Expected outcomes were: to identify the super–objective in connection with the motivation of the character (phase 1), to act according to the super–objective in connection with motivation (phase 2), to interpret the super–objective in connection with motivation (phase 3). Phase 1 of lesson 2 was to brainstorm on the super–objective in connection with motivation. Brainstorming was to answer the question, "What could be the difference between motivation and super–objective and what could be the connection between them?". – It was a quite appropriate time to talk about motivation of the character since all 3 students inthe focus group turned out to have problems with understanding the motivation of their character. In the phase 2, all the groups were given the task of acting while keeping the super–objective along with the motivation in mind was given to all the groups. Groups were also given differentiated tasks for acting. Observations on the performance of the focus group during this rehearsal can be found in my reflection on this lesson *(Reflection, Lesson 2)*. Personalized feedback on acting was given to each student as always; however, the feedback given to the students of the focus group took into consideration the objective of this research and the advice given on the previous day (Hattie, Timperley (2007). As a wrap up, a Personalized Written Task: Character Analysis in 500 words was explained in detail. Requirement of this examination task was to answer a minimum of 3 questions chosen by the students themselves in addition to 3 questions chosen by the teacher. The questions chosen by the teacher for the students in the focus group aimed to draw the students' attention to the elements they needed most to develop self–confidence. Personalized tasks for the other students aimed to draw their attention to the elements they needed to develop most. Individualized written feedback was later given to all the students.

Lesson 3

The objective of the third class was to explore the super–objective in connection with the actor himself. Though the connection with the role was explored while working on many elements, this was the most important lesson in the series in terms of bringing all the ideas together. The character analysis was also submitted by the students for feedback in advance. Expected outcomes were: to identify the super–objective in connection with the actor (phase 1), to act according to super–objective in connection with the actor (phase 2), to interpret the super–objective and acting in connection with the actor (phase 3).

Phase 1 was to brainstorm on the super–objective in connection with the actor himself. "What could be believable and important to me as a person in my character's motivation and truth he believes in? What is important to *me* as a person in my character's super–objective?" Personalized questioning and feedback took their character analysis into account. For the rehearsals of the performance in the phase 2 it was suggested that everyone act having their own super–objective in mind in connection with themselves as individuals. Two of the three students in the focus group showed definite progress, while the third student was inconsistent *(Reflection, Lesson 3)*. Detailed individualized feedback on acting was given to all students as phase 3.

Lesson 4

Lesson 4 was to review the topic of "Super–Objective" while rehearsing with music. Students were asked toact while feeling the atmosphere of the music and keeping the super–objective of the character discussed by them in their character analysis in mind. Having thought through all their concerns carefully, a new ending was proposed for the performance. (It was also to prepare them to talk about the message of the performance for the last time during the final rehearsal). The students were quite enthusiastic about the new ending. Individual consultations were conducted with the students in the focus group at the end of the fourth lesson. The goal of the consultation was to ask them about their feelings and thoughts both for the evaluation of this action research and to give the best advice at that point to prepare them for the performance scheduled a week later. *(Reflection, Lesson 4)*.

EVALUATION

The goal of this practitioner's research was to explore the connection of selected theories to classroom practice as well as to help the students in the focus group grow as actors, if only modestly. The level of their growth based on my observations and talks can be found in the *reflection diagram*. The"guided practice" strategy in the theory of Personalized Instruction by Jenkins, et al. (2001) is announced to be used widely in arts. One of its elements – the dual role of a teacher and a coach is to provide more personal attention to the student. "The coaching model is highly personal, " according to the authors of the theory. The importance of making the bridge smaller in teacher–student relationship is also mentioned in the articles by Powell et al (2008), Store et al (1981), andBollet et al (2010).

It was surprising to see that personal talks with concrete objective in mind (which was to increase their self–confidence in acting for the performance), identified as the dominant part of the chosen strategy, combined with personalized written task (Corbalan et al (2005) increased the self–confidence of 2 of 3 students in the focus group in acting on the stage and behavior during the class for such a short period of time (reflections and diagrams). To this can be added that much research speaks about the reflexive nature of the dialogues instead of persuasive ones (Abma, 2001), especially with respect to supportive, motivational climate and its influence on self–confidence (Taylor et al (2011); Cecchini et al (2010) are found to be applicable in conducting the personal dialogues. Unfortunately, Hanton et al (2013) came to my attention only after the talks. Its advise on transferal of anxiety symptoms into positive thoughts, a technique frequently used in acting, could very probably be applicable too (however, I hesitated to apply it when working with child–actors).

Personalized task–selection model with shared instructional control (Corbalan et al (2005) were conducted with all students including those in the focus group. However, based on observation (including the performance of the students in the class with high self–confidence in acting), I noticed that the personalized tasks without personal talks did not make any appreciable difference from the results ordinarily expected for a task of this length. Though it does not mean that the approach is not applicable to the subject or goals. As discovered through this exercise, the students need to be prepared for such a new task. Having a separate preparatory

workshop on personalized tasks could be done in advance. Unfortunately, the written personalized feedback on the task was not met with enthusiasm by the students, very probably for the same reason. Instead, the personalized task. feedback directed to process level and self–regulation level during the talks combined with the shared task was more effective in meeting the objective based on my observations and recorded in my reflections. Thus, further research is required to clarify the impact of the various elements of this approach.

This action research project was a good opportunity to explore Willingham et al (2012) as applied to my practice. Though I must fully accept that "the cycling between abstract and concrete" as suggested strategy was quite applicable in one of my talks during the research, the evidence from this research showed limited applicability to my classroom practice more generally. The students in the focus group showed much greater progress, since attention was paid to the differences in performance and the advice was given taking such contrasts into consideration. Due to time limitation it was not possible to apply it to the entire group and to have personal talk with each of student. This is a task for future research.

REFERENCES

1. Abma T. A. (2001). Reflexive Dialogues: a story about the development of injury prevention in 2 performing–arts schools. Vol 7(2): 238–252.
2. BolletR. M., Fallon S. (2010). Personalizing E–Learning. Educational Media International. 39: 1, 39–45.
3. Ceccini J., Gonzalez C., Carmona Á. J., Arruza J., Escarti A., . Balaque G. (2010). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self–confidence, anxiety, and pre– and post–competition mood states. European Journal of Sport Science. 1: 4, 1–11.
4. Corbalan G., Kester L., VanMerrienvoer J. J. G. (2005), Towards a Personalized Task Selection Model with Shared Instructional Control. Instructional Science. 34: 399–422.
5. Creemers B. P. M., KyriakidesL. (2007). Critical Analysis of the Current Approaches to ModelingEducational Effectiveness: The Importance of Establishing a Dynamic Model. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 17: 3, 347–366.
6. Hanton S., Connaughton D. (2013). Perceived Control of Anxiety and its Relationship to Self–Confidence and Performance. Research Quarterly for Exercise and Sport, 73: 1, 87–97.
7. Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research. Vol. 77, No. 1, 81–112.
8. Jenkins J. M., Keefe J. W. (2001). Strategies for Personalizing Instruction: A Typology for Improving Teaching and Learning. NASSP Bulletin, Vol. 85, No 629.
9. Kolb D. A. (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall. Kolb84: www. learningfromexperience. com/images/uploads/process–of–experiential–learning. pdf
10. Store R. E. . Armstrong J. D. (1981). Personalizing Feedback Between Teacher and Student in the Context of a Particular Model of Distance Teaching. British Journal of Educational Technology, Vol. 12, No 2.

11. Taylor L., Adelman H. S. (2011). Personalizing Classroom Instruction To Account For Motivational and Developmental Differences. Reading. writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 15: 4, 255–276.
12. Willingham D., Daniel D., (2012). Teaching to What students have in Common. Educational Leadership, Vol. 69, No 5. 16–21.

ԻՆՉՊԵՍ ԿԱՐՈՂ ԵՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԶՐՈՒՅՑՆ ՈՒ ՏԱՐԲԵՐԱԿՎԱԾ ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԱՐՁՐԱՑՆԵԼ ԵՐԵԽԱՅԻ ԻՆՔՆԱՎՍՏԱՀՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՆԵՐԿԱՅԱՑՈՒՄ ԽԱՂԱԼՈՒ ՀԱՄԱՐ

Ա. ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ

Հոդվածում ներկայացված են ԱՅԲ դպրոցում «Դրամայի դասընթացի» ընթացքում իրականացված հետազոտության արդյունքները: Հոդվածում դիտարկվում են տարբերակված ուսուցմանը վերաբերող այն տեսությունները, որոնք ունեն գործնական ուղղվածություն: Մասնավորապես քննության են առնվում «ուղղորդող գործունեություն» ռազմավարության կիրառման առանձնահատկությունները, որոնցից առաջին պլան են մղվում անհատական զրույցն ու տարբերակված հանձնարարությունը: Թիրախային խմբի հետ անցկացված 4 դասի ընթացքում հետազոտվել է, թե անհատական զրույցն ու տարբերակված հանձնարարությունը ինչ ազդեցություն են ունեցել ինքնավստահության բարձրացման վրա:

КАК ЛИЧНЫЕ БЕСЕДЫ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ МОГУТ ПОВЫСИТЬ УВЕРЕННОСТЬ РЕБЕНКА ИГРАТЬ СПЕКТАКЛЬ

А. АБРААМЯН

В статье представлены результаты исследования, осуществленногона курсе драмы в старшей школеАЙБ. В ней рассматриваются те теории дифференцирующего обучения, которые имеют практическую направленность. В частности обсуждается особенности стратегии «направляющая деятельность», из которых на первый план исследования выдвигаются личные беседы и дифференцированные задания. В течении 4–х уроков работы с фокус группой исследуется, как личные беседы и дифференцированные задания влияют на повышение самоуверенности.

ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

ԲԼԻՑ–ԽԱՂԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱԿՏԻՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՁԵՎ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Մարդու կյանքում զարգացման բոլոր փուլերը փոխպայմանավորված են, և ամեն բան սկսվում է մանկությունից: Այն ամենը, ինչ երեխան ձեռք է բերում մանկության շրջանում, ուղեկցում է նրան ողջ կյանքում: Կյանքի սկզբնական շրջանում երեխան զարգանում է, ընկալում աշխարհն ու արձագանքում արտաքին միջավայրին՝ իրեն շրջապատող մեծահասակների միջնորդությամբ: Մեծահասակները նպաստում են աշխարհաճանաչմանը, սոցիալական փորձի յուրացմանը և կյանքի հմտությունների ձևավորմանը:

Նախադպրոցական տարիքում երեխան ձեռք է բերում ընդհանուր զարգացման որոշակի մակարդակ, որը հիմք է կրտսեր դպրոցական տարիքում և հետագայում հատուկ գիտելիքների, հմտությունների և գործունեության ձևերի յուրացման համար, ձևավորվում անձնային կարևորագույն հատկություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս երեխային ինքնահաստատվելու հասարակական կյանքում [1]:

Մարդու կյանքի յուրաքանչյուր փուլին բնորոշ է գործունեության ինչ–որ առաջատար տեսակ: 6–7 տարեկան երեխայի համար առաջատար գործունեության տեսակը ուսումն է խաղի միջոցով: Խաղի միջոցով երեխան աստիճանաբար ընկալում է իրականությունը, այդ թվում՝ մարդկային փոխհարաբերությունները:

Ըստ Մակարենկոյի՝ «Խաղը երեխայի համար այն նշանակությունն ունի, ինչ մեծահասակների համար աշխատանքը: Երեխան ինչպիսին խաղի մեջ է, այնպես էլ նա կլինի աշխատանքում, երբ մեծանա» [3]:

Մանկական խաղերի միջոցով երեխաները վերարտադրում են մեծահասակների վարքը, նրանց հարաբերությունները, գործունեությունը և այլն: Երեխաների համար խաղն իրականություն է: Խաղի ընթացքում նրանք իրենց զգում են բժիշկ, օդաչու, վաճառող, ուսուցիչ և այլն: Հայտնի է մանկական խաղերի շատ տեսակներ, բայց այժմ խոսենք այն խաղերի մասին, որոնք նպաստում են կրտսեր դպրոցականի զարգացմանը:

Խաղերի միջոցով զարգանում է երեխայի մտածողությունը. կյանքի են կոչվում բազբազան հետաքրքրություններ: Կոփվում է նրա ուշադրությունը, ընդլայնվում են գիտելիքների շրջանակները, բարձրանում է տրամադրությունը: Ստեղծվում են ոչ ստիպողական, մտերմիկ փոխհարաբերություններ՝ ուսուցումը դարձնելով հետաքրքիր և արդյունավետ [2]:

Ամեն խաղ ունի որոշակի կանոններ, դրանց հետևողական կատարումը երեխաներին կարգապահ է դարձնում: Խաղի միջոցով երեխան դպրոցում շփվում է իր տարեկիցների հետ: Նոր ստեղծվող կոլեկտիվի կարծիքը հաշվի առնելը երեխայի մեջ նրբազգացություն է ձևավորում սոցիալական երևույթների նկատմամբ:

Հատկապես կանոններով խաղերը խթանում են մտածողության զարգացմանը: Կանոնով խաղերը կոչվում են նաև խաղեր պատրաստի բովանդակությամբ, քանի որ խաղերի բովանդակությունը նախապես մշակվում է մանկավարժնե-

րի կողմից և ներկայացվում երեխաներին կանոնների ձևով [1]:

Կանոնով խաղերը լինում են երկու տեսակ՝ դիդակտիկ և շարժողական: Այս երկու տեսակն էլ շատ գործածելի են կրտսեր դպրոցում:

Մանկավարժական մտքի պատմությանը հայտնի են դիդակտիկ խաղերի բազմաթիվ համակարգեր:

Դիդակտիկ խաղերը ուսուցանող բնույթի խաղեր են: Դիդակտիկ խաղերի հիմնական առավելությունն այն է, որ դրանք հնարավորություն են տալիս երեխաներին ուսուցանվելու իրենց համար հետաքրքիր և ակտիվ գործունեության միջոցով: Այդ խաղերը երեխաներին դրդում են ինքնուսուցման և նպաստում են երեխաների ինքնուրույնության հաստատմանը և ինքնակազմակերպմանը [2]:

Այժմ լայն տարածում են ստանում համակարգչային դիդակտիկ խաղերը, որոնց մանկավարժական հնարավորություններն ակնհայտ են, բայց կարիք ունեն լրացուցիչ մշակման: Դրանց տեղին և հաճախակի գործածումը հետաքրքրություն կմտցնի ուսումնական գործընթացում: Խաղերի ճիշտ և գրագետ կազմակերպումն ու ղեկավարումը լավագույնս նպաստում է կրտսեր դպրոցականի հոգեկանի զարգացմանը, անձնային կարևորագույն որակների ձևավորմանը: Պետք է հիշել, որ խաղի պայմաններում երեխաները ավելի են կենտրոնանում և ավելի շատ գիտելիքներ են մտապահում [2]: Ուստի կրտսեր–դպրոցականի յուրաքանչյուր դասաժամ իր մեջ պետք է ներառի խաղային մաս, այսինքն՝ ուսուցանենք՝ խաղալով, խաղանք՝ սովորելով: Իսկ «ինչպե՞ս». ահա այն հարցը, որի լուծման համար առաջարկում եմ իմ մանկավարժական փորձից:

Այսօր մանկավարժների առաջ հուզող հարց կա. «Ինչպե՞ս դարձնել ուսուցումը հետաքրքիր և արդյունավետ»: Ուսուցումը պետք է լինի ոչ միայն ճանաչողական, այլ հետաքրքիր: Հենց այստեղ պետք է կիրառել ուսուցման ավանդական, բայց ժամանակի շնչով փոփոխված մեթոդները՝ **դերային և գործնական խաղերը, բանավեճերը, կլոր սեղանները, մտագրոհները և այլն:** Այս բոլոր մեթոդները իրականացնելու համար իմ պրակտիկայում օգնության են հասնում **բլից–խաղերը** (գերմ.՝ blitz – կայծակնային), այսինքն՝ուսումնական գործընթացում կարճատև խաղային իրադրություններ՝ ուղղված գիտելիքների ստուգման կամ ամրապնդման համար [4]: Չնայած նրան, որ այս խաղերը այդքան էլ տարածում չունեն, սակայն կան պրպտող ուսուցիչներ, որոնք ակտիվորեն կիրառում են բլից–խաղերը:

Ի տարբերություն դերային կամ գործնական խաղերի՝ բլից–խաղերը նպաստում են աշակերտների ճանաչողության, նպատակասլացության, ինտելեկտի և տրամաբանության զարգացմանը:

Բլից–խաղերը անգնահատելի են ինչպես կրտսեր դպրոցում, այնպես էլ հետագա ուսումնական գործընթացում: Այն կիրառելի է դասաժամի ցանկացած փուլում (և՛ խթանման, և՛ իմաստի ընկալման, և՛ կշռադատման):

Հիմա մի քանի հակիրճ օրինակներ:

Բլից–խաղեր՝ աշակերտներին դասաժամին ներգրավվելու նպատակով.

Այս խաղերը ակտիվացում են երեխաների մտածողությունը, զարգացնում են հիշողությունը, տրամաբանությունը, ինքնուրույնությունը:

«Հավաքի՛ր վերնագիրը»

Աշակերտներին բաժանվում են թերթիկներ՝ յուրաքանչյուրի վրա գրված որևէ

տառ: Նրանք պետք է ճիշտ դասավորեն այդ քարտերը և ստանան առաջադրանքի վերնագիրը: Եթե դժվարություններ են առաջանում, ուսուցիչը կարող է տալ փոքրիկ հուշումներ (օրինակ՝ առաջին բառը կազմված է 9 տառից, երկրորդը՝ 8 տառից և այլն):

2. «Ռեբուսներ»

Աշակերտներին ցուցադրվում է ռեբուսը, որի մեջ թաքնված է բանալի բառը: Ամեն անգամ առաջադրանք տալիս աշակերտներին պետք է բացատրել ռեբուսի գուշակման կանոնները:

Բլից–խաղեր, որոնք անցկացվում են թեմայի ամրապնդման, կրկնության և գիտելիքների ստուգման նպատակով:

1. «Իքսեր և զրոներ» [5]

Այս խաղն անցկացնելու համար ուսուցչին անհրաժեշտ է ինը վանդակի բաժանված խաղատախտակ՝ յուրաքանչյուրի վրա գրված առաջադրանքը:

Նախ աշակերտները բաժանվում են խմբերի՝ «Իքսեր և զրոներ», որից հետո բացատրում ենք խաղի կանոնները: Հաղթանակի համար պետք է լրացնել երեք հաջորդական վանդակ ուղղահայաց, հորիզոնական կամ անկյունագծերով: Վանդակները լրացնելու համար անհրաժեշտ է ճիշտ պատասխանել ընտրված վանդակի առաջադրանքին: Այն խումբը, որը տալիս է ճիշտ պատասխան, այդ խմբի նշանն էլ դրվում է վանդակի վրա: Հաղթում է այն խումբը, որն ավելի արագ է լրացնում որևէ ուղղություն:

2. «Ով ավելի շատ գիտի»

Աշակերտները բաժանվում են երկու կամ ավելի խմբերի, որից հետո նրանց ներկայացվում է անցած նյութի վերաբերյալ որևէ եզրույթ: Հաղթում է այն խումբը, որն ավելի շատ սահմանումներ և դատողություններ է թվում այդ թեմայի շուրջ:

Այս խաղի նպատակն է ընդհանրացնել և համակարգել անցած գիտելիքները տվյալ թեմայի շուրջ:

3. «Աճուրդ» [4]

Այս խաղը անցկացվում է և՛մեկ, և՛ մի քանի թեմաների (լեզվական նախագիտելիքների, մաթեմատիկական կանոնների) ամրապնդման և կրկնության նպատակով:

Խաղից առաջ աշակերտները ծանոթանում են խաղի կանոններին.

1. Պատասխանի իրավունքը կարող է գնել ցանկացած աշակերտ՝ վճարելով ժետոնի արժեքով, որը ձեռք է բերում «ազատ» վաճառքի ժամանակ:

2. Մեկ պատասխանի մեկնարկային արժեքը հավասար է 100 ժետոնի, իսկ գննման քայլը 50 ժետոնի:

3. Մասնակիցը, ցույց տալով խաղավարին իր համարը, առաջարկում է որևէ արժեք:

4. Գնված հարցի համար ճիշտ պատասխանն արժե 1000 ժետոն:

5. Իսկ սխալ պատասխանի դեպքում վճարում է տույժ 50 ժետոն և զրկվում հերթական հարցին պատասխանելու իրավունքից:

6. Աճուրդի վերջում հաղթող է համարվում այն աշակերտը, որի մոտ կլինի ամենաշատ քանակի ժետոնները:

Այս խաղի նպատակն է ոչ միայն ամրապնդել անցած գիտելիքները, այլև զարգացնել ճանաչողական կարողությունները և բարձրացնել հետաքրքրությունը տվյալ առարկայի հանդեպ:

4. «Կպչուն պիտակներ»

Ուսուցիչը խաղի մասնակից աշակերտի վրա այնպես է կպցնում պիտակը, որ վերջինս չտեսնի, թե ինչ է գրված պիտակի վրա:

Դասարանը տեսնում է գրված սահմանումը և փորձում է տարբեր բնութագ-

րիչներով նկարագրել, թե ինչ հասկացության շուրջ է խաղը: Աշակերտը փորձում է գուշակել, թե ինչի մասին է խոսքը: Այն բանից հետո, երբ հասկացությունը բացահայտված է, խաղացողը իմի է բերում բոլոր մտքերը ու տալիս սահմանումը:

Այս խաղի նպատակն է կրկնել և ամրապնդել գիտելիքները, ուսումնասիրած հասկացությունների և կոնկրետ թեմայի շուրջ՝ զարգացնելով ինչ–որ երևույթի շուրջ նկարագրություններ, եզրահանգումներ, գլխավորը երկրորդականից տարբերակելու կարողությունները:

5. «Մնջախաղ»

Ուսուցիչը աշակերտներից մեկին շշուկով ասում է ինչ–որ բան, որը վերաբերում է իրենց ուսումնասիրած թեմային: Խաղացողը միայն ժեստերով և միմիկայով փորձում է հուշել, թե խոսքն ինչի մասին է: Երբ գուշակում են, միասին տալիս են սահմանումը:

6. «Հարց ու պատասխան»

Աշակերտները բաժանվում են երկու խմբի: Խմբերը հերթով հարցեր են տալիս միմյանց: Հաղթում է այն խումբը, որն ավելի շատ ճիշտ պատասխան է տալիս:

7. «Խաչբառերի լուծում» [4]

Գիտելիքների կրկնության և ամրապնդման համար ամենաարդյունավետ խաղի ձևը խաչբառերի լուծումն է: Այն կիրառելի է դասապրոցեսի ցանկացած փուլում: Օրինակ՝ նրանով կարելի է սկսել նոր նյութի հաղորդումը, որպեսզի սահուն անցնել հին նյութից նորին: Դրանք կիրառելի են նաև նոր նյութի ամրապնդման, տնային աշխատանքների կամ կրկնության համար:

Բերեմ խաչբառերի ամենատարածված օրինակները.

1. Բավիղներ՝ առաջին բառի վերջին տառը հաջորդ բառի սկզբնատառն է:

2. Աստիճաններ՝ այստեղ բառը սկսվում կամ ավարտվում է միևնույն տառով:

3. Թաքնված վերնագիր՝ բոլոր բառերը տեղակայված են հորիզոնական ուղղությամբ, գուշակելով դրանք՝ ուղղահայաց ուղղությամբ կկարդանք բանալի բառը:

Նշեմ, որ վերը նշվածները դեռ մի փոքր մասն են կազմում բլից–խաղերի: Դրանց քանակն ու բազմազանությունը կախված է ուսուցչի երևակայությունից, որը իր աշակերտների համար գիտելիքների յուրացման լուսավոր աղբյուր է:

«Աշակերտի գլուխը անոթ չէ, որն ուղղակի պետք է լցնել, այլ ջահ է, որը պետք է բոցավառել»:

Պլուտարքոս

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Петровски, Возростная и педагогическая психология /глава 4 ст.66–98/ <Просвешение> 1973г.
2. Люблинская А. А., Детская психология/глава 5/ Москва, 1971 г.
3. Мухина В. С., Детская психология /глава 6 / Москва, 1985 г.
4. Игровые виды и формы проверки знаний учащихся: Их характеристика /Электронный ресурс/–http://www.iro.yar.ru/resource/distant/music/sekret/titova/tih–gl2.html
5. Экономическая игра, Крестики–нолики /Электронный ресурс/.–http://basic.economicus.ru/igroteka/index.php?id=24

БЛИЦ–ИГРЫ КАК АКТИВНЫЙ ВИД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. АВЕТИСЯН

В статье представлены различные варианты блиц–игр,которые можно проводить для введения в тему урока, закрепления, повторения и проверки изученного материала, а также для активизации познавательного интереса обучающихся.

BLITZ–GAMES AS AN ACTIVE WAY OF TEACHING IN AN ELEMENTARY SCHOOL

L. AVETISYAN

The article describes different variants of blitz games that can be carried out to control, consoli-date and revise the studied material, as well as toactivate the cognitive interest of students.

ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ

ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՎԱԶԳԵՆ ԱՌԱՋԻՆ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍ–ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՀԱՅԱՑՔՆԵՐՈՒՄ

Մարդ արարածը վերջնապես կենսագործված իրականություն չէ:

Ամեն մարդ է՛, ոչ միայն ինչ որ է այսօր, այլ նաև է՛ այն, ինչ որ կարող է լինել վաղը՝ լավ կամ վատ:

Վազգեն Ա

Անձի սոցիալականացմանը վերաբերող հարցադրումները դեռևս երիտասարդության տարիներից եղել են Ամենայն հայոց կաթողիկոս Վազգեն Առաջինի (աշխարհիկ անունը՝ Կարապետ Պալճյան) հետաքրքրությունների տիրույթում: Մեծ մանկավարժ–կաթողիկոսին դեռևս երիտասարդ տարիներին հաջողվել է անձնավորության ձևավորման վրա իրենց ազդեցությունն ունեցող գործոնների՝ ժառանգականության, միջավայրի և դաստիարակության քննական վերլուծություն կատարել 1938–ին «Անձնավորության գաղափարի մասին. մտածումներ» աշխատության մեջ (2, 33–50):

Իր աշխատության մեջ ապագա կաթողիկոսը՝ երիտասարդ տարիներին Ռումինիայի ազգային վարժարանի ուսուցիչ Կարապետ Պալճյանը, գրում է, որ մարդուն ծնողներից փոխանցված կենսաբանական, նույնիսկ հոգեբանական ժառանգականությունը հնարավոր չէ փոփոխել, դրանք կյանքի ձև դարձած իրականություններ են, որոնք պետք է հաշվի առնել ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս. «Մարդը ինքն իր մեջ բավարար ու կատարյալ էակ մը չէ: Մարդը միակ կենդանին է, որ իր անկատարելության խոր զգացումը ունի, այդ պատճառով կը ձգտի դեպի կատարելություն, դեպի գեթ հարաբերական, ինքնաբավարարում: Ահա ատոր համար է, որ մարդը միշտ անկայուն է ինքն իր մեջ: Ան իրմե դուրս սկզբունք մը կը փնտռե, որուն կառչի ու ինքզինքը ամբողջացնե, ինքզինքը անկատար զգալու գիտակցութենեն ազատի այսպեսով փրկվի» (9, 21):

Ներքին՝ ժառանգական գործոնի կողքին նա դնում է դաստիարակությունը՝ որպես անձի ձևավորման և զարգացման վրա ազդող արտաքին գործոն. «Ձեր երեխաներուն հոգիներուն մեջ ինչ որ սերմանեք, այն կինձեք վերջը: Բարոյական նկարագիրը թանկագին մարգարիտ մըն է, որ լուսաշող ադամանդի նման կփայլի, ուր որ ալ գտնվի՝ համեստ հյուղակի կամ ապարանքի մեջ. ան կլուսավորե, կկառուցե, բարիք կտարածե շուրջը» (7, 284):

Վեհափառը մերժում է Ջոն Լոկի միտքը, թե երեխայի հոգին մաքուր տախտակ է՝ tabularasa: Հայ մանկա-

վարժական մտքի պատմության մեջ դեռևս 14–րդ դարում են առաջ քաշվել դաստիարակության ազդեցիկ ուժի մասին տեսությունները, ըստ որոնց՝ մարդու միտքը համեմատվել է «լվացված մագաղաթի» (Գր. Տաթևացի), երբեմն՝ նույնիսկ «մաքուր հայելիի» (Հովնան Որոտնեցի) հետ (1, 192): Միջնադարյան մտածողները համարել են, որ դրանց վրա կարելի է գրել անձնավորության դաստիարակության բովանդակությունը: Հակադրվելով այս տեսակետներին՝ Վեհափառը գրում է. «Մեր զգայարանները և առավել ևս մեր գիտակցությունը նման չեն հայելիների և ոչ էլ ֆոտոապարատների, որոնք պարզապես արտացոլեին արտաքին աշխարհը գրգիռների միջոցով: Դա տեղի է ունենում մեր գիտակցության և զգայարանների յուրահատուկ գործունեությամբ» (8, 44–45):

Կ. Պալճյանը համոզված է, որ մարդը ծնվում է ժառանգական որոշակի նախադրյալներով, որոնք համապատասխան դաստիարակության և միջավայրի գործոնների ազդեցության միջոցով կարող են ստանալ կամ չստանալ դրսևորումներ: Անդրադառնալով խնդրին՝ նա ձևակերպում է իր մոտեցումը. «Դժբախտ է այն մարդը, որի ճակատին ոչինչ չի գրված, և որի վրա ամեն ինչ կարելի է գրել, մի օր՝ մի բան, ուրիշ օր՝ այլ բան» (7, 295):

Դաստիարակության և ժառանգականության փոխհարաբերությունների հարցը նրա կարծիքով բնական է, և յուրաքանչյուրի գործառույթը հավասարաչափ կարևոր է անձնավորության ձևավորման և զարգացման ընթացքում: Նա գտնում է, որ երեխաներն ի սկզբանե կարող են ունենալ «ապագա թերություններու կորիզներ», որոնք թեև գալիս են ժառանգաբար, սակայն դաստիարակության հզոր ուժի ազդեցության տակ հնարավոր է դրսևորումներ չստանան: Հատկապես ժառանգական նախադրյալների հարցում համաձայնելով Ջ. Դյուիի տեսակետի հետ, թե կյանքի ընթացքում գենետիկ նոր նախադրյալներ ձեռք բերել, ավելացնել հնարավոր չէ, դրանք բնատուր են, Կ. Պալճյանը նկատում է, որ եղած նախադրյալների գոյությունը դեռ չի նշանակում դրանց դրսևորում: Հանրային կյանքի առաջ քաշած բարձր նպատակները, բարի գաղափարներով ոգեշնչված միջավայրը մարդու գիտակցության համար կարող են փրկություն լինել: Այսպիսի խթանների շնորհիվ է, որ մարդը սկսում է ճանաչել ինքնիրեն: Դիտարկելով անձնավորության սոցիալականացման փուլերից թերևս բարձրագույնը՝ անհատականության ձևավորումը, նա իր եզրույթն է առաջարկում՝ «մեծ անձնավորություն», որն իր ժամանակի իդեալն է լինելու՝ ինչ–որ իմաստով բացարձակացնելով մարդու մեջ մարդկայինը՝ նիցշեական տեսանկյունից մոտենալով հարցին: «Մեծ անձնավորության» ձևավորման և զարգացման գործում նա հատկապես կարևոր է համարել կեղծ և ճշմարիտ իդեալների տարբերակումը՝ հարցը մեկնաբանելով ժառանգականության, միջավայրի ու դաստիարակության ազդեցությունների տեսանկյուից: 1957 թ. Մայր Տաճարում արտասանած քարոզներից մեկի ժամանակ Վազգեն Վեհափառը դիմում է ներկաներին. «Մեծ մարդիկ, մեծ անձնավորությունները պատրաստ չեն ծնիր: Ճիշտ է, որ հնարավորություններով կծնին անոնք, բայց մանավանդ անոնք արդյունքը կըլլան իրենց ժամանակին և իրենց կյան-

քի պայմաններուն, միջավայրին: Մեծ անձնավորություն մը ուրիշ բան չէ, եթե ոչ կորովի մեկ պատասխանը՝ տրված ժամանակի պայմաններուն, իրադարձութեանց և մանավանդ ժողովրդի պահանջներուն՝ բարոյական, հոգևոր իդեալի մը շուրջ կազմակերպված» (6, 257–258): Վեհափառի ձևակերպումը ցույց է տալիս անձի ձևավորման և զարգացման վրա ազդող գործոնների շղթան՝ հանգամանքներ, պայմաններ, բնական և սոցիալական իրողություններ, որոնք խթանում են անձին և մղում գործունեության: Դրան զուգահեռ Վազգեն Առաջինը հստակ դիտարկում է անում՝ նկատելով, որ շատ հաճախ իմացական կարողության տեր մարդիկ, ունենալով «մեծ անձնավորություններ» դառնալու բոլոր անհատական տվյալները, այնուամենայնիվ, հաջողությունների չեն հասնում, ավելին՝ սայթաքում և նույնիսկ ձախողում են, որովհետև չեն կարողանում «ճշմարիտ իդեալը ընտրել» (6, 257–258):

Նա գտնում է, որ լավն ու վատը նստած են յուրաքանչյուրիս մեջ, դրանցից որևէ մեկին նախապատվություն տալը անձի հոգեբանական ապրումների, խիզախումների, բազմակողմանի դաստիարակության և ազատ ընտրանքի արդյունք է. «Մարդկային բնույթը ունի հսկայական ամպլիտուդ: Մարդը կարող է վեր բարձրանալ և ցած ընկնել: Գրական ստեղծագործություններում դա հստակ երևում է: Մարդը կոնտրաստային է, փոփոխվող: Հարկավոր է հոգևոր ուժ, որպեսզի հնարավոր լինի հավասարակշռել մարդու բնույթը» (10, 20):

Մարդու համար իդեալի որոնման ճանապարհին երիտասարդ տարիքում նա բացարձակեցնում է մարդու և Աստծո կերպարները՝ խիզախորեն նմանեցնելով նրանց իրար՝ երկուսի դրսևորած ազատ և ստեղծագործ վարքագծի տեսանկյունից. «Քրիստոնեայ Աստուածը անձնաւորութիւն մըն է, նոյնպես և անոր ստեղծած մարդը: Մարդ ևս անձնավորութիւն է, որովհետև ազատ և ստեղծագործող անհատականութիւն մըն է» (4, 4): Նա բացարձակ կատարելություն է համարում Հիսուսի կերպարը և փաստում է, որ մարդը հոգեբանական տեսանկյունից զիջում է զարգացման այն մակարդակին, որին հասել են նրա իմացական ուժերը: Մարդը կարիք ունի եսակենտրոն մտածողությունից գնալ դեպի վեհը, գեղեցիկը, անանձնական բարիք ստեղծելուն. «Մարդու լուսաւորուած իմացականութեանը պէտք է տալ նաև լուսաւորուած սիրտ» (5, գործ 324): Համեմատելով հեղաշրջում սիրող, բայց պահպանողական բնության իրարամերժ հատկությունները՝ նա գտնում է, որ մարդն իր գիտակցության շնորհիվ տարբերվում է կենդանիներից. «գիտակցության միջոցով մարդը կզգա և կհասկանա ինչ որ իրմէ դուրս է, մինչդեռ կենդանին բնազդով կզգա՝ առանց հասկանալու» (3, 14):

Մարդու փառքը և ողբերգությունը Վազգեն Առաջինի մեկնաբանությամբ ոչ թե միայն ժառանգականության, միջավայրի, դաստիարակության գործոններից է կախված կամ պայմանավորված է կենդանի կամ Աստված լինելու հանգամանքով, այլև այն ուղղակի պատասխանն է մարդու բարձր գիտակցականության, ազատ ընտրանքի, որոշման, որ թաքնված է կենսաբանական, բանական և հոգեբանական մակարդակներից կազմված նրա համակարգի խորքերում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գաբրիելյան Հ., Հայ փիլիսոփայական մտքի պատմություն, հատ. 2, Եր., 1965:
2. Գաղութահայ տարեգիրք, Ա տարի, 1939:
3. Հերկ, Ա տարի, թ. 9, փետրուար, Պուքրէշ, 1938:
4. Հերկ, Ա տարի, թ. 11, ապրիլ, Պուքրէշ, 1938:
5. Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածնի արխիվ, գործ 324:
6. Վազգեն Ա Հայրապետ Հայոց, Կոնդակներ, քարոզներ, ճառեր, Գիրք 1, Ս. Էջմիածին, 1957:
7. Վազգեն Ա Հայրապետ Հայոց, Կոնդակներ, քարոզներ, ճառեր, ելույթներ, Գիրք երրորդ, Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածին, 1976:
8. Վազգեն Ա. Վեհափառ Հայրապետ, հոգեբանության դասեր, Ս. Էջմիածին, 1961:
9. Վազգեն Ա կաթողիկոս, Գալիքի տեսիլքով. ուսումնասիրություններ, հոդվածներ, ուղեգրություններ (1933–1954), Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածին, 1988:
10. Благомира–в людском единении, Верьовный патриарьи католикос всех армян Васкен I, лит. Пед. М. Н. Кондратьев, Эчмиадзинский католикосат, 1988.

FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF A PERSON: INTERPRETATIONS BY AZGEN I CATHOLICOS–PEDAGOGUE

L. HAYRAPETYAN

The article presents the interpretations by Vazgen I Catholicos–Pedagogue, which address to the factors such as: heredity, environment, education (upbringing), influencing the formation of a person.

ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВО ВЗГЛЯДАХ КАТОЛИКОСА–ПЕДАГОГА ВАЗГЕНА ПЕРВОГО

Л. АЙРАПЕТЯН

В статье рассмотрены факторов влияющих на формирование личности, к которым относятся наследственность, среда и воспитание, представленые католикосом Всех Армян Вазгеном Первым.

ԱՐՊԱՏ ԱՎԱՆԵՍՅԱՆ
ԳՐԻՇԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ԼԵՌՆԱՅԻՆ ՂԱՐԱԲԱՂԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ (1930–1940 ԹԹ.)

Քննարկվող ժամանակաշրջանում, ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ Լեռնային Ղարաբաղում հասարակական, սոցիալ–տնտեսական հարաբերություններում, մշակույթի, գիտության տարբեր ոլորտներում տեղի ունեցող փոփոխությունները պարտադրում են նաև բարեփոխումներ կատարել կրթական համակարգում: Ինչպես նշում է խորհրդահայ ականավոր մանկավարժ Մուշեղ Սանթրոսյանը, որ հանրահայտ ճշմարտություն է, որ կրթական համակարգում միշտ էլ արտացոլվել են այն փոփոխությունները, որոնք կատարվում են հասարակության մեջ և կոչված են բավարարելու նրա պահանջները [1]:

1930–ական թվականները Հայաստանում, նաև Ղարաբաղում ևս նշանակալից տարիներ էին: Անհատական տնտեսությունները միավորվում էին կոլեկտիվ տնտեսությունների մեջ, Ստեփանակերտում, Շուշիում և շրջանային կենտրոններում ստեղծվում էին արդյունաբերական խոշոր օբյեկտներ: Սոցիալ–տնտեսական հարաբերություններում նկատելի տեղաշարժերը նոր պահանջներ էին ներկայացնում տեղական և վերադաս մարմիններին՝ ավելի լավ կազմակերպելու գործող մշակութա– լուսավորական օջախների ու մշակութային օբյեկտների աշխատանքը, ստեղծելու նորը, ժամանակակիցը, առաջավորը: «Խորհրդային Ղարաբաղ» թերթը շարունակում է լայնորեն լուսաբանել մարզում մշակութակրթական, մշակութային կյանքը և տնտեսության ոլորտում տեղի ունեցող էական փոփոխությունները, ինչպես նաև կրթական համակարգում կատարվող բարեփոխումները [2]:

Հայաստանում և Լեռնային Ղարաբաղում հանրակրթական դպրոցի վերակառուցման այս շրջանում (1930–1940 թթ.) նշանակալի դեր ունեցավ խորհրդային կառավարության ընդունած պատմական որոշումները [3]:

ԽՍՀՄ կառավարությունը 1930 թ. ապրիլի 16–ին ընդունեց որոշում՝ 1928–1929 ուս.տարում ընդունված «երկաստիճան աշխատանքային միասնական դպրոցի» կանոնադրության փոփոխման մասին: Նոր կանոնադրության մեջ հանրակրթական դպրոցների կառավարման և ֆինանսավորման վերաբերյալ նախկին կանոնադրության բաժինները ամբողջությամբ վերանայվել են, որի լայն հնարավորություններ են տրվում շրջանային կրթության բաժիններին՝

1. խթանել դպրոցների կառավարման գործում տնօրենների մասնակցությունն ու օժանդակությունը,
2. բարձրացնել դպրոցներում մանկավարժական խորհրդի դերը, ինքնուրույն քննարկելու և որոշումներ ընդունելու դպրոցի ներքին կյանքին վերաբերող հարցերի մասին,
3. ապահովել ներդպրոցական կառավարման ժողովրդավարացումը և ան-

ցումը խորհրդների միջոցով կառավարման,

4. կատարելագործել դպրոցների կառավարման և ինքնակառավարման նորմատիվ իրավական բազան,

5. բարձրացնել դպրոցների՝ բյուջետային միջոցների օգտագործման արդյունավետությունն ու նպատակայնությունը,

6. խթանել մրցակցությունը դպրոցների միջև,

7. տարբերակված մոտեցում ցուցաբերել դպրոցների նկատմամբ,

8. ստեղծել նախապայմաններ դպրոցների և դրանց գործունեության առավել ռացիոնալ կազմակերպման, միջոցների խնայողության և նպատակային վերաբաշխման համար,

9. մեծացնել հատկացված պետական միջոցների ծախսման նպատակայնությունը՝ առաջնությունների որոշումները թողնելով դպրոցական ինքնակառավարման մարմինների վրա:

Հանրակրթական դպրոցի նոր կանոնադրությունում հսկայական նշանակություն տրվեց միջնակարգ դպրոցի աշակերտների կրթությանն ու դաստիարակությանը: Դրա գլխավոր ուղղությունները հանդիսացան՝

ա) գաղափարական–քաղաքական կողմը. չէ՞ որ դաստիարակությունը ընդհանուր իմաստով «ավագ սերնդի կուտակած փորձի ընդհանրացված նպատակաուղղված ու կազմակերպված հաղորդումն է կրտսեր սերնդին»,

բ) հանրօգուտ–հասարակական և ընդհանուրի, հանրության օգտին կատարվող արտադրողական աշխատանքը,

գ) տոների և ժողովրդական ծիսակատարությունների նշումը, կազմակերպումն ու անցկացումը, որոնք բխում էին ազգային ավանդույթների շահերից և ունեին դաստիարակչական նշանակություն,

դ) հայրենագիտական աշխատանքները, որոնք պետք է օգնեին սովորողներին ճանաչելու իրենց երկիրը, հայրենիքը, նրա բնությունը, բնական հարստությունները, ճարտարապետական կոթողները, ազգային արժեքները,

ե) ժողովուրդների մեջ, հատկապես խորհրդային պետությունում ապրող ազգային փոքրամասնությունների հետ, բարեկամության և փոխադարձ վստահության հաստատումը,

զ) աթեիստական դաստիարակություն. չարգելելով խղճի ու դավանանքի ազատությունը՝ դեմ կանգնել պատանիների և աղջիկների կրոնի՝ որպես իդեալիստական գաղափարախոսության հետ շփմանը,

է) աշխատանքային դաստիարակությունը. դպրոցի շրջանակներում աշխատանքի՝ կյանքի հետ կապի ամրապնդման սկզբունքով: Պատկերացում տալ աշխատանքի մասին, դրական վերաբերմունք մշակել աշխատանքի նկատմամբ, նախաձեռնություն հանդես բերել այդ գործում, աշակերտներին գործնականում և հոգեբանորեն նախապատրաստել աշխատանքային գործունեության, նրանց մեջ ձևավորել անհատական և կոլեկտիվ աշխատանք կատարելու կարողություններ, պատվաստել աշխատանքային կուլտուրա, աշխատանքի միջոցով զարգացնել նրանց ընդունակությունները, արթնացնել նախասիրությունները: Եվ այդ ամենը դպրոցամերձ հողամասերի մշակման, դպրոցական այգիների հիմնման, դպրոցական գույքի վերանորոգման ու պաշտպանման միջոցով: Հիմք էր դրվում սովորողների մասնագիտական կողմնորոշմանը՝ իր «մասնագիտական ազատության», «հարկադրական մասնագիտացում «և»

մասնագիտական մոդայիզմի» ուղղություններով,

ը) երկրում ընդհանուր պարտադիր տարրական և յոթնամյա պարտադիր կրթության իրականացումը: Դպրոցը, պարտադիր ընդգրկելով մինչև 8–րդ դասարան սովորող դպրոցահասակ երեխաներին, առաջնորդվում էր այն սկզբունքով, որ պետք է աշակերտներին դաստիարակել ոչ թե փողոցում, այլ «կոլեկտիվի մեջ, կոլեկտիվի միջոցով, կոլեկտիվի համար» սկզբունքով:

թ) տնօրենների և դասարանների ղեկավարների բարձր պատասխանատվությունը 7–ամյա պարտուսի օրենքի իրականացման համար: Պետության կողմից «պարտուսի» օրենքի խեղաթյուրումները կամ ուղղակի չկատարումը դպրոցի ղեկավարությանը դնում էր պատասխան տալու հարցի առաջ:

ԽՍՀՄ կառավարությունը 1930 թ. օգոստոսի 14–ին ընդունեց նոր որոշում «Երկրում ընդհանուր պարտադիր տարրական կրթության վերացման մասին» [4]:

Ի կատարումն վերոհիշյալ պատմական որոշումների՝ Հայաստանի Կենտգործկոմն ու Ժողկոմխորհուրդը օգոստոսի 29–ին որոշում են ընդունում հանրապետությունում պարտադիր տարրական կրթության իրականացման մասին: Իսկ Լեռնային Ղարաբաղի լուսժողկոմը 1930 թ. օգոստոսի 30–ին ընդունում է համապատասխան որոշում մարզում պարտադիր տարրական կրթություն իրականացնելու մասին: Որոշման մեջ նշված է, որ բոլոր բնակավայրերում մտցվում է ընդհանուր պարտադիր տարրական ուսուցում 8–11 տարեկան բոլոր երեխաների համար: Առաջին աստիճանի դպրոցների լրիվ դասընթացն ավարտելը պարտադիր է հայտարարվում բոլոր աշակերտների համար: Իրագործվել է նաև տարրական դպրոցում չսովորած 11–15 տարեկան դեռահասների պարտադիր ուսուցում՝ արագացված կարգով (մեկ–երկու տարվա դասընթացներով):

Պարտադիր տարրական կրթության կենսագործման համար կենսականորեն անհրաժեշտ էր դառնում նոր դպրոցների շինարարությունը և եղած դպրոցական շենքերի վերանորոգումն ու ռացիոնալ օգտագործումը:

Պարտուսի օրենքի իրականացման և այդ ուղղությամբ տարվող աշխատանքները ղեկավարելու և վերահսկելու նպատակով լուսժողկոմատին կից ստեղծվում է պարտուսի կոմիտե: Նույնպիսի կոմիտեներ են ստեղծվում նաև շրջանային և գյուղական խորհուրդներին կից: Պարտուսի իրականացումը դառնում է համաժողովրդական նշանակություն ունեցող խնդիր: Այսպիսով՝ 1930 թ. «Ընդհանուր պարտադիր տարրական կրթություն մտցնելու մասին» որոշման հիման վրա Լեռնային Ղարաբաղի մարզային գործադիր կոմիտեն սեպտեմբերի 9–ին որոշում է մարզում մտցնել ընդհանուր տարրական պարտադիր կրթություն, իսկ Ստեփանակերտում՝ յոթնամյա ընդհանուր կրթություն [5]:

Մարզային գործադիր կոմիտեի որոշման մեջ առաջադրված էին հետևյալ պահանջներն ու խնդիրները.

1. Լեռնային Ղարաբաղում բնակվող երկսեռ դպրոցահասակ (8–12 տարեկան) բոլոր երեխաների համար հայտարարել պարտադիր ուսուցում,

2. առաջիկա ուսումնական տարում յոթնամյակի ծավալով պարտադիր ուսուցումը հայտարարել Ստեփանակերտում և հետագայում ընդլայնել յոթնամյակների, գյուղերի ու ֆաբրիկագործարանային դպրոցների ցանցը,

3. Լեռնային Ղարաբաղում բնակվող 11–15 տարեկան անգրագետ երեխաներին հնարավորություն տալ տարրական կրթություն ստանալու հատուկ երկամյա և միամյա դպրոցներում ու կուրսերում, դպրոցներին կից խմբերում,

4. տեղական վարչական մարմինների կողմից ապահովել բոլոր որբերի և անապաստան երեխաների հաճախումը դպրոց,

5. դպրոցական շինարարությունը համարելով պարտադիր կրթության հաջող ընթացքի առաջնակարգ խնդիրներից մեկը՝ առաջարկել լուսբաժնին՝ համապատասխան գումար տրամադրել դպրոցաշինությանը.

6. բոլոր շրջգործկոմներին և գյուղխորհուրդներին կից կազմակերպել պարտադիր կրթությանն աջակցող կոմիտեներ՝ արհմիութենական կազմակերպությունների, կուսակցական և կոմերիտական բջիջների, կոլտնտեսությունների, կոոպերատիվ կազմակերպությունների, «Անգրագիտության վերացման ընկերության» բջիջների, հասարակական այլ կազմակերպությունների ներկայացուցիչների, ինչպես նաև տեղական ուսուցչության ակտիվ մասնակցությամբ [6]:

Անգրագիտության վերացման համար մարզում շեֆական լայն աշխատանք էր ծավալվել:

Մարզային թերթի 1930 թ. դեկտեմբերի 6–ի տվյալներով «Լեռնային Ղարաբաղի տարածքում ապրող 8–10 տարեկան երեխաների 98 տոկոսը և 11–12 տարեկան երեխաների 95 տոկոսը արդեն ընդգրկվել էին համապատասխան դպրոցներում: Մեկ տարվա ընթացքում մարզում բացված 32 դպրոցներն ընդգրկվեցին 3827 երեխաներ: Լավ էին գործում նաև ազգային փոքրամասնությունների համար բացված 10 դպրոցները:

Չքավոր աշակերտներին ձրիաբար բաց էին թողնվել 2666 գիրք, 5229 տետր և 5000 զանազան գրենական պիտույքներ: Լեռնային Ղարաբաղի լուսժողկոմատ Արտո Վարդանյանը (Վարդանով) իր զեկուցագրում նշում է, որ տարրական պարտադիր կրթության իրականացման հետ մեկտեղ մարզում լայն աշխատանք է ծավալվում անգրագիտության վերացման ուղղությամբ: 1929–30 ուս.տարում մարզում գործող հարյուրավոր լիկկայաններում ընդգրկվել էին շուրջ 13000 անգրագետներ ու կիսագրագետներ: Ճիշտ է, չնայած ձեռնարկված բոլոր միջոցառումներին, որի հետևանքով տարեցտարի պակասում էր մարզի անգրագետների թիվը, այնուամենայնիվ, անգրագետների ու կիսագրագետների թիվը 1932 թվականին հասնում էր շուրջ 20 հազարի: Լեռնային Ղարաբաղի մարզկոմը, քննարկելով այս հարցը, միջոցներ է ձեռնարկում ուժեղացնելու անգրագիտության վերացման աշխատանքները և 1932 թվականից մարզը դարձնելու համատարած գրագիտության երկրամաս» [7]:

«Տարրական և միջնակարգ դպրոցի», «Սովորողների գիտելիքների որակի բարձրացման», «Դպրոցական դասագրքերի, առարկայական ծրագրերի», «Ստուգողական փոխադրական քննությունների կազմակերպման» մասին ընդունվեց կառավարության, տեղերում՝ հանրապետությունների, մարզլուսժողկոմատների մի շարք որոշումներ:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ եթե 1929–30 ուս.տարում մարզում գործում էր 145 դպրոց՝ 19563 աշակերտով, ապա 1933–34 ուս.տարում մարզի դպրոցների ցանցը հետևյալ պատկերն էին ներկայացնում.

Աղյուսակ 13

Դպրոցների տիպերը	**Քանակը**	**Սովորողների թիվը**	**Ուսուցիչներ**
Գյուղատնտեսական տեխնիկում	1	230	12
Մանկավարժական տեխնիկում	1	367	11
Կուսակցական դպրոց	1	95	6
Երեկոյան կուս. դպրոց	3	215	8
ԿԵԴ (Կոմունիստ. երիտ. դպրոց)	2	130	6
9–ամյա դպրոց	5	1500	92
7–ամյա դպրոց	3	390	34
1–ին աստիճանի դպրոց	165	2478	545
Ընդհանուր միջնակարգ դպրոց	2	75	4
ՖԶՈՒ	2	150	11
Մանկատուն	6	340	10
Մանկապարտեզ	–	–	–
Լիկկայան	830	25000	32
Ընդամենը՝	**995**	**31054**	**771**

Հետագա տարիներին աննախընթաց ավելանում է մարզի տարբեր դպրոցներում սովորողների թիվը: Օրինակ՝ մարզի դպրոցներում աշակերտների քանակը 1935–40 թթ. հետևյալ պատկերն ուներ [8].

Աղյուսակ 14

Ուսումնական տարին	**Ընդամենը մարզի դպրոցներում**	**Տարրական դասարաններում**	**V–VII դասարաններում**	**VIII–X դասարաններում**
1934–35	30066	20946	8636	484
1935–36	31789	20415	10511	863
1936–37	34299	21831	11245	1223
1937–38	35992	21996	12459	1537
1938–39	40429	23279	12472	4678
1939–40	43216	22795	13813	6644

Քննարկվող ժամանակաշրջանում մեծանում է նաև դպրոցականների համար կազմակերպվող դպրոցների և սովորողների թիվը: Այսպես, օրինակ՝ միայն 1931–32 ուս.տարում լիկկայաններում գրագիտություն է ստացել 2012 մարդ, որից ռուս՝ 64–ը, հույն՝ 39–ը: Նրանց երեխաների համար գործել է 20–ից ավելի դպրոց՝ 1000–ից ավելի աշակերտով: Լեռնային Ղարաբաղի լուսավորական մարմինները զգալի աշխատանք են տարել նաև դպրոցաշինարարության ասպա-

րեզում: Այդ հարցը քննարկվել է 1931 թ. մայիսին Ստեփանակերտում հրավիրված շրջ լուսբաժվարների խորհրդակցությունում: Եթե մինչև 30–ական թվականները Լեռնային Ղարաբաղում կառուցվել է 60 դպրոցական նոր շենք, ապա 1930–ական թվականներին կառուցվել է շուրջ 100–ը: Այդ ընթացքում դպրոցաշինարարության համար հատկացվել է 164 հազար ռուբլի: Միայն 1938–39 ուս. տարում դպրոցների շինարարության, վերակառուցման ու զարգացման համար նախատեսված էր 17 միլիոն 600 հազար ռուբլի:

Ուսումնասիրվող ժամանակաշրջանում որոշ փոփոխություններ են կատարվել նաև դպրոցական համակարգում: Հաշվի առնելով կադրերի սուր պահանջը՝ 1930 թ. Լեռնային Ղարաբաղում երկրորդ աստիճանի դպրոցների երկրորդ կոնցենտրը (VIII–X դասարանները) վեր է ածվում տեխնիկումի, յոթնամյա դպրոցները մնում են որպես հանրակրթական: Սակայն 1932 թ. նորից հնարավոր է դառնում տեխնիկումներին զուգընթաց ունենալ նաև երկրորդ աստիճանի (միջնակարգ) հանրակրթական դպրոցներ: Ի դեպ, միջնակարգ դպրոցը նախկին 9–ամյայի փոխարեն դառնում է 10–ամյա: «Տարրական և միջնակարգ դպրոցի ուսումնական ծրագրերի և ռեժիմի մասին» 1932 թ. օգոստոսի 25–ի որոշման մեջ ասվում է. «Շուտափույթ կերպով բարձրացնել միջնակարգ դպրոցի աշակերտության հանրակրթական և պոլիտեխնիկական պատրաստության մակարդակը... 1932–33 ուս.տարվանից ձեռնարկել յոթնամյա պոլիտեխնիկական դպրոցը տասնամյակի վերակազմելուն» [9]:

Նույն ժամանակվանից Լեռնային Ղարաբաղում վերացվում են նաև կոմերիտ դպրոցների ու քաղաքային ֆաբրիկագործարանային 7–ամյակների միջև եղած ծրագրային տարբերությունները. վերանում է նաև գյուղում և քաղաքում երկու տարբեր տիպի յոթնամյակ ունենալու անհրաժեշտությունը: 1934 թ. մայիսի 16–ի «Տարրական և միջնակարգ դպրոցի կառուցվածքի մասին» որոշման համաձայն՝ սահմանվում են հանրակրթական դպրոցի հետևյալ տիպերը. ա) տարրական դպրոց (4 դասարան), բ) ոչ լրիվ միջնակարգ դպրոց, 7–ամյա և լրիվ միջնակարգ դպրոց (10 դասարան): Այդ որոշման հիման վրա դպրոցների համակարգը փոխվում է: Երկրորդ հնգամյակի վերջում Լեռնային Ղարաբաղում լուրջ աշխատանք է տարվում դպրոցական ցանցի ընդարձակման, դպրոցներում մեծ թվով աշակերտներ ընդգրկելու ուղղությամբ: Այսպես, օրինակ՝ արխիվային տվյալների համաձայն՝ 1938–39 ուս.տարում մարզում հանրակրթական դպրոցների թիվը հասնում էր 193–ի, սովորողներինը՝ 28000–ի, ուսուցիչներինը՝ 1690–ի:

Հարկ է նշել, որ այդ ուսումնական տարում որոշակի հաջողություններ են ձեռք բերվել նաև բարձրագույն մասնագիտական կրթության կազմակերպման բնագավառում: 1938–39 ուս.տարում Շուշիում բացվեց երկամյա մանկավարժական ինստիտուտ:

Արխիվային փաստաթղթերը և այլ աղբյուրներ վկայում են այն փաստը, որ 1934 թ. սկսած՝ հատկապես արագ էր աճում գյուղական վայրերի ոչ լրիվ միջնակարգ դպրոցների և նրանցում ընդգրկված երեխաների թիվը: 1939–40 ուս.տարվա մարզլուսբաժնի հաշվետվության մեջ նշվում է, որ մարզի մի շարք շրջաններում (Մարտակերտ, Մարտունի, Հադրութ և այլն) արդեն լրիվ անցել են 7–ամյա կրթություն: Նշված շրջանների բոլոր տար-

րական դպրոցները վերակառուցման հետևանքով վեր էին ածվել ոչ լրիվ միջնակարգ դպրոցների: Նույն հաշվետվության մեջ գրված է, որ 1939–40 ուս.տարվանից բոլոր տիպի դպրոցների 4–րդ դասարանն ավարտող աշակերտները 100 տոկոսով ընդգրկվելու են 5–րդ դասարան ինչպես քաղաքային, այնպես էլ գյուղական վայրերում:

Մարզում մի շարք դպրոցներ իրենց առաջավոր մանկավարժական ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման մեթոդներով ու ձևերով օրինակ են ծառայել մյուս դպրոցների մանկավարժական կոլեկտիվների համար: Այդ ուղղությամբ զգալի աշխատանք են կատարել Ստեփանակերտի լրիվ և ոչ լրիվ միջնակարգ դպրոցների առաջավոր ուսուցիչներ Հրանտ Շահրամանյանը, Պավել Անդրյանը, Հրաչյա Մկրտչյանը, Արամ Մարտիրոսյանը, Կարո Դավթյանը, Ասյա Աղավելյանը, Վերգինե Կորգանյանը, Սուրեն և Սոֆյա Հայրապետյանները, Եսթեր Մովսիսյանը և շատ ուրիշներ: Ուսուցումը լավ հիմքերի վրա էր դրված նաև Մարտակերտի, Մարտունու, Հադրութի շրջկենտրոնների, ինչպես նաև մարզի մի շարք գյուղական դպրոցներում (Չանախչի, Ճարտար, Բադարա, Գիշի, Շոշ, Սարուշեն, Կարմիր գյուղ և այլն):

Քննարկվող ժամանակաշրջանում Լեռնային Ղարաբաղում հաջողություններ են ձեռք բերվել նաև միջնակարգ մասնագիտական կրթության բնագավառում: Մասնագետ կադրերի մեծ պահանջը բավարարելու նպատակով մարզում ընդարձակվեց միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ցանցը: Այսպես, օրինակ՝ 1930–ական թվականներին մարզում կար 6 տեխնիկում՝ մոտ 2000 սովորողներով: Մասնագետ կադրերի պատրաստման աշխատանք էին կատարում Ստեփանակերտի գյուղատնտեսական, բժշկական, Շուշիի մանկավարժական, Հադրութի ագրոնոմիական ու մանկավարժական տեխնիկումներն ու ուսումնարանները:

Շատ կարճ ժամանակում մեծ առաջընթաց ունեցավ հատկապես Ստեփանակերտի գյուղատնտեսական տեխնիկումը: Եթե 1923 թ. ուսումնական առաջին տարում այստեղ սովորում էր 46 ուսանող, և դասավանդում էր միայն 6 ուսուցիչ, ապա 1930 թ. տեխնիկումն արդեն ուներ 2 բաժին՝ զոոտեխնիկական և անասնաբուժական՝ 100–ից ավելի սովորողներով: Գյուղատնտեսական տեխնիկումի շրջանավարտները սիրով աշխատանքի էին անցնում մարզի կոլտնտեսություններում ու սովխոզներում: Նրանցից ոմանք էլ հետագայում դարձան անվանի գիտնականներ, այդ թվում՝ Հայաստանի գիտությունների ակադեմիայի ակադեմիկոս Արտաշես Առաքելյանը, գյուղատնտեսական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսորներ Գ. Քամալյանը, Գ. Շաքարյանը, Մ. Առաքելյանը, Ե. Սաֆարյանը, Վ. Հակոբյանը և ուրիշներ: Պրոֆեսոր Ս. Ավագյանը գրել է. «Հայրենական մեծ պատերազմի նախօրյակին մարզի տնտեսություններում արդեն աշխատում էին 147 ագրոտեխնիկներ, 125 անասնաբույժներ, 244 զոոտեխնիկներ: Իսկ իր գործունեության 50 տարիների ընթացքում սովխոզտեխնիկումը մեր գյուղատնտեսությանը տվել է 3232 բարձրորակ մասնագետ» [10]:

Արխիվային տվյալները և այլ աղբյուրներ հնարավորություն են ընձեռել մեզ աղյուսակի միջոցով ընդհանուր պատկերացում տալու 1922–1940 թթ. Լեռնային Ղարաբաղում գործող հայկական և այլազգի դպրոցների մասին:

Աղյուսակ 14

Ուսումնական տարի	Դպրոց	Աշակերտ	Ուսուցիչ	Այլազգի դպրոց
1922–23	79	4375	152	16
1923–24	102	7627	233	22
1924–25	108	8668	252	26
1925–26	134	14764	275	28
1926–27	137	15339	352	30
1927–28	138	1492	424	32
1928–29	140	15359	488	32
1929–30	160	19250	498	34
1930–31	174	224100	518	38
1931–32	178	26560	661	44
1932–33	182	28264	772	48
1933–34	184	29324	857	48
1934–35	188	29286	868	54
1935–36	190	30124	892	58
1936–37	192	31222	924	62
1937–38	192	32124	962	64
1938–39	193	34225	988	66
1939–40	188	29112	1112	68

Այսպիսով՝ վերոհիշյալ աղյուսակներից պարզ երևում է, թե ինչպես աճելով պարտադիր տարրական ուսուցման անցնելու սկզբնական տարիներին, հետագայում տարրական դպրոցները, բավականաչափ արագությամբ նվազում են, իրենց տեղը զիջելով յոթնամյա, իսկ վերջիններս՝ միջնակարգ դպրոցներին: Թեև այդ տարիներին Հայաստանում, Լեռնային Ղարաբաղում յոթնամյա դպրոցները քանակով գերակշռել են, բայց զարգացման տեմպերով միջնակարգ դպրոցներն աճել են աներևակայելի արագությամբ: Եթե 1934–1936 թթ. Հայաստանում միջնակարգ դպրոցների թիվը հասնում էր 147–ի, ապա 1938–1940 թթ. այն հասել է 324–ի [11]: Իսկ լեռնային Ղարաբաղում 1933–1934 թթ. գործում էր հինգ 9–ամյա միջնակարգ դպրոց, 3 յոթնամյա, 165 առաջին աստիճանի դպրոց: 1938–1940 թթ. մարզում գործում է 196 հանրակրթական հայկական դպրոց, որից 94՝ միջնակարգ, 46՝ յոթնամյա, 123–ը՝ առաջին աստիճանի դպրոցներ:

Աղյուսակներում նշված դպրոցների, աշակերտների, ուսուցիչների և այլազգի դպրոցների քանակական տվյալները ցույց են տալիս, որ տարեցտարի ավելի ու ավելի է ավելացել դպրոցների թիվը և արագ կերպով աճել է սովորողների, դասավանդող ուսուցիչների քանակը: Հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ Լեռնային Ղարաբաղում ապրող մի շարք ժողովուրդների (ադրբեջանցիների, քրդերի) մոտ նախքան խորհրդային կարգերի հաստատումը դպրոցական գործի զարգացումը, գրագիտության ծավալումը

էլ ավելի վատթար վիճակում է եղել, քան հայերի մոտ: ԼՂԻՄ լուսժողկոմը հատուկ ուշադրություն է դարձրել այդ ժողովուրդների մշակութային ընդհանուր մակարդակի բարձրացման և հատկապես կրթական գործի կազմակերպման վրա: Այդ է պատճառը, որ ԼՂԻՄ–ում մասնավորապես պարտուսի իրականացման ժամանակաշրջանում, հիշյալ ժողովուրդների մոտ դպրոցական, լիկկայանների (անգրագիտության վերացման կետերի) ցանցի ծավալման, աշակերտության և երիտասարդ ու տարիքը առած մարդկանց թվի աճման տեմպերը ավելի բարձր էր մարզի հայկական դպրոցներում, լիկկայաններում սովորողների ընդհանուր տեմպից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մ. Սանթրոսյան, Էջեր Սովետահայ դպրոցի մանկավարժական մտքի պատմությունից, «Սովետական մանկավարժ», 1967, թ., 8, էջ 10:
2. «Խորհրդային Ղարաբաղ», 1931, մայիսի 9:
3. Կ. Մեդինսկի, Ն. Կոնստանտինով, Մ. Շաբաեվա, Մանկավարժության պատմություն (թարգմանված), Երևան, 1970, էջ 474–475:
4. Նույն տեղում:
5. Գ. Հարությունյան, Ժողովրդական կրթության զարգացումը Լեռնային Ղարաբաղում, Եր., 1985, էջ 113–114:
6. Նույն տեղում:
7. Ս. Ավագյան, Էջեր Լեռնային Ղարաբաղի կուլտուր կրթական կյանքի պատմությունից, Եր., 1982, էջ 56–57:
8. ԼՂՀ ՊԱ ֆ. 30, ց. 1, գ. 112, 13, 14:
9. Նույն տեղում, գ. 95, թ. 9, գ. 83, թ. 14:
10. Ս. Ավագյան, նշված աշխատություն, է. 60:
11. ԼՂՀ ՊԱ ֆ. 30, ց.1, գ.78, թ.8:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В ШКОЛАХ НАГОРНОГО КАРАБАХА (1930–1940)

А. АВАНЕСЯН, Г. АРУТЮНЯН

Реформы, проводимые в сфере экономики Армении и НКАО в 30–ые года прошло века, предъявили новые требования к организации сферы образования, работ культурно–просветительских очагов и культурных объектов. С учетом острой нехватки специалистов в 1930г. концентры второго уровня (8–10 классы) в школах Нагорного Карабаха преобразуются в техникумы, 7–летние школы остаются общеобразовательными.

В рассматриваемый период была расширена сеть средних специальных учебных заведений Нагорного Карабаха, достигнув шести.

Во второй пятилетке была проведена серьезная работа по расширению школьной сети, вовлечению большого числа учеников в школы.

С целью восполнения дефицита педагогических кадров в 1938–39 учебных годах в Шуши основывается первый двух годичный педагогический институт незаконченного высшего образования, который с некоторыми перерывами в течение 15 лет выпускает педагогов для школ автономной области.

REFORMS BEING CARRIED OUT IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE NAGORNO KARABAGH SCHOOLS (1930–1940)

A. AVANESYAN, G. HARUTYUNYAN

The reforms being carried out in conducting the economy during the thirties of the previous century in Armenia and Nagorno Karabagh Autonomous Region set new requirements in the viewpoint of organizing the activities of educational, cultural–enlightening hearths and cultural objects. Taking into consideration the acute demand of specialists in 1930 the second degree educational stage (from 8–th to 10–th grades) in Nagorno Karabagh schools turned into professional schools while the seven–year education remained as secondary.

During the period under investigation in Nagorno Karabagh the network of specialized secondary educational institutions was enhanced reaching to six.

In the second five years serious work was conducted for school network expansion and inclusion of much more pupils in schools.

To fill the shortage of professional staff the first two–year pedagogical institute giving incomplete higher education was established in the town of Shoushi during the 1938–1939 educational year which with some intervals for about 15 years released pedagogues for the schools of the autonomous region.

ՖԼՈՐԱ ԳԻՆՈՍՅԱՆ

ՋԵՄՍ ԳՅՈԶԱԼՅԱՆ՝ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ ԵՎ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ինձ բախտ է վիճակվել սովորելու մեծ մանկավարժ, երգչախմբի խմբավար (խորմայստեր), երաժշտահասարակական գործիչ Ջեմս Գյոզալյանի դասարանում: Նա բացառիկ անձնավորություն էր, բարձր մտավորական, ազնիվ, ճշտապահ, ուներ հմայիչ ժպիտ, բարյացկամ հայցք, դրանով հանդերձ՝ տղամարդկային անկոտրում բնավորություն: 1980–85 թթ., կոնսերվատորիայում իմ ուսանելու տարիներին կյանքիս ամենահիշարժան շրջաններից են: Լինելով պրոֆեսիոնալ երաժշտության ականավոր երաժիշտներից մեկը՝ կիրթ ու խորագիտակ իմ ուսուցիչը մարդկային շփումներում պարզ էր ու անմիջական: Նա ապրում էր երաժշտությամբ, գիտեր երաժշտության բոլոր գաղտնիքներն ու առանձնահատկությունները և դասըթացներին իր հարուստ գիտելիքներով կիսվում էր ուսանողների հետ:

Մտնելով կոնսերվատորիա՝ մենք միանգամից հայտնվում էինք մի այլ աշխարհում. դա գեղեցիկի, վեհ ու նուրբ արվեստի աշխարհն էր: Ուսանողները ձգտում էին քաղել հնարավորինս շատ գիտելիքներ՝ իրենց դասախոսի մակարդակին մոտենալու համար: Ջեմս Արմենակի Գյոզալյանը ծնվել է 1925 թ. հուլիսի 6–ին Լենինականում: Նրա ծնողները բարեկիրթ, ազնիվ ու ինտելիգենտ մարդիկ էին: Ընտանիքում մշտապես տիրել է սեր ու փոխըմբռնում: Հայրը՝ Արմենակը, ծնվել է Թիֆլիսում, ավարտել է Ներսիսյան դպրոցը: Հետագայում աշխատելով դպրոցում որպես մաթեմատիկայի և գծագրության ուսուցիչ՝ միաժամանակ զբաղվել է նկարչությամբ և ծեփագործությամբ: Նա եղել է Հայկական ԽՍՀ վաստակավոր մանկավարժ և պարգևատրվել է Լենինի անվան ոսկե շքանշանով:

Մայրը՝ Հասմիկ Ասատուրի Գյոզալյանը, ծնվել է Իրանի Թավրիզ քաղաքում՝ արհեստավորի ընտանիքում: 1915–ից ընտանիքը մշտական բնակություն է հաստատում Թիֆլիսում:

Մայրը սովորել և միաժամանակ ընդունվել է Հովնանյան գիմնազիան և դրամատուրգիական թատերական–մանկավարժական կրթություն ստանալու նպատակով 1932 թ. Հայաստանի լուսավորության նախարարությունը նրան գործուղում է Մոսկվա, որտեղ ընդունվում և սովորում է ՍՍՀՄ ժողովրդական արտիստ Սերգեյ Օբրազցովի տիկնիկային թատրոնի կուրսում: 3 տարի անց հաջողությամբ ավարտելով տիկնիկային թատրոնի ռեժիսուրայի բաժինը՝ վերադառնում է Լենինական, և կազմակերպում է Հայաստանում առաջին տիկնիկային թատրոնը: Ավելի ուշ, երբ ընտանիքը տեղափոխվում է Երևան, այստեղ ևս բացում է Հայաստանի երկրորդ տիկնիկային թատրոնը: Նա «УНИМА» միջազգային թատրոնի պատվավոր անդամ էր: 1933–ից Ջեմսը սովորել է Լենինականի Կիրովի անվան միջնակարգ դպրոցում: 9–րդ դասարանից ուսումը շարունակել է մանկավարժական ուսումնարանում: Միաժամանակ սովորե-

լով երաժշտական դպրոցի ջութակի դասարանում՝ հետագայում երաժշտական կրթությունը շարունակել է Կարա–Մուրզայի անվան երաժշտական ուսումնարանում: 1944 թ. ընտանիքը տեղափոխվել է Երևան, և Ջեմսն ընդունվել է Ռ. Մելիքյանի անվան երաժշտական ուսումնարանի ջութակի և խմբավարական բաժին: 2 տարի անց՝ 1946 թ., երիտասարդ երաժիշտն ընդունվել է Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիա՝ երգչախմբային դիրիժորության ֆակուլտետ: Մասնագիտական առարկան սովորել է ՍՍՀՄ ժողովրդական արտիստ Թաթուլ Ալթունյանի դասարանում: Ուսումնառության տարիներին ստացել է Չայկովսկու անվան կրթաթոշակ, իսկ կոմպոզիցիայի դասերն անցել է պրոֆեսոր Գր. Եղիազարյանի մոտ: 1951 թ. կոնսերվատորիան ավարտել է գերազանց առաջադիմությամբ և 1 տարի անց ՀՀ կառավարության որոշմամբ մասնագիտական վերապատրաստման նպատակով Ջեմս Գյոզալյանը մեկնում է Մոսկվա: Մոսկվայում նրա մասնագիտական և ինտելեկտուալ մակարդակն ավելի է ընդլայնվում շնորհիվ այնպիսի հայտնի պրոֆեսոր–խմբավարների, ինչպիսիք են Ալեքսանդր Սվեշնիկովը, Կվադիա Պտիցան, Ալեքսանդր Ստեպանովը: Մոսկվայից վերադառնալով՝ Ջ. Գյոզալյանին 1953 թ. նշանակում են Թ. Ալթունյանի ղեկավարած երգի–պարի անսամբլի դիրիժոր–խմբավար: Այդ անսամբլը Հայաստանի ֆիլհարմոնիայի առաջատար կոլեկտիվներից մեկն է:

Այդ կոլեկտիվի հետ նա աշխատեց մինչև 1961 թ.՝ ծավալելով ստեղծագործական և կատարողական ակտիվ գործունեություն: Անսամբլի համար պատրաստում էր նորանոր ծրագրեր, մշակում էր ժողովրդական երգեր: «Սովետական Հայաստանի երգի–պարի անսամբլի կայացման գործում իր անգնահատելի դերն ու տեղը ունեցավ Ջ. Գյոզալյանը: Իր գերզգայուն և նուրբ կատարողականությամբ անսամբլի երգչախումբը բոլոր համերգներին արժանանում էր ունկնդիրների հատուկ ուշադրությանն ու բարձր գնահատանքին: Իհարկե, այդ գեղեցիկ երգեցողության և անբասիր կատարողականության ստեղծողը կոլեկտիվի ամենաերիտասարդ անդամ Ջ. Գյոզալյանն է»,– այսպես է արձագանքել «Արարատ գրական» ամսագիրը (2): Իր համերգային–կատարողական գործունեության ընթացքում Ջեմս Գյոզալյանը տվել է 1700 համերգներ, ելույթներ է ունեցել ՍՍՀՄ–ում և արտերկրում: 1956 թ. Գյոզալյանը մասնակցել է Մոսկվայում կայացած հայկական արվեստի Տասնօրյակին (դեկադա), որտեղ ստեղծագործական հաջողությունների համար պարգևատրվել է «Աշխատանքի ծառայության» մեդալով և պատվոգրով: 1957 թ. Գյոզալյանը Մոսկվայում կայացած երիտասարդների և ուսանողների Աշխարհի 6–րդ փառատոնին ակտիվորեն մասնակցելու համար պարգևատրվել է ՍՍՀՄ կուլտուրայի նախարարության պատվոգրով: Նույն տարում դառնալով երիտասարդության հանրապետական 1–ին փառատոնի դափնեկիր՝ ստացավ ոսկե մեդալ: 1961 թ. սեպտեմբերին հրավիրվեց աշխատելու Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիայում: Նա երգչախմբային–դիրիժորության ամբիոնի մասնագիտական դասարանի ղեկավարն էր: Մանկավարժությանը զուգահեռ շարունակել է կատարողական գործունեությունը: Ղեկավարել է Լենինի անվան «Աշխատանքային ռեզերվ» մետաքսի կոմբինատի երգի–պարի ինքնագործ անսամբլը: Կրթում և սովորեցնում էր տարբեր հաստատություննե-

րի, գործարանների, կուլտուրայի տների, պրոֆ. տեխ. ուսումնարանների երգչախմբային կոլեկտիվներին, որոնք հաջողությամբ մասնակցում էին տարբեր համերգների, մրցույթների՝ արժանանալով բարձր մրցանակների: Մինչ օրս էլ այդ կոլկտիվները սիրով են հիշում նրան: 1965 թ. Գյոզալյանը ստեղծեց 180–հոգուց բաղկացած կոնսերվատորիայի ուսանողական երգչախումբը, որը մասնակցեց Հայաստանի արվեստին նվիրված ռուսական 1–ին Տասնօրյակի համերգներին: Հայաստանի ՍՍՀ արվեստի վաստակավոր գործիչ Ջեմս Գյոզալյանը հանրապետության ճանաչված երգչախմբային դիրիժորներից մեկն է: Նրա երկար տարիների ստեղծագործական –կատարողական և մանկավարժական գործունեությունը մեծապես նպաստել է հայ ազգային երգչախմբային արվեստի զարգացմանը: Անվանի դիրիժորի մասին այնպես է արտահայտվել նրա սիրելի ուսուցիչը ՍՍՀՄ ժող. արտիստ Թաթուլ Ալթունյանը: Նա ամբողջ կյանքը նվիրեց մանկավարժությանը և պրոֆեսիոնալ անհատականությունների դաստիարակման գործին: Կրթելով մի ամբողջ սերունդ՝ նա ուսանողներից պահանջում էր խոր գիտելիքներ՝ մասնագիտական ու երաժշտական: Ուսումնական դասընթացներին նա մշտապես ուսանողներին դաստիարակում էր որպես անհատներ, սովորեցնում էր լինել ազնիվ, կարգապահ, հարգել մարդկանց, ազգի մշակույթը, պատմությունը: Գյոզալյանը ուներ յուրահատուկ մտածողություն: Իր խստության հետ մեկտեղ նա շատ հասարակ մարդ էր, նրան հարգում էին թե՛ ուսանողները, թե՛ դասախոսները: Գյոզալյանի դասավանդումներն անցնում էին պրոֆեսիոնալ մակարդակով: Առաջին դասերը նա սկսում էր դիրիժորության ամենակարևոր հիմքերից՝ ձեռքերի ճիշտ դրվածքից, ծանոթացնում ստեղծագործությունների կատարման նրբություններին: Նա լավ տիրապետում էր վոկալ արվեստի գաղտնիքներին և իր ուսանողներին պատմում էր կոմպոզիտորի, դարաշրջանի, ստեղծագործության կառուցվածքի, արտահայտչամիջոցների մասին: Գյոզալյանը ազգասեր անձնավորություն էր. ամենուր տարածում էր հայկական երաժշտությունը և հատկապես ժողովրդական արվեստը: Գյոզալյանը հատուկ նշանակություն էր տալիս երգչախմբային դասերին: Նա ծանոթացնում էր տարբեր և բազմաբնույթ երգչախմային ստեղծագործությունների: Գյոզալյանը միշտ ասում էր, որ երաժշտությունը բարություն, սեր և հարգանք է դաստիարակում և հաշտեցնում թշնամիներին: Երբ Թաթուլ Ալթունյանի երգի և պարի անսամբլը համերգներով հանդես էր գալիս Բեյրութում, այնտեղի հայ համայնքը բաժանված էր երկու խմբի: Առաջին համերգին եկել էին մի խումբ, իսկ երկրորդին՝ երկրորդ խումբը: Երրորդ համերգին երկու խումբը, մոռանալով թշնամանքը, վայելում էին հայկական արվեստը: Գյոզալյանի աշխատանքի շնորհիվ խմբավարության ամբիոնը ծաղկում ապրեց, բարձրացավ պրոֆեսիոնալ մակարդակը:

«Մեծ և լուրջ աշխատանք է կատարում Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիայի ամբիոնի վարիչ, արվեստի վաստակավոր գործիչ, պրոֆեսոր Ջեմս Գյոզալյանը: Երիտասարդները քննության ժամանակ ցույց էին տալիս իրենց պրոֆեսիոնալ գիտելիքները և ունակությունները: Կանցնի որոշ ժամանակ և երիտասարդ մասնագետները կլրացնեն մեր պրոֆեսիոնալ երաժիշտների շարքերը»,– գրում է «Երեկոյան Երևան» թերթը (4, 6):

Գյոզալյանը իր մանկավարժական աշ-

խատանքը համատեղում էր գիտական, մեթոդական աշխատանքներով և կոմպոզիտորական գործունեությամբ: Նա իրեն չէր համարում պրոֆեսիոնալ կոմպոզիտոր, բայց իր ստեղծագործությունները դուր էին գալիս հանդիսատեսին: «Հանդիսատեսի հիացմունքին են արժանացել հայ տաղանդավոր կոմպոզիտոր՝ Ջեմս Գյոզալյանի ստեղծագործությունները, որոնցից էին «Ընկերության երգը» և հատկապես «Իմ նոր Երևան» երգերը,– գրում էր «Արարատ» թերթը (2): Իր ստեղծագործությունները ունեն յուրահատուկ կառուցվածք, մեղեդային են, հետաքրքիր, դինամիկ և ազգային: Չնայած գրելաձևի բարդության՝ բոլոր պարտիաները հեշտ են սովորելու համար: Նրա գրած ամեն մի ստեղծագործություն մի նպատակ է հետապնդում, օրինակ՝ «Երևանը» ունի խառը և բարդ չափ 7/8,8/8,5/8,6/8 և արագ տեմպ: Պետք է ունենալ շատ լավ ռիթմի զգացողություն, որպեսզի ճիշտ չափ տալ այս բարդ չափերը: «Ընկերության երգը» գրված է արագ տեմպով, չափը՝ 4/4: Այս ստեղծագործության մեջ գերիշխում են լավ ութերորդական նոտաները: Երգիչները պետք է լավ տիրապետեն վոկալ տեխնիկային, որպեսզի բաց չթողնեն ո՛չ նոտաները, ո՛չ վանկերը:

«Սպասումը» շատ գեղեցիկ ստեղծագործություն է: Չափը՝ 6/8, գրված է Թաթուլ Ալթունյանի երգի և պարի անսամբլի կատարած ստեղծագործությունների ոճով: Մեղեդին երգային է և լիրիկական:

Նա գրել է նաև «Լիրիկական», «Վերածնված Հայաստան», «Լենին», «Մենք սիրում ենք Երևանը» ստեղծագործությունները: Գյոզալյանը փոխադրել է բազմաթիվ ժողովրդական երգեր երգչախմբի համար, օրինակ՝ «Ծիծեռնակը», «Մութ անտառում», «Գարուն եկավ շողերով», «Մի յար ունեմ», «Կենաց երգ»:

Պրոֆեսոր, երգչախմբային միության նախագահ Դավիթ Ղազարյանը, Վարուժան Պոլուզյանը, երաժշտագետ Ալմաստ Բարոյանը թերթերում հետաքրքիր հոդվածներ էին գրում կոմպոզիտորի մասին: Ջեմս Գյոզալյանի կնոջ՝ Նելլի Կարատովայի խնդրանքով Ինդա Իոնիսյանը գիրք գրեց՝ «Ջեմս Գյոզալյան»: 1992 թ. Բարսեղ Թումանյանի հովանավորությամբ այդ գիրքը վերահրատարակվեց:

Իր երգչախմբային գրականությունը կինը նվիրաբերեց Գյումրիի կոնսերվատորիային: Մնացած ստեղծագործությունները հանձնեց Հայաստանի պետական արխիվ: Ջ. Գյոզալյանի մասին հիշատակը պահպանվում է գրքերի, հոդվածների, հրատարակված ստեղծագործությունների շնորհիվ:

Եթե այսպիսի նվիրյալներ շատ լինեն մեզանում, կյանքն ավելի հետաքրքիր կլինի, և մեր արվեստը զարգացման բարձր աստիճանի կհասնի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ինդա Իոնիսյան, Ջեմս Գյոզալյան, Եր., 1992, էջ 6–11:
2. Արխիվ, Ջեմս Գյոզալյան, «Արարատ գրական», Բեյրութ–Լիվան, 7/8, 1960 թ.:
3. Արխիվ, Ջեմս Գյոզալյան, Հայտնի արտիստ Թաթուլ Ալթունյանի խոսքը:
4. Արխիվ, Ջեմս Գյոզալյան, «Երեկոյան Երևան» թերթ, 24/6, 1972 թ.:
5. Արխիվ, Ջեմս Գյոզալյան, Ուկրաինայի թերթ, 12/4, 1961 թ.:
6. Արխիվ, Ջեմս Գյոզալյան, «Արարատ գրական», Բեյրութ–Լիվան, 20/6, 1961թ.:
7. Արխիվ, Ա. Ա. Գյոզալյան, «Շնորհակալագիր», 3785:

JAMES GYOZALYAN: PEDAGOG AND PERSONALITY

F. GINOSYAN

James Gyozalyan was a dedicateol peolagogue,talanteol choirmaster,public man. He was widely asknowleolgeol for his skills,his intellect and his strong personality. He lived for music and knew all the secrets and special features of choir.He always shared his rich skills with his students.James Gyozalyan had got a great in fluence on the development of the Armenian musical culture.

ДЖЕМС ГЕОЗАЛЯН: ПЕДАГОГ И ЛИЧНОСТЬ

Ф. ГИНОСЯН

Джемс Геозалян был преданным педагогом талантливым хормастером,общественным деятелем и наконец сильной личностью.Он псил музыкой, знал все тайны и осовенности хора. Своими богатыми знаниями всегда делился со своими студентами. Джемс Геозалян оставил неизгладимый след в развитил армянского музыкального искусства.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ՆԱԶԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԸ

Միայն հիմա ենք գիտակցում, որ համալսարանի աներևելի արտադրանքը՝ գիտելիքը, կարող է դառնալ մեր մշակույթի միակ ամենազորեղ տարրը՝ ազդելով մասնագիտությունների ու հասարակական դասակարգերի, տարածաշրջանների ու նույնիսկ ազգերի վերելքի և անկման վրա:

Կ. Քերր

Համալսարանն այն փոքրաթիվ կառույցներից է, որը դարեր շարունակ պահպանել է իր կենսունակությունը՝ հասարակական զարգացումներին արձագանքելու, նորանոր մարտահրավերներին դիմակայելու և արտաքին միջավայրի փոփոխական պայմաններին հարմարվելու իր կարողության շնորհիվ:

Բոլոնիայի 1088 թ., Օքսֆորդի 1096 թ., Փարիզի 1170 թ., Սալամանկայի 1218 թ. և մյուս միջնադարյան համալսարաններ. այստեղից են իրենց ակունքներն առել եվրոպական բազմադարյա համալսարանական ավանդույթները: Հիմնադրվելով որպես գիտելիքի ազատ կենտրոններ՝ այդ համալսարաններն իրենց շուրջն են հավաքել ժամանակի իմաստուններին և գիտելիքատենչ մարդկանց՝ նպաստելով ազատ գիտության զարգացմանն ու տարածմանը:

Առանձնահատուկ հիշատակության է արժանի նաև հայկական միջնադարյան Գլաձորի (1280–1340 թթ.) և Տաթևի (1373–1435 թթ.) համալսարանների գործունեությունը, որոնք նույնիսկ հայկական պետականության բացակայության պայմաններում իրենց նշանակալի ավանդն ունեցան հայ ժողովրդի մշակույթի, լեզվի և կրոնի պահպանման գործում: Ցավոք, ժամանակի չափազանց անբարենպաստ պատմական իրավիճակը հնարավորություն չտվեց այս կրթօջախներին ավելի երկարատև ժամանակով շարունակելու իրենց գործունեությունն ու ձևավորելու համալսարանական կրթության ազգային ավանդույթներ: Այդ պատճառով էլ, առաջին իսկ նպաստավոր պայմանների ի հայտ գալով, Հայաստանի առաջին հանրապետության հռչակումից կարճ ժամանակ անց՝ 1919–ին, հիմնադրվեց Հայաստանի համալսարանը՝ որպես ազգային ինքնագիտակցության զարթոնքի և հայկական ինքնության վերականգնման խոհրդանիշ: Հաջորդող 70 և ավելի տարիների ընթացքում գտնվելով ԽՍՀՄ կազմում՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթությունը ձևավորվեց և զարգացավ որպես խորհրդային բուհական կրթություն: 1991 թ.՝ Հայաստանի անկախությունից ի վեր արդեն այն ինքնուրույն զարգացման հնարավորություններ ստացավ՝ միաժամանակ դիմակայելով բազմաթիվ արտաքին և ներքին մարտահրավերների:

Վերադառնալով եվրոպական միջնադարյան համալսարաններին՝ նշենք, որ 11–16–րդ դարերում ստեղծված մի քանի տասնյակ եվրոպական կրթօջախների՝ ազատ գիտության տարածմանը նպաստելու սկզբնական առաքելությունն աստիճանաբար իրեն սպառում էր, քանի որ ազգային պետությունների կայացման ու հզորացման, ինչպես նաև աշխարհաքաղաքական փոփոխությունների պայմաններում համալսարաններն արդեն ձեռք էին բերում նոր, ավելի ռացիոնալ նշանակություն, այն է՝ ազգային պետության կարիքներին ծառայելու, պետական վարչակազմի համար կիրթ ու բանիմաց կադրեր պատրաստելու գործառույթը: Դե Վիտի կարծիքով Վերածննդի ավարտից հետո՝ մինչև 20–րդ դարը, Եվրոպայում բարձրագույն կրթությունը հիմնականում ազգային կողմնորոշում ուներ՝ առավելապես կենտրոնացած լինելով ազգային ինքնության զարգացման ու ազգային կարիքների և ավելի քիչ՝ համամարդկային գիտելիքի ստեղծման վրա[1]:

Բարձրագույն կրթության դերն ու նշանակությունն էլ ավելի կարևորվեցին 18–րդ դարից սկիզբ առած արդյունաբերական զարգացման դարաշրջանում, ինչի հիմքում ընկած էր գիտության և տեխնիկայի կատարելագործումը: Գիտատեխնիկական հեղափոխությունը ոչ միայն նպաստում էր հասարակության տնտեսական և նյութական վերելքին, այլ նաև նոր լիցք հաղորդում մարդկության մտքի թռիչքին և հոգևոր առաջխաղացմանը:

Բնականաբար, նման հսկայական զարգացումները հնարավոր չէր լինի պատկերացնել առանց պետության հովանու, որի աջակցությամբ մի կողմից՝ ամրապնդվում էին բարձրագույն կրթության ինստիտուցիոնալ և տնտեսական հիմքերը, մյուս կողմից՝ կրթական համապատասխան քաղաքականության միջոցով բուհերի համար սահմանվում էին զարգացման ուղղություններ: Կ. Քերրն արդարացիորեն պնդում է, որ բավարար պատճառներ կան բարձրագույն կրթության նկատմամբ ազգային պետության հավելյալ հետաքրքրության և միջամտությունների համար: Ըստ հեղինակի. «*Այժմ առավել, քան երբևէ բարձրագույն կրթության հաստատությունները դարձել են պոտենցիալ գործիքներ պետությունների միջև տնտեսական և ռազմական մրցակցության համար, ինչը առնվազն տնտեսական ոլորտում, ընդլայնվում է, քանի որ շուկաները դառնում են համաշխարհային, և ավելի ու ավելի շատ պետություններ են մրցակցում այդ շուկաների համար*»[2]:

Բարձրագույն կրթության համակարգային կառավարման մոտեցումները

Հասարակության և պետության պահանջներից, ինչպես նաև զարգացման ներքին կարիքներից դրդված՝ համալսարանները կրել և կրում են բազմազան տրանսֆորմացիաներ, ենթարկվում փոփոխությունների: Արտաքին գործոններին դիմակայելու և դրանց պատշաճ արձագանքելու ճկունությունը, միաժամանակ՝ պետության կողմից սահման-

1 De Witt, Hans. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. IAP, 2009, pp. 9–10.

2 Kerr, Clark, Marian L. Gade, and Maureen Kawaoka. Higher education cannot escape history: Issues for the twenty–first century. SUNY Press, 1994, p. 12

ված խաղի կանոնների շրջանակներում գործունեություն իրականացնելը դժվարագույն խնդիր է բարձրագույն կրթության համար: Վերջինս հաջողությամբ կարող է լուծվել միայն կրթության կառավարման հավասարակշռված քաղաքականության դեպքում: Բարձրագույն կրթության համակարգային կառավարման հարցի շուրջ ավանդաբար ձևավորվել են տարբեր մոտեցումներ և մոդելներ, որոնք իրենց գործնական կիրառությունն են գտել տարբեր երկրներում: Խոսքը հետևյալ երեք մոտեցումների մասին է.

1. **Մայրցամաքային Եվրոպական**
2. **Անգլո–Սաքսոնական**
3. **Գերմանական կամ հումբոլդտյան**

Ըստ Ա. Ամարալի և մյուս հեղինակների՝ **մայրցամաքային Եվրոպայում** համալսարանն ընկալվել է որպես պետական կառույց, որն համարվել է ազգային պետության զարգացման հիմնական սոցիալական և մշակութային գործիքը՝ լինելով պետության կողմից իրականացվող և վերահսկման ենթակա կառույց. «*Բարձրագույն կրթությունը պարզապես շատ կարևոր է, որպեսզի այն լինի անկախ կառույցների ձեռքում*»: Այս մոդելի կիրառման դասական օրինակներից է Ֆրանսիան, որին, ի դեպ, հետևում է Հայաստանը կրթության կառավարման բնագավառում բարեփոխումներ իրականացնելիս:

Ի տարբերություն Մայցամաքային Եվրոպայի՝ **Անգլոս–Սաքսոնյան** մոդելը հիմնված է այն մոտեցման վրա, որ «*բարձրագույն կրթությունը խիստ կարևոր է, որպեսզի այն վստահվի ազգային պետության քաղաքական քմահաճություններին*»[1]: Այս մոդելի իմաստը, շուկայի պահանջներին համապատասխան, բարձրագույն կրթության կայուն զարգացման մեջ է, որը պետք է ազդեցության չենթարկվի պետության քաղաքական կուրսի հնարավոր փոփոխությունից: Բարձրագույն կրթության կառավարման այս մոդելն իր ազդեցությունն է ունեցել Միացյալ Թագավորությունում, ԱՄՆ–ում, Կանադայում և Ավստրալիայում:

Գերմանական կամ հումբոլդտյան մոդելի կենտրոնական գաղափարը գիտահետազոտական գործունեության և կրթության միասնությունն է (Einheit von Forschung und Lehre), ինչը նաև ենթադրում է կրթության և գիտահետազոտական գործունեության կազմակերպման և իրականացման ազատություն՝ զերծ ինչպես պետության, այնպես է շուկայական ուժերի ազդեցությունից: Այս մոդելը կյանքի է կոչվել 19–րդ դարում Գերմանիայում Վիլհելմ ֆոն Հումբոլդտի ջանքերով՝ հետագայում որոշակի ազդեցություն ունենալով նաև գերմանախոս այլ երկրներում՝ Ավստրիայում և Շվեյցարիայում:

Պրակտիկան ցույց է տվել, որ նշված բոլոր մոդելներն էլ կենսունակ են, ընդ որում՝ 1–ին դեպքում ակնհայտորեն գերակշռում է բարձրագույն կրթության կառավարման պետականակենտրոն, 2–րդ դեպքում՝ շուկայակենտրոն, իսկ 3–րդ դեպքում՝ բուհական ինքնակառավարման և ինքնակազմակերպման մոտեցումները: Ունենալով իրենց դրական և բացասական կողմերը և կիրառվելով փոփոխական հաջողությամբ՝ կրթության կառավարման այս բոլոր մոդել-

1 Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth (eds.), Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance (279–298). Kluwer Academic Publishers 2002, p. 281

ներն էլ բացարձակ հասկացություններ չեն և ժամանակի ընթացքում ենթարկվել են որոշակի փոփոխությունների: Բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտում ժամանակակից զարգացումները ցույց են տալիս, որ պետականակենտրոն մոտեցումներն իրենց դիրքերն աստիճանաբար զիջում են: Համաձայն Ֆ. Ալտբախի դիտարկման՝ «*համաշխարհային մակարդակով համալսարանի հիմնական տարրերի նկատմամբ ավանդական վերահսկողությունը նվազում է, իսկ արդյունավետության ու հաշվետվողականության անվան ներքո սկսում է գերակշռել կորպորատիվ ոլորտից գործարար պրակտիկաների ներմուծումը*»[1]:

Այս զարգացումներն իրենց դրական կողմերի հետ բերում են նաև բացասական ազդեցություններ, որոնց շարքում Ա. Ամարալը և մյուս հեղինակները նշում են հետևյալը.

- պետության կողմից ուղղակի վերահսկման և մանրամասն կարգավորումների նահանջը առաջացնում է վակուումի էֆեկտ, որն ակնկալվում է լրացնել բուհերի կողմից,
- ավանդական համաձայնությունը համալսարանի և հասարակության միջև, հատկապես վերջին 2 տասնամյակների ընթացքում տեղի ունեցող զարգացումների համատեքստում, լրջորեն հարցականի տակ է դնում հասարակության կյանքում բուհի սոցիալական դերը, ինչից ակներև է, որ շեշտադրությունը բուհի սոցիալական և մշակութային գործառույթներից անցում է կատարում դեպի տնտեսական գործառույթը[2]:

Շ. Լասկեյի և մյուս հեղինակների կարծիքով, քանի որ կրթության կառավարման գործում պետության և բուհերի շահերը ոչ միշտ են համընկնում, արդյունքում առաջանում են լարված հարաբերություններ, որտեղ յուրաքանչյուր կողմ ձգտում է նվաճել որոշում կայացնելու ավելի լայն իրավասություններ[3]:

Բարձրագույն կրթության կառավարման բարեփոխումները նորանկախ Հայաստանում

Խորհրդային Հայաստանից ժառանգելով պետական խիստ կարգավորված բուհական համակարգ՝ նորանկախ Հայաստանում համակարգի ազատականացման բարեփոխումները սկսվեցին աստիճանաբար: 1990–ական թվականներից սկսած՝ պետական բուհերում վճարովի տեղերի և մասնավոր բուհական սեկտորի առաջացման հաշվին էականորեն ընդլայնվեց բուհական համակարգը, իսկ ավելի ուշ սկսվեցին ձևավորվել որակի վերահսկողության մեխանիզմներ և կատարելագործվել բուհերի ընդհանուր գործունեության օրենսդրական հիմքերը:

Ընդհանուր առմամբ, վերջին քառորդ դարաշրջանում համաշխարհային մակարդակով տեղի ունեցող բարձրագույն կրթության բարեփոխումները դասակարգվում են երեք տիպի գործընթացներով, որոնք որոշակի առանձնահատկություններով առկա են նաև

1 Altbach, P. Academic Freedom in Hong Kong – Threats Inside and Out. In: International Higher Education 21, 2000: 9–10, p. 9.

2 Alberto Amaral, Glen A. Jones and BeritKarseth (eds.), Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Kluwer Academic Publishers 2002: 279–298, p. 296.

3 Stephan Laske, Ada Pellert, Herbert Woratschek (Hrsg.), Universität und Gesellschaft – Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung, Band 5. Rainer HamppVerlag, München u. Mering, 2007, S. 37.

հայաստանյան մերօրյա բուհական համակարգում: Դրանք են.

- բարձրագույն կրթության ապա–մոնոպոլիզացում (demonopolisation), ընդ որում՝ բացի պետության կողմից կազմակերպվող և ֆինանսավորվող բարձրագույն կրթությունից՝ ի նկատի է առնվում մասնավոր բարձրագույն կրթության իրականացումը,
- ապա–ինստիտուցիոնալիզացում (deinstitutionalisation), որը, բացի կրթության իրականացման ավանդական եղանակից, առաջարկում է վիրտուալ, առցանց եղանակը,
- ապա–ազգայնացում (denationalisation), այսինքն՝ կրթական քաղաքականության մշակման և իրականացման գործում միջազգային և վերազգային կազմակերպությունների մասնակցություն, որն աստիճանաբար հանգեցնում է այդ ոլորտում ազգային պետության դերի նվազման[1]:

1999 թ. ուժի մեջ մտած Կրթության մասին ՀՀ օրենքով ՀՀ կառավարությանը վերապահվում են բուհական կրթության կառավարման բնագավառում լայն իրավասություններ (հոդված 36): 2004 թ. բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին օրենքի ընդունումը բուհերի համար անկախության և ինքնակառավարման ավելի լայն հնարավորություններ ստեղծեց, ինչը նաև հնարավոր դարձրեց մեկ տարի անց՝ 2005–ին, առանց լրացուցիչ օրենսդրական բարեփոխումների՝ Հայաստանի միացմանը Բոլոնիայի գործընթացին:

Հաջորդ քայլը ՀՀ բարձրագույն կրթության կառավարման բարեփոխումների ճանապարհին դարձավ 2014 թ. վերջին ՀՀ կառավարության կողմից ընդունված որոշումը մի քանի խոշոր բուհերի, այդ թվում՝ Հայաստանի ճարտարապետության և շինարարության ազգային համալսարանը, Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանը, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանը և Երևանի պետական համալսարանը հիմնադրամների վերակազմավորվելու մասին: Պաշտոնական հիմնավորումների համաձայն՝ բուհերի իրավակազմակերպական ձևի այս փոփոխման արդյունքում ակնկալվում է նպաստել բուհերի «*միջազգային համագործակցության զարգացմանը, ուսման որակի բարձրացմանը, կառավարման հետագա կատարելագործմանը*»:

Առայժմ վաղ է խոսել այդ փոփոխության արդյունավետության մասին, սակայն կարծում ենք, որ այն, բացի նշված առավելություններից, կարող է նաև բարձրացնել բուհերի ճկունությունը տնտեսական քաղաքականության հարցերում՝ բազմազանեցնելով նրանց եկամտի աղբյուրներն ու բարելավելով ֆինանսական վիճակը: Ակնկալվում է, որ մոտ ապագայում այս հարցերի շուրջ առավել հստակ պատասխաններ կլինեն ՊՈԱԿ–ից հիմնադրամների վերակազմավորված բուհերի նոր կանոնադրություններում, ինչպես նաև պետություն – բուհ հարաբերությունները կարգավորող պայմանագրերում:

1 R. Begg (ed.), the dialog between higher education research and practice. Kluwer Academic Publishers, 2003, 109–119, p. 109.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Alberto Amaral, Glen A., Jones and BeritKarseth (eds.), Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance Kluwer Academic Publishers, 2002, 279–298.
2. Altbach, P. Academic Freedom in Hong Kong –Threats Inside and Out. In: International Higher Education 21, 2000, 9–10.
3. De Witt, Hans. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. IAP, 2009.
4. Kerr, Clark, Marian L. Gade, and Maureen Kawaoka. Higher education cannot escape history: Issues for the twenty–first century. SUNY Press, 1994.
5. Kerr, Clark: The Uses of the University, 5th Edition, Harvard University Press, 2001.
6. R. Begg (ed.), the dialog between higher education research and practice. Kluwer Academic Publishers, 2003: 109–119.
7. Stephan Laske, Ada Pellert, Herbert Woratschek (Hrsg.), Universität und Gesellschaft – Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung, Band 5. Rainer HamppVerlag, München u. Mering, 2007.
8. Kerr, Clark: The Uses of theUniversity, 5th Edition. Harvard University Press 2001, p. xii

ВЫЗОВЫ УПРАВЛЕНИЯВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. АРУТЮНЯН, С. ХАЧАТРЯН

В статье рассматривается становление и развитие высшего образования и её влияния на социальных развитиях. Представляется краткий исторический обзор сформировании европейских и армянских университетов средневековья, описываются классические моделиуправления высшего образования,а также статус реформ в сфере современного высшего образования Армении.

CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT

N. HARUTYUNYAN, S. KHACHATRYAN

The article examines the origin and development of higher education and its implications on social developments. It provides a brief historical overview on formation of European and Armenian medieval universities, as well as the classical models of higher education management and current reform status in the field of higher education in Armenia.

ՇՏԿՈՂԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

ՁԱՅՆԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՇԱՐԺԱԽԱՂԵՐՈՒՄ

Չտեսնողների կողմնորոշման վերաբերյալ իրականացված շատ հեղինակների հետազոտություններն ապացուցում են ձայնային կողմնորոշիչների կարևոր դերն ու նշանակությունը նրանց պրակտիկ գործունեության (խաղային, ուսումնական, աշխատանքային, առօրյա և այլն) կազմակերպման գործընթացում [2, 34–38]: Սակայն, ինչպես ամերիկացի չտեսնող հոգեբան S. Կատսֆորտն է նշում. «Չտեսնող երեխան մինչև ձայնի և ձայնային առարկայի միջև կապ ստեղծելն անցնում է երկար ճանապարհ»: Այս կապի ի հայտ գալը հիմնվում է տեղաշարժման զարգացման վրա [4, 53–58]:

Հայտնի է, որ տարբեր ձայնային ազդանշանների օգնությամբ չտեսնող երեխան կարող է ընկալել շարժվող և անշարժ առարկաները, կողմնորոշվել տարածության մեջ: Ձայնային կողմնորոշիչների դերը հատկապես մեծ է չտեսնող դպրոցականների խաղային գործունեության կազմակերպման գործընթացում [1, 19–22]:

Կրտսեր դպրոցականների խաղային գործունեության մեջ ձայնային կողմնորոշիչների կիրառման արդյունավետությունը որոշելու համար անցկացվել է տվյալ մանկավարժական գիտափորձը, որին մասնակցել են 28՝ չտեսնող և մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող 1–ին – 3–րդ դասարանցիներ՝ 14 հոգի ընդգրկելով փորձարարական և ստուգողական խմբերում: Ըստ տարիքի և սեռային պատկանելության՝ տեսողության խանգարման աստիճանի և տարածական կողմնորոշման կարողությունների երկու հետազոտական խմբերի փորձարկվողները գրեթե համակազմ էին:

Փորձարարական խմբի չտեսնող և մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող երեխաների հետ 3 ամիսների ընթացքում շարժախաղերի անցկացման 26–ից 21 պարապմունքների ժամանակ (80.7 %) կիրառվել են ձայնային կողմնորոշիչները՝ ձայնային փարոս, ձայնային գնդակ, զանգակներ և այլն: Ստուգողական խմբում՝ միայն շարժախաղերում են կիրառվել ձայնային կողմնորոշիչներ (30.7 %), իսկ մնացած խաղերն անցկացվել են ընդհանուր մեթոդիկայով:

Փորձարարական խմբի շարժախաղերի բովանդակության մեջ մեր կողմից մտցվել են խաղային այնպիսի վարժություններ և առաջադրանքներ, որոնք երաշխավորված են դպրոցական ծրագրում, իսկ տեսողության խոր խանգարումներ ունեցող երեխաների համար ընտրվել են հատուկ խաղեր:

Շարժախաղերի ուսուցումը և դրանց անցկացումը տարբեր տեսակի ձայնային կողմնորոշիչների միջոցով անց է կացվել հատուկ մշակված մեթոդիկայով և որոշակի հաջորդականությամբ: Շարժողական առաջադրանքների կատարումը անց է կացվել մրցութային մեթոդներով՝ գտի՛ր առարկան, ով է առաջինը, ով է ճիշտ և

այլն: Խաղերի անցկացման այսպիսի ձևը նպաստում է փորձարկվողների՝ պարապմունքների նկատմամբ հետաքրքրության, շարժողական ակտիվության, նպատակին հասնելու ձգտման զարգացմանը, որը չտեսնող սովորողների համար բացառիկ և կարևոր նշանակություն ունի:

Մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերի ժամանակ շարժախաղերում տարբեր տեսակի ձայնային կողմնորոշիչներ կիրառելով՝ տարածական կողմնորոշման զարգացման մակարդակը գնահատելու համար մեր կողմից անց են կացվել հետևյալ ստուգողական շարժողական առաջադրանքները.

- վազք 15 մ՝ կողմնորոշվելով ըստ վազքուղու վերջում տրվող ձայնային ազդանշանի,
- վազք 15 մ, ըստ հիշողության՝ առանց ձայնային կողմնորոշիչի օգտագործման:

Երկու առաջադրանքներում էլ գրանցվել է վազքի հեռավորության ճշտությունը, ինչպես նաև՝ ձայնի աղբյուրից վազքուղու կենտրոնական գծից շեղվելու մեծությունը:

Փորձարկման այս տարածքների ընտրությունը հիմնավորված էր լսողական և շարժողական ինֆորմացիաների հարաբերակցությամբ: Չտեսնող երեխան շարժախաղի ընթացքում տարածության մեջ ընկալում է ձայնային աղբյուրը և դրանով կողմնորոշվելով՝ շարժվում է դեպի ձայնը կամ հեռանում է: Ձայնի ընկալումը կատարվում է լսողական վերլուծիչի կողմից, որն իրականացնում է հետադարձ կապը և շտկում շարժողական ոլորտի աշխատանքը: Այսպիսով՝ լսողական և շարժողական վերլուծիչների փոխկապվածությունը տարածական կողմնորոշման հիմքն է նաև չտեսնողների հետ անցկացվող շարժախաղերի ուսուցման գործընթացում [3, 78–79]:

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ շարժախաղերում ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը նպաստում է տեսողության խոր խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացման արդյունավետությանը:

Հաստատված է, որ փորձարարական խմբում՝ձայնային կողմնորոշիչների կիրառմամբ ուղեկցվող շարժախաղերում չտեսնող երեխաները հաճախ (26 խաղից 21–ում՝ 80.7 %) տարածության մեջ ճիշտ կողմնորոշվելու համար լավագույն արդյունքի են հասել 15 մ հեռավորության վազքի կատարման մեջ: Նրանք առավել ակտիվ էին, քան ստուգողական խմբի երեխաները, որտեղ ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը սահմանափակ է եղել. 21 շարժախաղերից կիրառվել են միայն 8 խաղում՝ 30.7 %:

Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում ձայնային ազդանշանով 15 մ վազքի՝ տարածական կողմնորոշման կարողությունների որոշման համար անցկացված ստուգողական փորձարկումները ցույց տվեցին, որ մինչև գիտափորձի անցկացումը արդյունքները երկու հետազոտվող խմբերում էլ շատ ցածր էին:

Փորձարկվողները ձայնի աղբյուրից միջինում շեղվում էին 103.5 սմ, բացարձակ չտեսնողները՝ 104.3 սմ, իսկ մնացորդային տեսողությամբ չտեսնողները՝ 102.7 սմ:

Դիտումները ցույց տվեցին, որ վազքի ընթացքում այս երեխաների շարժումները անվստահ էին, հաճախ դանդաղեցնում էին վազքը՝ կարծես սպասելով կողմնակի օգնության: Նրանք, կարծես, վախենում էին անծանոթ տարածությունից, չնայած որ նախքան առաջադրանքը սկսելը ծանոթանում էին տարածության հետ, իսկ այս ծանոթության ընթացքում նրանց մանրա-

մասնորեն բացատրվում էր խաղահրապարակի լայնությունն ու երկարությունը, փորձնականորեն ձայնային ազդանշաններ էին տրվում վազքուղու վերջում և այլն:

Այս արդյունքներն ապացուցում են, որ շարժախաղերի անցկացման ժամանակ ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը նպաստում է տեսողության խոր խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը: Տվյալ համախմբի երեխաների շարժողական գործունեության ընթացքում ձայնային կողմնորոշիչներն որպես հիմք ընդունելու կարևորագույն հանգամանքը վստահություն է ներշնչում խաղահրապարակում անվտանգ տեղաշարժվելիս նպաստում է հաստատակամության զարգացմանը, ինչը վերջնական արդյունքում շարժախաղերի կիրառման ժամանակ չտեսնող երեխաներին դարձնում է առավել ակտիվ:

Հաստատվել է նաև, որ չտեսնող կրտսեր դպրոցականների հետ իրականացվող շարժախաղերի անցկացման ընթացքում ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը նպաստում է նաև շարժողական հիշողության զարգացմանը՝ տարածության մեջ ճիշտ կողմնորոշվելուն՝ արդեն առանց ձայնային ազդանշանի:

Այս մասին համոզիչ վկայում են անցկացված ստուգողական փորձարկումների արդյունքները, որտեղ բացարձակ չտեսնող և մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող երեխաները պետք է 15 մետրը վազեին առանց ձայնային կողմնորոշիչի, այսինքն՝ ըստ հիշողության: Նախապես անցնելով և վազելով այդ տարածությունը՝ կողմնորոշվելով տրվող ձայնի, ձայնային փարոսի, զանգակի միջոցով, փորձարկվողներն ինքնուրույն վազում էին 15 մ՝ ըստ հիշողության: Այս գործընթացի իրականացման ժամանակ ևս ֆիքսվել է վազքի ընթացքում վազքուղուց շեղվելու աստիճանը:

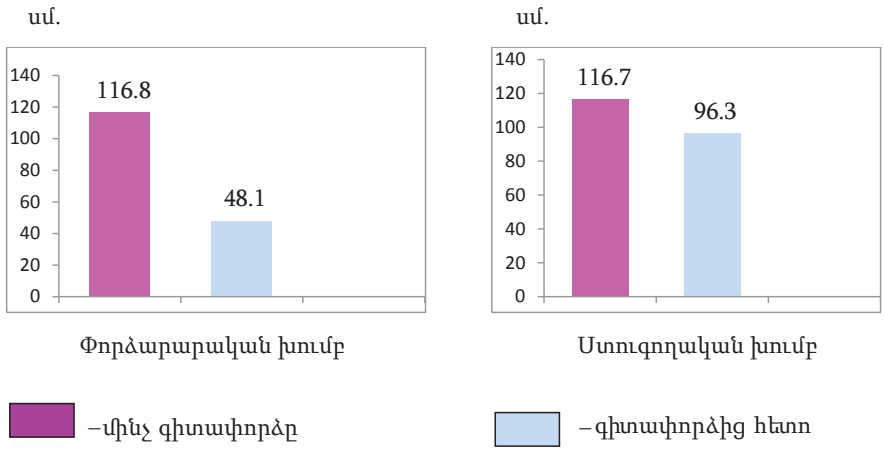
Մինչ գիտափորձը երկու խմբերի հետազոտվողներն, ըստ հիշողության վազքի ընթացքում, կենտրոնական վազքուղուց շեղվում էին 116,75 սմ, ապա մանկավարժական գիտափորձի վերջում այս ցուցանիշները բարելավվել էին:

Բացարձակ չտեսնող և մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող երեխաները վազքի ժամանակ իրենց վստահ էին զգում, չէին կանգնում և չէին սպասում հրահանգների և կողմնակի օգնության, ինչը տևում էր մինչև գիտափորձի ավարտը:

Ստուգողական խմբում առաջադրանքի կատարման ժամանակ կողմնորոշման ճշտությունը զգալիորեն ցածր էր: Մանկավարժական գիտափորձի վերջում վազքուղուց շեղումը կազմում էր 96.3 սմ, որը, ի տարբերություն մինչև գիտափորձի անցկացումը, կազմում էր ընդամենը 20.4 սմ, այսինքն՝ հիշողությամբ միջնորդավորված վազքի ընթացքում այս խմբի փորձարկվողների կողմնորոշման ցուցանիշներում բարելավումը կազմում էր 17.5 % (նկար 1):

Մանկավարժական գիտափորձի արդյունքների հետագա վերլուծությունը փաստում է, որ երեխաների մնացորդային տեսողության առկայությունը նպաստում է վազքում նրանց՝ համեմատաբար ավելի արդյունավետ կողմնորոշմանը ինչպես ըստ ձայնի, այնպես էլ ըստ հիշողության:

Այսպիսով՝ 15 մ վազքի ժամանակ, կողմնորոշվելով ըստ տրվող ձայնային ազդանշանի, ձայնային աղբյուրից շեղումը բացարձակ չտեսնող երեխաների հետ անցկացվող մանկավարժական գիտափորձի վերջում կազմում էր 32.4 սմ, իսկ մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող երեխաների ցուցաբերած տվյալը մի քիչ ցածր էր՝ 27.3 սմ:



Նկար 1. Մանկավարժական գիտափորձի փարբեր փուլերում հաշվառված փորձարկվողների կենտրոնական գծից շեղվելու համեմատական ցուցանիշները հիշողությամբ միջնորդավորված 15 մ վազքի ընթացքում:

Մնացորդային տեսողությամբ չտեսնող երեխաների հիշողությամբ միջնորդավորված 15 մ վազքի ընթացքում ցուցաբերած տվյալները մինչև գիտափորձի անցկացումը առավել արտահայտված էին, քան բացարձակ չտեսնող երեխաներինը: Մնացորդային տեսողությամբ երեխաների ցուցաբերած արդյունքների բարելավումը մանկավարժական գիտափորձի վերջում կազմում էր 69.7 սմ (60 %): Բացարձակ չտեսնող երեխաների վազքուղուց շեղումը կրճատվել էր մինչև 67.8 սմ (57.7 %):

Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձի վերջում մնացորդային տեսողությամբ չտեսնողների վազքուղու կենտրոնական գծից շեղումը կրճատվել էր մինչև 46.5 սմ (116.2 սմ մինչ գիտափորձը): Տարածական կողմնորոշման բարելավումը կազմում էր 60.0 %:

Բացարձակ չտեսնողների տարածական կողմնորոշման ցուցանիշների բարելավումը, ի տարբերություն մինչև գիտափորձի անցկացումը, փոքր–ինչ քիչ էր արտահայտված. վազքուղուց շեղումը 117.5 սմ–ից կրճատվել էր մինչև 49.7 սմ (57.7 %):

Այսպիսով՝ կարելի է հաստատել, որ խաղի ժամանակ ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը, ի տարբերություն մինչև գիտափորձի անցկացումը, տեսողության խոր խանգարում ունեցող երեխաներին հնարավորություն է ընձեռում 15 մ վազքի ժամանակ զգալիորեն բարելավելու սեփական արդյունքները:

Ձայնային կողմնորոշիչների առկայությունը հատկապես չտեսնող կրտսեր դպրոցականների խաղերում ձևավորում և առաջացնում է շարժումների ազատություն, սեփական ուժերում վստահություն, խաղին մասնակցելու դրական հուզական տրամադրվածություն: Այսպիսի շտկողական գործընթացի կազմակերպումն իր հերթին շարժողական ակտիվության խթան է, զարգացնում է ձայնի ուղեկցությամբ ձևավորվող կողմնորոշիչ հմտությունները: Այս փաստն ինքնին չտեսնող դպրոցականի վերականգնման, սոցիալական շփման, աշխատանքային գործունեության նախապատրաստման և հասարակություն ներգրավվելու կարևոր նախապայմանն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Азарян Р. Н., Занятия физической культурой как важное средство эстетического воспитания и формирования эмоциональной сферы у слепых и слабовидящих учащихся // Проблемы педагогики и психологии, Ереван, 2011, N2, С. 63–70.
2. Никитин В. И., Белова Е. И., Подвижные игры как средство повышения двигательной активности слепых младших школьников в режиме учебного дня. //Совершенствование физ.–го воспитания слепых и слабовидящих школьников, М., 1987, С. 64–70.
3. Солнцева Л. И., Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста, М., 1980, ц. 78–79.
4. Cutsforth T., The Blind in school and Society, “American Foundation for the Blind”, N. Y., 1951, p. 269.

РОЛЬ ЗВУКОВЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ НА РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

С. МУРАДЯН

В статье рассматривается важная роль звуковых ориентир в процессе обучения ориентировки в пространстве детей с нарушением зрения. Рекомендуются средства, методы и условия использования звуковых ориентиров, действий с предметами на развитие активности в подвижных играх у незрячих и слабовидящих детей.

THE ROLE OF SOUND MARKS IN MOBILE PLAYS AIMED AT SPACE ORIENTATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

S. MURADYAN

In the article, the role of sound marks in the process of teaching of space orientation of children with visual impairments is discussed. Means, methods and conditions of use of sound marks, of actions with objects are recommended to develop active awareness in mobile games of children who have blindness or visual impairments.

ԱՐԱՔՍՅԱ ՍՎԱՋՅԱՆ
ԱՆԻ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ

ՎԱՂ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԱՈՒՏԻԶՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

Աուտիզմ բառն առաջացել է լատիներեն autos «ինքդ» բառից, autism՝ «ներփակվել»: Աուտիզմը զարգացման բարդ խանգարում է, որը հիմնականում ի հայտ է գալիս կյանքի առաջին երեք տարիների ընթացքում և համարվում է նյարդաբանական խանգարում, որն ազդում է ուղեղի նորմալ գործունեության վրա, խոչընդոտում երեխայի սոցիալական հարաբերությունների և հաղորդակցման հմտությունների զարգացմանը [1]: Վերջին տարիներին բազմաթիվ մասնագետների, հետազոտողների ու գիտնականների ուշադրության կենտրոնում են ՎՄԱ ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման հիմնահարցերը, մասնավորապես ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում:

Ներառական կրթությունը կրթական այնպիսի գործընթաց է, որը բացառում է ամեն տեսակ խտրականություն երեխաների նկատմամբ, ապահովում է հավասար վերաբերմունք բոլոր մարդկանց հանդեպ, կրթական համակարգում առանձնահատուկ կրթական կարիքներ ունեցող անձանց համար ստեղծում է ուրույն պայմաններ:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության մեջ ներառումն ենթադրում է՝

- բոլոր սովորողների կրթական կարիքների հավասար գնահատում,
- ուսումնական, մշակութային, համայնքային միջոցառումներին սովորողների ներգրավվածության աստիճանի բարձրացում,
- դպրոցների վարած քաղաքականության վերակառուցում և դրա համապատասխանեցում սովորողների բազմազանությանը և առանձնահատկություններին [2]:

Աուտիզմ ունեցող սովորողների կրթության լիարժեք կազմակերպման ու ներառման համար անհրաժեշտ է, որ դասավանդողները հաշվի առնեն մի շարք հանգամանքներ.

- դասարանում հնարավորինս քիչ լինեն կոնֆլիկտները, հուզական լարվածությունը, աղմուկը,
- սահմանափակվեն բոլոր տիպի կտրուկ փոփոխությունները՝ դասարանի ընդհանուր կահավորումը, նստելու տեղի փոփոխությունը, միջավայրն և այլն,
- սկզբնական շրջանում խուսափել մարմնական կոնտակտից,
- ուշադրություն դարձնել հասակակիցների հետ շփմանը,
- հնարավորինս ընդգրկել խաղերի մեջ,
- հաճախակի կազմակերպել զբոսանքներ,
- չստիպել անել այս կամ այն գործունեությունը՝ դիտելով դա որպես կամակորություն,
- լինել համբերատար ու հոգատար,
- երեխային ներկայացվող պա-

հանջները լինեն նրա հնարավորությունների սահմանում:

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաները սովորում են անհատական ուսուցման պլանով՝ ըստ իրենց պոտենցիալ հնարավորությունների [3]:

Անհատական ուսուցման պլանը՝ ԱՈՒՊ–ը, ուղեցույց է կամ միջոց ուսուցիչների, դաստիարակների, երեխաների հետ աշխատող մասնագետների, ծնողների համար: Այն օգնում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների անհատական ուսուցումը հանրակրթական դպրոցներում արդյունավետ կազմակերպելուն և նրա կրթական հատուկ կարիքները բավարարելուն: Սովորողների ԱՈՒՊ–ը կազմակերպվում է դիտարկման և գնահատման արդյունքների և եզրահանգումների հիման վրա, բազմամասնագիտական թիմի, դպրոցի ուսուցիչների, ծնողների կողմից [1]:

Որպեսզի հաղթահարվեն ներառման խնդիրները, շատ օգտակար է աուտիզմ ունեցող երեխաների մասնակցությունը մարմնակրթության դասերին (ֆիզկուլտուրայի ժամանակ), ինչպես նաև աշխատանքը՝ խմորով, կավով, և այլ տեխնոլոգիական աշխատանքներ, որոնք նպաստում են մանր մոտորիկայի զարգացմանը (խմորով աշխատանք), (կավով աշխատանք), (դասարանի հետ աշխատանք): Ուսումնական պրոցեսին ընդգրկվելուն և մի շարք խնդիրներ հաղթահարելուն (սոցիալականացում, երևակայության, ճանաչողական ոլորտի և խոսքի զարգացում) նպաստում է նկարչությունը, երաժշտությունը, ճամփորդությունը, տեխնոլոգիական հմտությունները (խոսքի զարգացում նկարելու միջոցով), (նկարել գարուն), (գտնում ենք նման պատկերները), (ՎՄԱ ունեցող երեխան կամ երեխաներն ու ընկերները երգում են անգլերեն), (ՎՄԱ ունեցող երեխան կամ երեխաներն ու ընկերները տիկնիկային թատրոնում) և այլն [4]:

ՎՄԱ ունեցող երեխաների կարդալու գործընթացը բարելավելու համար կարելի է առաջարկել վարժությունների հետևյալ շարքը.

1. կարդալ բարձրաձայն, որը կենտրոնանալու և լսողության վրա ներգործելու ամենամեծ օգնականն է,

2. ուսումնասիրել բնագրում եղած նկարները, որոնք օգնում են ավելի լավ յուրացնելու բնագրի ընդհանուր իմաստը և ներգործում են տեսողական տեղեկատվությունը վերլուծելու կարողությունների վրա (դրանք հաճախ ավելի ուժեղ են լինում),

3. հետևել յուրաքանչյուր պարբերությանը, գտնել գլխավոր նախադասությունը, որտեղ զետեղված է ամբողջ պարբերության հիմնական միտքը: Գտնելուց հետո իմաստավորված լինելու համար ավելացնել մնացած մասերը,

4. նախ կարելի է կարդալ կարճ բնագիրը կամ բնագրի հարցերը, որը կօգնի ստեղծելու կարդացածի «ընդհանուր պատկերն ու իմաստը»: Այնուհետև, երբ ընդհանուր իմաստը յուրացված է, մանրամասները նույնպես իմաստավորվում են:

Գրելու գործընթացը բարելավելու համար կարելի է առաջարկել վարժությունների հետևյալ շարքը.

1. մտքերը թելադրել ձայնագրիչ սարքին կամ մագնիտոֆոնին, լսել մի քանի անգամ, հետո գրել դրանք,

2. բարձրաձայն ասել այն, ինչ գրվելու է, որ լսողական ընկալման համար ար-

ժեքավոր աջակցություն է,

3. բարձրաձայն կարդալ բառը վանկերով կամ նույնիսկ տառերով, ապա առանց նայելու՝ գրել մի քանի անգամ կրկնելուց հետո միայն,

4. փորձել տառադարանով, տառային խորանարդիկներով բառ գրել. այս դեպքում հնարավոր է տեղափոխել տառերն այնքան ժամանակ, մինչև բառն ունենա պահանջված տեսքը,

5. նկարել յուրաքանչյուր պարբերության մեջ նկարագրվող մտքի պատկերը կամ եղած թեմատիկ նկարների շարքից (նկար–պատմություններ, նկար–նախադասություններ, նկար–բառեր) ընտրել, առանձնացնել անհրաժեշտը,

6. նայել յուրաքանչյուր բառին, փակել աչքերը և պատկերացնել այն տառ առ տառ, արտաբերել՝ հեգելով բառում եղած հնչյունները: Չնայել հաջորդ բառին, քանի դեռ պատկերացնելու գործողությունը հստակ ու մանրամասն կատարված, ավարտված չէ,

7. սովորողներին փորձել համակարգչով տպել և ուղղագրությունը ստուգել սովորեցնել,

8. շարունակել ձեռագիր գրել սովորել, քանի որ կյանքում ձեռագիր գրելու անհրաժեշտությունը միշտ էլ կա: Գրավորը կարող է բարելավվել, եթե անընդհատ աշխատանք տարվի դրա վրա,

9. որևէ բան ասելիս փորձել հիմնական միտքը շարադրել տալ թղթի վրա (հենակետային բառեր), չխուսափել ուղղագրական, կետադրական սխալներ թույլ տալուց [5]:

Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաներին կրտսեր դպրոցական տարիքում դասապրոցեսին հարմարեցնելու համար կարելի է կիրառել տարբեր զարգացնող խաղեր, որոնք կնպաստեն նրանց հիշողության, ուշադրության, մտածողության, միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը:

Այսպիսով՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ներառումը հանրակրթական դպրոցներում պահանջում է ուսուցիչներից կիրառել նոր՝ դեպի երեխան կողմնորոշված մեթոդներ, ապահովել մեծ թվով մասնակիցների ընդգրկվածություն ուսումնական գործընթացում: Այդպիսի երեխաներին ներառումը հնարավորություն կտա կրթություն ստանալու իրենց համայնքներում և չմեկուսանալու ընտանիքներից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. http://gradaran.mskh.am/sites/default/files/autism.pdf
2. Ներառական կրթության իրականացման ուղեցույց (Հանրակրթական հաստատությունների մանկավարժական աշխատողների համար), Հրատարակչություն Ե., ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարություն, Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008:
3. Ներառման ուղեցույց՝ ապահովելու մատչելի կրթություն բոլորի համար, ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 1994:
4. https://khmarjan.wordpress.com/
5. http://armscoop.com/
6.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. СВАДЖЯН, А. ТАДЕВОСЯН

В статье представлены проблемы организации обучения детей имеющих аутизм в условиях интегративного образования в Армении. Анализированы трудности, рекомендованы подходы, которые помогут улучшить обучение и социализацию аутичных детей.

ORGANIZATION OF EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

A. SVAJYAN, A. TADEVOSYAN

The article presents the problems of the education of children with autism in the conditions of inclusive education in Armenia. Analyze problems, recommended approaches that will help to improve the training and socialization of autistic children.

ԱՐՄԻՆԵ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՈՒՄԸ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

Վերջին տարիներին կրթության համակարգում մի շարք բարեփոխումներ իրականացվեցին, այդ թվում՝ հանրակրթության մեջ ներգրավվեցին կրթության հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաներ: Մինչդեռ, պարզվեց, որ հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչները ինչպես հոգեբանորեն, այնպես էլ մեթոդապես դեռևս պատրաստ չեն աշխատելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ: Այս հանգամանքով պայմանավորված՝ ծագեցին մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք հրատապ լուծում են պահանջում (դրանցից մի քանիսին մենք անդրադարձել ենք մեր հրապարակումներում [1, 2]: Սույն հոդվածի սահմաններում մենք կանդրադառնանք այդ խնդիրների լուծման տարբերակներից մեկին՝ «երեխան երեխային» սկզբունքով աշխատանքի մեթոդին:

Երեխաները բարձրարժեք, սակայն կրթության ոլորտում հաճախ չպահանջված ռեսուրս են: Հիմնախնդիրը, հատկապես ներառական կրթության համատեքստում դիտարկելիս, ակնհայտորեն բացահայտվում է, որ սովորական երեխաները, որպես կանոն, առավել հանդուրժող են զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների նկատմամբ, քան իրենց ծնողներն ու ուսուցիչները: Երեխաները, սովորաբար, ավելի պատրաստակամ են օգնելու հատուկ կարիքներով իրենց ընկերներին՝ դպրոց հասնելու, դասերի ընթացքում լողության խանգարում ունեցող ընկերների համար գրառումներ անելու, անհրաժեշտ միտքը հուշելու, տնային առաջադրանքները միասին կատարելու և այլ հարցերում: «Երեխան երեխային» սկզբունքով մոտեցումը շատ արդյունավետ է նաև երեխաներին համախմբելու ու մի շարք դաստիարակչական խնդիրներ լուծելու համար:

Մեր երկարատև դիտարկումները ցույց են տալիս, որ սովորական և հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների միջև հիմնականում հաստատվում են ամուր ու երկարատև ընկերական հարաբերություններ: Այդ ընկերությունն օգնում է նրանց ճիշտ ընկալելու ոչ միայն մարդկանց բազմազանությունը, այլև նպաստում է ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպմանը:

Ընդհանրապես երեխաները տարբեր միջավայրերում առիթներ ունենում են շփվելու սահմանափակ հնարավորություններ ունեցող իրենց տարեկիցների հետ: Սակայն ներառական դասարանը այն վայրն է, որտեղ բոլորը բարյացակամության, հանդուրժողականության և արդարացիության մթնոլորտում են: Իհարկե, երեխաները հատկապես դեռահասության շրջանում կարող են ծաղրել միմյանց, երբեմն՝ նույնիսկ խիստ վիրավորելով: Սակայն դա տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված երևույթ է, և ներառական դասարաններում սահմանափակ հնարավորություններով երեխաները ստանում են ծաղրանքի իրենց բաժինը՝ ոչ ավելի և ոչ պակաս:

Ներկայացնենք մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաների գրավոր խոսքում տեղ

գտած սխալների շուրջ տարվող աշխատանքների և դրանց կանխման գործընթացը ներառական ուսուցման պայմաններում:

Անառարկելի է, որ ուղղագրական կարողությունների յուրացումն իրականացվում է անընդհատ կրկնությունների և աշակերտների սխալների ուղղությամբ շտկողական ու կանխման աշխատանքի միջոցով: Հայտնի է, որ եթե մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխան յուրացնում է սխալ գրելաձևը, ապա արդեն ձևավորված պայմանական կապը քանդելը մեծ բարդություն է, որը պայմանավորված է այս երեխաների նյարդային գործընթացի առանձնահատկություններով [4]: Իսկ Գրավոր խոսքի սխալները կանխարգելելու հիմքում, ըստ Ա. Կ. Ակսյոնովայի [3], պետք է դնել այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են գրվող բառի կառուցվածքի գիտակցումն ու իմաստավորումը, հնչույթների հստակ տարբերակումը, բառապատկերի ճիշտ ընկալումը՝ տեսողական, լսողական և խոսքաշարժողական տեսանկյուններով:

Նշված աշխատանքները կատարելիս մեծապես օգտագործել ենք դասարանական կոլեկտիվի մյուս անդամների գործունեությունը: Այսպես.

.Գրելու համար նախապատրաստած բնագրից սովորողներն առանձնացնում են նորածանոթ, հազվադեպ հանդիպող, բաղաձայնների կուտակմամբ, կազմությամբ բարդ, գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառերը, իսկ մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխան (երեխաները) որոշում է դրանցում հնչյունների (վանկերի) քանակը, հաջորդականությունը, համադրում է համանման քանակով, միևնույն հնչյունով սկսվող և վերջացող այլ բառերի հետ, առանձնացված բառերը կազմում է տառադարանի կտրտված տառերով և այլն:

– Աշակերտները գրությամբ բարդ բառերը նախապես գրում են գրատախտակին՝ ուսումնասիրվող ուղղագրական արժեք ներկայացնող տառը ներառված երեխային առաջարկվում է ընդգծելու գունավոր կավճով: Գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառերը աշակերտները գրում են գրատախտակին, իսկ ներառված երեխան այն արտաբերում է ուղղախոսական կանոնի համաձայն և այլն:

– Դասարանի աշակերտների միջոցով հիշեցվում է քիչ հանդիպող տառերի գրելաձևը (հատկապես մեծատառերի դեպքում զգացվում է դրա անհրաժեշտությունը):

– Կամ՝ թելադրությունը գրելիս այս երեխային (երեխաներին) առաջարկվում է որոշ բառեր (ամբողջական նախադասություններ) գրառել պայմանական նշաններով՝ տառերը նշել կետերով, իսկ վանկերը՝ գծիկներով:

– Բառը գրառելուց առաջ աշակերտներն ուղղագրական արժեք ունեցող բառն արտասանում են այնպես, ինչպես պետք է արտասանվի, իսկ մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխան, ինչպես պետք է գրվի:

– Ուղղագրական կանոն կիրառելիս աշակերտները բացատրում են այն և հիշեցնում արդեն յուրացրածը:

– Ուղղագրական սխալների կանխարգելման գործում կարևոր դեր կարող է ունենալ ուղղագրական բառարանը: Բառարանից բառը դուրս գրելը կամ սովորողների կողմից կազմած բառարանում անհրաժեշտ բառի ներմուծումը ուղղագրական և ուղղախոսական շատ օգտակար կանխարգելիչ վարժություն է:

– Ուղղագրական ռեժիմի պահպանում

և վերահսկում դասարանի մյուս աշակերտների օգնությամբ:

Իհարկե, այս բոլոր աշխատանքների ընթացքում պետք է հաշվի առնել նաև յուրաքանչյուր ներառված երեխայի անհատական առանձնահատկությունները և յուրաքանչյուր դեպքի համար մշակել որոշակի մոտեցումներ:

Մեթոդական գրականության մեջ սխալները կանխելու շահեկան միջոց է համարվում նաև աշակերտների անգիր սովորած ոտանավորների օգտագործումը: Այս հնարն առավելապես արդյունավետ է մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքների ընթացքում, քանի որ նրանց մեխանիկական հիշողությունն ավելի լավ է զարգացած, և ուսուցման ընթացքում այս հանգամանքը խելամտորեն կարելի է օգտագործել՝ իմաստավորելով ձեռք բերածը: Այսպես. բանաստեղծությունը (քառատողը) անգիր անելուց հետո աշակերտները գրատախտակին գրում են ուղղագրական կարողություններն ամրապնդելու նպատակ հետապնդող բառերը: Իսկ ներառված երեխաների առջև խնդիր է դրվում նշված բառերը կարդալ վանկերով, դրանք վերլուծել, արտագրել բառատետրերում, մտապահել դրանց ուղղագրությունը: Կարելի է սովորած ոտանավորից (ներառված) երեխաների համար առանձնացնել որևէ հատված, առաջարկել ուշադիր նայել այն և հիշել յուրաքանչյուր բառի գրապատկերը, իսկ հետո այդ հատվածը հիշողությամբ գրել տետրում, որից հետո աշակերտների օգնությամբ այս երեխաները համեմատում են իրենց գրածը բնօրինակի հետ և ուղղում թույլ տված սխալները: Նման աշխատանքը կարող է նպաստել նաև հոգեկան գործընթացների (մտածողություն, հիշողություն, ուշադրություն և այլն) շտկմանն ու զարգացմանը:

Ուսուցման մեխանիկական մեթոդներին ընտելացած ուսուցիչների համար գուցե դժվար լինի զուգակցել իր աշխատանքի ոճն առավել ակտիվ մեթոդներին, որոնք կողմնորոշված են առաջին հերթին դեպի երեխան: Սակայն ժամանակակից կրթության մարտահրավերներն այլընտրանք չունեն: Հետևաբար, ուսուցիչները պետք է հնարավորություն ունենան փորձելու նոր մոտեցումներ ու անընդհատ կատարելագործելու դրանք: Մյուս կողմից էլ հարստանում է ուսուցչի մեթոդական զինանոցը, որը կնպաստի մասնագիտական որակների զարգացմանը:

Այսպիսով՝ բոլոր երեխաները կարող են սովորել, պարզապես դրա համար մենք պետք է ստեղծենք անհրաժեշտ պայմաններ: Ներառական կրթությունը կբարձրացնի կրթության որակը բոլորի համար. հատուկ կարիքներով երեխաների ընդունումը հանրակրթական դպրոցներ ստիպում է ուսուցիչներին մշակել նոր՝ դեպի երեխան կողմնորոշված մեթոդներ, և դրանից օգուտ են քաղում բոլոր երեխաները:

Դրանցից են՝

– Երեխաների ուսուցման անհատական ոճը հաշվի առնելով՝ պլանավորել դասագործընթացը:

– Դասագրքերի բովանդակության հարմարեցում ներառված երեխայի հնարավորություններին:

– Կարևոր հասկացությունների յուրացման համար ընտրել առավել պարզ հանձնարարություններ:

– Ուղղագրական կարողությունների ձեռքբերման համար տրամադրել առավել մատչելի բառացանկեր:

– Գրավոր վարժությունները հնարավորինս փոխարինել այլընտրանքային հանձ-

նարարություններով (նկարչություն, ծեփ, խճանկար և այլն):

– Առաջադրվող հանձնարարությունները բացատրել առավելագույն հստակությամբ:

– Հանձնարարությունները կատարելու համար տրամադրել լրացուցիչ ժամանակ:

Մայրենիի դասավանդման մեթոդիկայում արդիական փոփոխությունները ենթադրում են նաև դասասենյակի վերադասավորություն, որպեսզի երեխաները կարողանան աշխատել փոքր խմբերով և հնարավոր լինի արդյունավետորեն օգտագործելու մյուս աշակերտներին օգնելու հնարավորությունները: Իսկ «Երեխան երեխային» սկզբունքով առաջնորդվելիս կարող ենք հաջողությամբ լուծել ինչպես ուսումնական (երեխան, հայտնվելով սովորեցնողի դերում, ավելի լավ է յուրացնում նյութը, իսկ մտավոր խնդիրներ ունեցողները՝ ավելի լավ են մտապահում), այնպես էլ սոցիալ–հոգեբանական (պատասխանատվության բարձրացում, միմյանց օգնելու պահանջմունքի ծագում, ինքնուրույնության և այլնի զարգացում) մի շարք խնդիրներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Միքայելյան Ա. Վ., Մայրենի լեզվի ուսուցման մի քանի հարցեր ներառական կրթության պայմաններում, Հատուկ մանկավարժություն և վերականգնողական հոգեբանություն, գիտական հանդես. Եր., 2011, թ.1(2), էջ 36–41:
2. Միքայելյան Ա. Վ., Մայրենիի դասագործընթացում երկրորդային խանգարումների շտկման հնարավորությունները ներառական կրթության պայմաններում, Հանրապետական գիտաժողովի նյութեր, Լինգվա, 2013, էջ 261–269:
3. Аксенова А. К., Методика обучения русскому языку в коррекционной школе, М., Владос, 2002, 320 с.
4. Рубинштейн С. Я., Психология умственно отсталого школьника, М., Просвещение, 1986, 192 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА

А. МИКАЕЛЯН

Эта статья мотивируется необходимостью инклюзивного образования и положительного влияния на систему образования в целом. В то время, как инклюзивное образование осуществляется с несколькими отклонениями, поэтому мы обратились к решению этих проблем по принципу «ребенок ребенку».

В настоящей статье мы попытались представить, в частности, письменной речи, имевших место ошибок вокруг ведущихся работах инклюзивного обучения с детьми с ограниченными умственными возможностями, используя принцип «ребенок ребенку».

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH MOTHER TONGUE INSTRUCTION

A. MIKAELYAN

The article corroborates an importance and the positive impact of inclusive education on the educational system. Inasmuch as inclusive education is still implemented with a number of shortcomings. Therefore we turned our attention to one of the possible solutions to this problem, a so–called «child–to–child» approach.

In this article we attempted to introduce a solution using the «child–to–child» approach. This approach is specifically used when dealing with writing errors of mentally disabled children in inclusive educational environment.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈԼՈԳԻԱ

ՏԱԹԵՎԻԿ ՆԱՍԻԼՅԱՆ

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ԵՎ ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄԻԱՎ–Ի ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Մանկավարժական արժեքների հիերարխիայում «առողջությունը» դիտարկվում է որպես մանկավարժական կարևորագույն արժեք, որը սահմանում է անձի ընդհանուր ուղղվածությունը, նրա ակտիվության մակարդակը և ստեղծագործականությունը: Միայն իրապես առողջ մարդու գիտակցությունը կարող է լինել արժեքավոր և կարող է ձևավորել ինչպես արժեքային վերաբերմունք կյանքի, հասարակության և ինքն իր նկատմամբ, այնպես էլ արժեքային վարքագիծ՝ գործունեության, ապրելակերպի և այլնի մեջ:

Պ. Ա. Իզուտկինը գտնում է, որ առողջ ապրելակերպը հիվանդությունների կանխարգելման հիմքն է: Հիվանդության առաջնային կանխարգելումը կանխարգելման ամենաարժեքավոր տեսակն է, որը կանխում է հիվանդության առաջացումը, մեծացնում է անձի հարմարման հնարավորությունները: Առողջ ապրելակերպը ժամանակակից փուլում հասարակության զարգացման անհրաժեշտ պայմանն է, անձի գոյության, երկրի սոցիալ–տնտեսական վերափոխումների համար երաշխիք [4, 7–8]:

Պատահական չէ, որ այսօր ԱՀԿ–ն արդեն ճանաչել է այն փաստը, որ միայն գործող առողջապահական համակարգը չի կարող լուծել մարդու և մարդկության առողջության խնդիրը, և այն լուծելու համար անհրաժեշտ է առողջ ապրելակերպի մասին գիտելիքների տարածում: Անձի առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ ունեցած գիտելիքները նրա արժեքային կողմնորոշումն են, և այդ գիտելիքները պահպանում են իրենց ճանաչողական արժեքը որպես պրակտիկ գործունեության արդյունք՝ արժեքային գիտակցությամբ, արժեքային հարաբերությամբ և արժեքային վարքագծով:

Պատասխանատու վարքագծի և առողջ ապրելակերպի ձևավորման և դրանով իսկ ՄԻԱՎ վարակի կանխարգելման գործում չափազանց կարևոր նշանակություն ունի ռիսկային վարքագծի փոփոխմանն ուղղված տեղեկատվությունը: Պատանիների և երիտասարդների շրջանում վարքագծի փոփոխմանն ուղղված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման համար լայնորեն կիրառվում են տարբեր մոտեցումներ, որոնք հիմնված են տարբեր կանխարգելիչ մոդելների վրա: Այս մոդելներից ու մոտեցումներից յուրաքանչյուրն ունի իր առավելություններն ու թերությունները: Առավել արդյունավետ են համարվում հետևյալ մոդելներն ու մոտեցումները՝ բարոյախոսական կամ բարոյական սկզբունքների ձևավորման, սպառնալիքի, վախի վրա հիմնված, տեսական գիտելիքների հաղորդման կամ տրամաբանական, առողջության շահադրդման ձևավորման կամ բարելավման, վարքագծի փոփոխման, դրական, քննադատական, զգացմունքային և այլն [1, 35]:

Բարոյախոսական կամ բարոյական սկզբունքների ձևավորման մոդել: Այս մոդելն ընդգծում է, որ անպատասխանատու և ռիսկային վարքագիծը անբարոյական է: Խրախուսում է ամուսնական հավատարմությունը և դատապարտում է անպատասխանատու վարքագծի ցանկացած ձև: Այս մոդելի թերություններից է այն, որ կարող է նպատակային խմբի մեջ առաջացնել հակադրվելու ցանկություն, քանի որ մարդիկ, հատկապես դեռահասները և պատանիները չեն սիրում, երբ իրենց ինչ–որ բան պարտադրում են կամ բարոյախոսական խրատներ տալիս [6, 65]:

Դաստիարակչական աշխատանքը պետք է ուղղված լինի պատանիների և երիտասարդների շրջանում այն համամարդկային, մարդասիրական, քրիստոնեական սկզբունքներին հետևելու խրախուսմանը, որոնք կօգնեն ձեռնպահ մնալու նախաամուսնական սեռական կապերից, ավելի շատ գնահատելու սեփական ընտանիքը, ամրապնդելու փոխհարաբերությունները ծնողների հետ և հաղթահարելու ներընտանեկան կոնֆլիկտները, որոնք շատ հաճախ պատանիներին և երիտասարդներին մղում են փողոց, դառնում վտանգավոր վարքագծի դրսևորման պատճառ: Պատասխանատու վարքագծի և ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ–ի կանխարգելման հիմնական ուղղություններից մեկը պետք է դառնա ազգային արժեքների և նորմերի պահպանումը, ինչպես նաև հոգևոր դաստիարակության միջոցով բարոյական և հոգևոր արժեքների ամրապնդումը:

Սպառնալիքի, վախի վրա հիմնված մոդել: Այս մոդելի կիրառման ժամանակ ընդգծվում է ՄԻԱՎ վարակի անբուժելի, մահացու հիվանդություն լինելը: Անհրաժեշտ է պատասխանատու վարքագիծ, հակառակ դեպքում հատուցումն անխուսափելի է: Մոդելի թերություններից մեկն այն է, որ այն վախ և սարսափ է տարածում: Գերագնահատում է վարակման վտանգը և կարող է առաջացնել լիակատար անօգնականության զգացում: Կարող է ուժեղացնել ՄԻԱՎ–ով ապրողների նկատմամբ խարանն ու խտրականությունը: Վախը կարող է առաջացնել վարքագծի փոփոխություն, եթե.

· վարակման սպառնալիքը նպատակային խմբի կողմից ընկալվում է իբրև իրական վտանգ, քանի որ նրանք դրսևորում են ոչ անվտանգ վարքագիծ և հստակորեն գիտակցում են այդ, հակառակ դեպքում մարդիկ կարող են մտածել, թե ՁԻԱՀ–ն իրենց չի սպառնում, և վախեցնելը որևէ նշանակություն չի ունենա,

· վախի աստիճանը համապատասխանում է իրական վտանգին. վտանգի չափազանցումն առաջացնում է չափազանց ուժեղ վախ, ինչն առաջացնում է տեղեկատվության մերժում և գիտակցությունից դրա «վտարում»,

· տեղեկությունը ներառում է նաև խորհուրդ, թե ինչպես խուսափել վտանգից, և նպատակային խումբը առաջարկվող նախազգուշական միջոցառումները համարում է արդյունավետ [1, 36, 38]:

Տեսական գիտելիքների հաղորդման կամ տրամաբանական մոդել: Այս մոդելը դիմում է մարդու բանականությանը (տեղեկացվածություն, գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերում): Այս մոդելի կիրառման ժամանակ տրամադրվում է հավաստի տեղեկություն, իսկ պատանիները և երիտասարդները կարող են դրանց հիման վրա կատարել եզրահանգումներ և կայացնել որոշումներ: Մասնագետների մեծ մասը կարծում է, որ այս մոդելը ունի նաև թերություն, այն կարող է տալ նաև անցանկալի արդյունք:

Տեղեկատվության տրամադրումը կարող է մղել չնախատեսված հետաքրքրության առաջացմանը, փորձարկումների [3, 66]:

Սակայն մենք կարծում ենք, որ ՄԻԱՎ–ի նկատմամբ պատանիների և երիտասարդների խոցելիությունը կարելի է նվազեցնել՝ նրանց համապատասխան գիտելիքներով զինելով, առողջ ապրելակերպին միտված ճիշտ դիրքորոշում, ճնշումներին դիմակայելու, կշռադատված որոշում կայացնելու հմտություններ ձևավորելով: Պատանիները և երիտասարդները կյանքի տարբեր իրավիճակներում պետք է ի վիճակի լինեն բանակցելու և ճիշտ կողմնորոշվելու՝ հօգուտ սեռական և վերարտադրողական առողջությունն ապահովող վարքագծի: Անձի դիրքորոշումը ձևավորվում է նրա ունեցած տեղեկությունների հիման վրա: Տեղեկացվածությունը փորձարկման չի դրդում, այլ պաշտպանում է վտանգավոր իրավիճակներում:

Առողջության շահադրդման ձևավորման կամ բարելավման մոդել: Այս մոդելը հիմնված է մարդու առողջության շահադրդման ձևավորման վրա, որը պահանջում է մի շարք մասնագետների համագործակցություն (մանկավարժներ, հոգեբաններ, բժիշկներ և այլն): Այն ուղղված է առողջ ապրելակերպի ձևավորմանը և պահպանմանը, այնպիսի սովորույթների զարգացմանը, որոնք օժանդակում են ընդհանուր առողջությանը (օրինակ՝ ֆիզիկական վարժություններ, առողջ ապրելակերպ, ճիշտ ռեժիմ և այլն): Այս մոդելը կառուցողական է և նպատակաուղղված է դրական, պատասխանատու վարքագծի ձևավորմանը: Դրա առավելությունն այն է, որ կրում է կանխարգելող բնույթ, այսինքն՝ ուղղված է ոչ թե հետևանքների ուղղմանը, այլ նրանց կանխարգելմանը [3, 66]:

Ժամանակակից փուլում պատանիների և երիտասարդների հետ ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ–ի կանխարգելման աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպման ու անցկացման համար կարևոր է անցումը հասարակ տեղեկատվությունից դեպի մեթոդների, որոնք ուղղված են վարքագծի փոփոխմանը և հմտությունների ձեռքբերմանը՝ հօգուտ անվտանգ ու պատասխանատու վարքագծի:

Վարքագծի փոփոխման մոդելը: Յուրաքանչյուր մարդ ունի որոշակի վարքագծային հմտություններ: Առօրյա կյանքում այդ հմտությունները կազմում են նրան բնորոշ վարքագծի պատկերը: Վարքագծի մոդելը կախված է ոչ միայն այն հանգամանքից, թե անձն ինչպես է կարողանում իրեն դրսևորել, այլև թե ինչի է ցանկանում հասնել իր վարքով: Այսինքն՝ նրա վարքագծում կա որոշակի դիրքորոշում: Առօրյա կյանքում մարդն առավել հաճախ գործում է իր համար սովորական ձևով: Հայտնվելով իր համար անսովոր իրավիճակում կամ կանգնելով ընտրության անհրաժեշտության առջև՝ նա կարող է միանգամայն անսպասելի քայլ անել: Նման իրավիճակում մեծանում է չկշռադատված որոշումներ կայացնելու հավանականությունը [2, 135–136]:

Դրական մոտեցում: Այս մոդելի կիրառման ժամանակ ընդգծվում է խնդրի առկայությունը, որը ներկայացվում է ոչ թե որպես անհաղթահարելի խոչընդոտ, այլ որպես նոր կյանքի սկզբնակետ: Ընդգծվում են անհատական պատասխանատվությունը և ընտրության ազատությունը: Տրամաբանորեն հիմնավորում և զգացմունքայնորեն ընդգծում է առաջարկվող վարքագծի անհրաժեշտությունը: Ցրում է թյուր պատկերացումներն ու մոլորությունները:

Քննադատական մոտեցում: ՄԻԱՎ/

ՁԻԱՀ–ի խնդիրը ներկայացվում է որպես որոշակի խմբի խնդիր: Անհանդուրժողական, խտրական վերաբերմունք է ձևավորում որոշակի մարդկանց և խմբերի նկատմամբ՝ նրանց մեղադրելով վարակի տարածման մեջ: Ստեղծում է թյուր կարծիք այդ խմբերից դուրս գտնվողների վարակից ապահովագրված լինելու վերաբերյալ:

Զգացմունքային մոդել: Բերվում են օրինակներ կոնկրետ հերոսների կյանքից, որոնց հետ նպատակային խմբի անդամները կարող են նույնացնել իրենց: Օգտագործվում են վառ պատկերներ, որոնք ազդում են զգացմունքների վրա: Պատմվում է կոնկրետ մարդու և ոչ թե ընդհանրապես մարդկանց մասին [1, 37–38]:

Այսօր ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ–ի հարցում գործող քաղաքականությունը շեշտադրում է բոլորի խոցելիությունը և դրանից ելնելով՝ կարևորվում է անձի պատասխանատվությունն ակտիվ և «ինքնապահպանման վարքագիծ» ձևավորելու հարցում, հատկապես պատանիների և երիտասարդների շրջանում:

Ընդհանրացնելով կարելի է ասել, որ վարքագծի փոփոխման համար անհրաժեշտ առաջին քայլը տեղեկատվության տրամադրումն է, որը կարելի է իրականացնել վերոնշյալ մոտեցումների կամ մոդելների միջոցով: Վարքագծի փոփոխությունը խթանելու համար կարևոր է վարքագծի փոփոխմանը և գործնականում նոր հմտությունների կիրառմանն աջակցող միջավայրի, պայմանների և ծառայությունների ստեղծումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հարությունյան Ա., Պետրոսյան Ժ., ՀՀ–ում ՄԻԱՎ վարակին առնչվող վարքագծի փոփոխմանն ուղղված մշակույթին համապատասխան հաղորդակցումը, «Դրական մարդկանց հայկական ցանց» սոց. ՀԿ, 2010 թ., 85 էջ:
2. Ալեքսանյան Լ., Թորոսյան Ն. և ուրիշներ, ՄԻԱՎ/ՁԻԱՀ–ի կանխարգելում և անվտանգ վարքագծի ձևավորում, Եր., ՁՀԱՀ, 2006, 243 էջ:
3. Быкова В. М. и др., Инновационные подходы в профилактике ВИЧ–инфекции, Минск, 2006, 360 с.
4. Мартыненко А. В., Валентик Ю. В., Полесский В. А. и др. Формирование здорового образа жизни молодежи: медико–социальные аспекты, Москва, 1988, 189 с.

RESPONSIBLE BEHAVIOR AND HEALTHY LIFESTYLE FORMING MODELS AS A WAY OF HIV PREVENTION

T. NASILYAN

One of the key prerequisites for health preservation (in particular, in the context of HIV) is forming the behavior reducing health risk factors and developing health strengthening conditions.

There are various models and approaches, which are useful for used to the formation of knowledge, abilities and skills in order to change behavior among teenagers and young people. The most effective are the following models and approaches, such as: moralizing, frightening, logical, motivation formation or improving health, behavior change, positive, critical and emotional, etc.

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ СПИДА

Т. НАСИЛЯН

Важным условием сохранения здоровья (особенно в случае СПИДа) является формирование такого поведения, которое направлено на снижение опасных для здоровья факторов и на развитие укрепляющих здоровье условий.

Для формирования знаний, способностей и навыков по изменению поведения среды юношей и молодежи широко применяются различные подходы. В статье представлены некоторые наиболее эффективные модели и подходы: это модель моральных принципов; модель запугивания; модель фактических знаний; мотивации и улучшения здоровья; модель изменения поведения, модели на основе положительных, критических и эмоциональных подходов.

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ

Պ. Յավորովի անվան թիվ 131 հիմնական դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ

ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ

«Այբ» ավագ դպրոցի բեմարվեստի ուսուցիչ, Կրթության գերազանցության ազգային ծրագրի փորձագետ

ԱԶԻԶԲԵԿՅԱՆ ՋԱՐՈՒՀԻ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ԱՅՎԱԶՅԱՆ ԱԼՎԱՐԴ

Երևանի Սրբեփան Շահումյանի անվան թիվ 1 հիմնական դպրոցի ֆիզիկայի ուսուցիչ

ԱՍԵԼԵՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ

Պ. Յավորովի անվան թիվ 131 հիմնական դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ

ԱՎԱԳՅԱՆ ԱՐՈՒՍՅԱԿ

«Սինոփսիս» ծրագրավորման գրասենյակի աշխատակից

ԱՎԱՆԵՍՅԱՆ ԱՐՊԱՏ

ԼՂՀ Ազգային ժողովի պատգամավոր, մշտական հանձնաժողովի նախագահ

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՄԵՐԻ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի ասիստենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հայոց լեզվի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՖԼՈՐԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ երաժշտության տեսության, դասավանդման մեթոդիկայի և նվագարանների ամբիոնի դասախոս

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

Արագածոտնի մարզի գ. Օշականի միջնակարգ դպրոցի դասվար

ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ

ՎՊՀ մանկավարժության ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու

ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

ԵՊՀ ժամանակակից հայոց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ԳԱԼՍՏՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ԳԱԼՍՏՅԱՆ ԱՆՆԱ

Հ. Հայրապետյանի անվան թիվ 78 դպրոցի ուսուցիչ

ԳԻՆՈՍՅԱՆ ՖԼՈՐԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԳՐԻԳՈՐԻ

Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի ֆիզիկական դաստիարակության տեսության և մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԱՍՏՂԻԿ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու

ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ ՋՈՒԼԻԵՏԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր

ԴԱԴԱՍՅԱՆ ԼԻԼՅԱ

Երևանի Կ. Դեմիրճյանի անվան թիվ 139 ավագ դպրոցի մաթեմատիկայի ուսուցիչ

ԴԱՂՄԱՋՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

Գյումրու թիվ 26 ավագ դպրոցի մաթեմատիկայի ուսուցիչ

ԵՆՈՔՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

ԵՓՐԵՄՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ԷԼՈՅԱՆ ՌՈՒԲԻԿ

ԵՊՀ հայ նոր գրականության ամբիոնի դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ ԱՆԻ

Երևանի «Իմ ուղին» ուսումնավերականգնողական կենտրոնի հատուկ հոգեբան

ԻՍՐԱՅԵԼՅԱՆ ՄԱԳԴԱ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՆԱՐԵԿ

Արտաշատի գեղարվեստի դպրոցի կերպարվեստի ուսուցիչ

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ

ԽՈՋՈՒՄՅԱՆ ԲԵԼԼԱ

ԵՊՀ ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ տնտեսագիտության և կառավարման ամբիոնի հայցորդ

ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ ԱՆՆԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի մասնագետ

ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի իսպաներենի դասախոս

ՀԱԿՈԲՅԱՆ ՄԱՄԻԿՈՆ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ինֆորմատիկայի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, տեխն. գիտ. թեկնածու

ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի ասիստենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՆԱԶԻԿ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՄԵԼՍԻԴԱ

Երևանի Գագիկ Սրտեփանյանի անվան թիվ 135 հիմնական դպրոցի դասվար

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԻԱՆՆԱ

ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԳՐԻՇԱ

Արցախի Գրիգոր Նարեկացի համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ՀԱՐՈՅԱՆ ԼԻԶԱ

ՎՊՀ մանկավարժության ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ

ԱրՊՀ գրականության և լրագրության ամբիոնի վարիչ, բան. բիտ. թեկնածու, դոցենտ

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ՖՐՈՒՆԶ

Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի պրոռեկտոր, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ԱՆԻ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ ՌԵԲԵԿԱ

ԵՊՀ հայոց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ՄԵԺԼՈՒՄՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ

Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի դասախոս

ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ ՆԱԻՐԱ

ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի ասիստենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասիստենտ

ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ԱՆԱՀԻԴ

ԵՊՀ ժամանակակից հայոց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ

ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ

Ուրարտու համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի դասախոս

ՅՈՒԶԲԱՇՅԱՆ ԽԱՉԱՏՈՒՐ

Ջավախքի մարզամշակութային կազմակերպության աշխատակից, մեթոդիստ

ՆԱՍԻԼՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի ասիստենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՇԱՀԲԱԶՅԱՆ ԿԱՐԻՆԵ

ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՎԱՐԴԱՆ

ԵՊՀ ընդհանուր լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ, բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԱՐՓԻՆԵ

Երևանի «Դպրոց–կենտրոնների միություն» կազմակերպության աշխատակից

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԳՈՀԱՐԻԿ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ ինֆորմատիկայի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ

Երևանի Կ. Դեմիրճյանի անվան թիվ 139 ավագ դպրոցի մաթեմատիկայի ուսուցիչ

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՍԱԹԵՆԻԿ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՍԱՆԹՐՈՍՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

ԵՊՀ–ին առընթեր Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոցի աշխարհագրության ուսուցիչ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԱՂԱՎՆԻ

ԵՊՀ–ին առընթեր Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոցի ինֆորմատիկայի ուսուցիչ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԳՆԵԼ

Գյումրու «Ֆոտոն» վարժարանի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԻԱՆԱ

Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանի դասախոս

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ

Կոտայքի մարզի Առինջի Կ. Ծառուկյանի անվան միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչ

ՍԻՍՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ ԱԴՐԻՆԵ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի իսպաներենի դասախոս

ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ ՆԱԶԵԼԻ

Վանաձորի «Օրրան» մանկական կենտրոնի հոգեբանի ասիստենտ

ՍՎԱՋՅԱՆ ԱՐԱՔՍՅԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ՆՎԱՐԴ

ԵՊՀ հայ գրականության ամբիոնի ասիստենտ, բան. գիտ. թեկնածու

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ՆՈՒՆՈՒՖԱՐ

Երևանի Համբարձում Գալստյանի անվան թիվ 83 ավագ դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ

ՎԵՐԴՅԱՆ ԼԻԼԻԱ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մանկավարժության տեսության և պատմության ամբիոնի հայցորդ

ՏԻԳՐԱՆՅԱՆ ԱԻԴԱ

ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ

ՏՈՆՈՅԱՆ ԳՈՀԱՐ

ԵՊՀ ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

ՕՐՄԱՆՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ

ԵՊՀ ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս

ՖԱՐԱՄԱԶՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ

ԵՊՀ ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս

ՖԻԴՈՅԱՆ ԱՆՈՒՇ

Գեղարքունիքի մարզի Մարտունի քաղաքի Տ. Աբրահամյանի անվան ավագ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչ

ՖԼՋՅԱՆ ԼԻԼԻԹ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ դիզայնի և ԴԿԱ–ի ամբիոնի ասիստենտ

ՖՐՂՈՅԱՆ ԳԵՎՈՐԳ

Գեղարքունիքի մարզի Ջոլաքարի Ալվարդ Վարդանյանի անվան թիվ 2 միջնակարգ դպրոցի հասարակագիտության ուսուցիչ

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴՈՒՄՆԵՐ

ՆԱԶԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ԱԻԴԱ ՏԻԳՐԱՆՅԱՆ

ՀՀ կրթության համակարգը. նպատակը, խնդիրները 5

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՓՐՈՒՆԶ ԿԱԶԱՐՅԱՆ, ԳՐԻԳՈՐԻՅ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Левшество и физическое воспитание 14

ՋՈՒԼԻԵՏԱ ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ

Տարբեր ժամանակներում միևնույն ստեղծագործության կարդալը որպես ընթերցողական կարողության զարգացման գործոն 20

ՌՈՒԲԻԿ ԷԼՈՑԱՆ

Հայ ազգային–ազատագրական պայքարի Րաֆֆու գաղափարաբանության ուսուցման մի քանի հարցեր 26

ՎԱՐԴԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Հնչույթաբանական վերլուծության հիմնական ընթացակարգերը 31

МЕРИ АВЕТИСЯН

Особенности управления системы высшего образования РА 41

ԳԵՎՈՐԳ ՖՐՂՈՅԱՆ

Փիլիսոփայության ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը ավագ դպրոցում. . . 46

ԼՈՒՍԻՆԵ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Սոցիալ–մշակութային միջավայրի դերը դաստիարակության գործընթացում . . . 50

ԼԻԼԻԱ ՎԵՐԴՅԱՆ

Բուհի կրթական միջավայր ուսանողների ինտեգրման գործընթացում կուրատորի դերի և գործառույթների գիտամեթոդական հիմնավորումը 54

ՆԱՐԻՆԵ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Մաթեմատիկական տերմինների ուսուցումը անգլերենով և ռուսերենով ավագ դպրոցի ավարտական դասարաններում 58

ԳՆԵԼ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Ֆիզիկական կուլտուրան՝ համամարդկային կուլտուրայի օրգանական մաս. 62

ԱՆՆԱ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

Կրտսեր դպրոցականի ինքնագնահատականի ձևավորման մեր փորձը 69

ԱԼՎԱՐԴ ԱՅՎԱԶՅԱՆ

Մանկավարժական հաղորդակցման գործընթացի բովանդակությունը և արդյունավետության պայմանները. 74

ԱՐՓԻՆԵ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Միջառարկայական կապեր. հասարակագիտություն–մաթեմատիկա–բնագիտություն 79

ԱՍՏՂԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Դիսլեքսիայի առաջացման պատճառները և կանխարգելման ուղիները. 89

ԱՆԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Եվրոպական լեզվական թղթապանակի ներդրումն ու կիրառումը ապագա մանկավարժի պրակտիկայում 94

HASMIK GALSTIAN

Quelques Remarques Sur L' Apprentissage Des Langues Vivantes. 99

ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՄԵԺԼՈՒՄՅԱՆ

Անգլերեն բժշկական մեղմասությունների ուսուցման ռազմավարությունները. . . 104

ՆԱՐԵԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Գեղանկարչական ստեղծագործությունների ընկալման գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները տարրական դպրոցում 110

ՄԱՐԻԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Երգչական հենարան և նրա կիրառումը երգարվեստում *115*

ՌԵԲԵԿԱ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ

Դարձվածքների ուսուցումը *120*

ԱՐՄԻՆԵ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

«Ընտանիքի կինետիկ պատկերը» և «Անավարտ նախադասություններ» մեթոդիկաները որպես ընտանիքում միջանձնային հարաբերությունների ախտորոշման միջոց *126*

ՀԱՍՄԻԿ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ, ՄԱՐԻԱՄ ԱՍԵԼԵՍՅԱՆ, ՆՈՒՆՈՒՖԱՐ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Կրտսեր և միջին դպրոցականների հարմարումն ուսումնական բեռնվածությանը *134*

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ

Բառի ոճական արժեքի ուսումնասիրության մեթոդները *141*

ԼԻԼԻԹ ՖԼՋՅԱՆ

Դպրոցականների գեղարվեստական կարողությունների և ստեղծագործական ընդունակությունների փոխադարձ կապը *146*

ԱՂԱՎՆԻ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Ինֆորմացիայի կոդավորումը համակարգչում *151*

АННА КИРАКОСЯН

Инновационный подход в музыкальной педагогике *157*

ХАЧАТУР ЮЗБАШЯН

Формирование личности средствами армянской национальной борьбы «Кох» и педагогическое мастерство тренера *162*

KARINÉ CHAHBAZYAN, GOHAR TONOYAN

La Correction Des Fautes *168*

ՍԱԹԵՆԻԿ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

«Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդման ազդեցությունը մտավոր հետամնացություն ունեցող դպրոցականների մտածողության զարգացման վրա 173

ԱՆԱՀԻՏ ԴԱՂՄԱՋՅԱՆ

Մաթեմատիկայի ուսուցումը հանրակրթական դպրոցում նորագույն տեխնոլոգիաների և ինտերակտիվ մեթոդների կիրառմամբ 180

ՄԱՄԻԿՈՆ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

Hot potatoes 6–ի կիրառումը համակարգչային թեստավորման ավտոմատացված համակարգի մշակման գործընթացում 186

ԼԻԶԱ ՀԱՐՈՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ԲԱՂԴԱՍԱՐՅԱՆ, ՆԱԶԵԼԻ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

Նոր սերնդի դեռահասի բարոյաաշխատանքային դաստիարակությունը 191

ԼԻԱՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

«Հայոց Մեծ եղեռնը» թեմայի դասավանդումը միջին մասնագիտական կրթական ծրագրերում. 198

ԳՈՀԱՐԻԿ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ, ԱՐՈՒՍՅԱԿ ԱՎԱԳՅԱՆ

Միականալ մասսայական սպասարկման համակարգի իմիտացիոն մոդելի ուսուցման մի քանի հարցեր 204

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՍԻՍՅԱՆ, ՄԱՐԻՆԵ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Տարրական դպրոցի ուսուցչի մանկավարժական վարպետության ձևավորման և ինքնազարգացման գործընթացը. 210

ՏԱԹԵՎԻԿ ԵՆՈՔՅԱՆ

Երկխոսությունը և մենախոսությունը կրտսեր դպրոցականի հաղորդակցական ունակության զարգացման գլխավոր միջոց 215

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՆՎԱՐԴ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Ժողովրդական հեքիաթների դասավանդման մեթոդիկան բուհում 219

ՄԱՐԻՆԵ ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ, ԱԴՐԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

Հաղորդակցական մեթոդի կիրառումն իսպաներենի դասավանդման ժամանակ 223

ՄԵԼՍԻԴԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Տարրական դպրոցում մայրենիի ուսուցման իմ փորձից 227

ԳԱՅԱՆԵ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Բազմիմաստ ածականների ուսուցման մեթոդիկան 235

ՖԼՈՐԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Երաժշտական սփեղծագործություն սովորելու գործընթացի փուլերը 241

ԼԻԱՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Խաղի կիրառումն օտար լեզուների դասավանդման մեջ 246

ЛАРИСА ФАРАМАЗЯН

Обучение студентов неязыковых факультетов русскому языку с использованием кинофильмов с целью общения в профессиональной сфере 250

БЕЛЛА ХОДЖУМЯН, НАРИНЕ ОРМАНЯН

Социально–психологический аспект использования речевой ситуации при обучении студентов неязыковых факультетов языку специальности 254

MARIANA EPREMIÁN

Las Peculiaridades Del Aprendizaje Por Medio De Semipresencialidad 258

ZARUHÍ AZIZBEKIÁN

El Papel De La Pizarra Digital En La Enseñanza De Las Lenguas Extranjeras 265

ԱՆԱՀԻԴԱ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

Թարգմանական վարժությունների դերը թարգմանության գործընթացում 272

ԱՆԱՀԻՏ ՍԱՆԹՐՈՍՅԱՆ

Աշխարհագրական նոր նյութի հաղորդման ինտեգրված դասի մեթոդիկա (հրաբուխները և երկրաշարժերը որպես բնահասարակագիտական երևույթ) *277*

NAÏRA MELKONYAN

Le Rôle De La Grammaire Dans L'enseignement Du Français *281*

ԱՆՈՒՇ ՖԻԴՈՅԱՆ

«Կրկնակի գրառումների օրագիր» մեթոդը գրականության դասերին *286*

MAGDA ISRAELIÁN

El Aprendizaje De Las Lenguas Extranjeras A Través De Las Canciones *292*

ԼԻԼՅԱ ԴԱԴԱՍՅԱՆ

Պարբերական և ոչ պարբերական ֆունկցիաներ *298*

ՆԱՐԻՆԵ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Վահան Տերյանի պատմահայրենասիրական պոեզիայի ուսուցումը բուհում. *301*

(Դասի նմուշօրինակ) *301*

ARMINE ABRAHAMYAN

Personalized Talks.tasks: How Might They Increase Child's Self–Confidence For Acting In A Performance *308*

ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

Բլից–խաղերը որպես ակտիվ ուսուցման ձև տարրական դպրոցում. *314*

ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ

Անձի ձևավորման վրա ազդող գործոնների մեկնաբանությունը Վազգեն Առաջին կաթողիկոս–մանկավարժի հայացքներում *319*

ԱՐՊԱՏ ԱՎԱՆԵՍՅԱՆ, ԳՐԻՇԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Կրթության համակարգում իրականացվող բարեփոխումները Լեռնային Ղարաբաղի հայկական դպրոցներում (1930–1940 թթ.) *323*

ՖԼՈՐԱ ԳԻՆՈՍՅԱՆ

Ջեմս Գյոզալյան՝ մանկավարժ և անհատականություն *333*

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ՆԱԶԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Բարձրագույն կրթության կառավարման մարտահրավերները. *338*

ՇՏԿՈՂԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

Ձայնային կողմնորոշիչների դերը տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացման շարժախաղերում *344*

ԱՐԱՔՍՅԱ ՍՎԱՋՅԱՆ, ԱՆԻ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ

Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպումը ներառական ուսուցման պայմաններում *349*

ԱՐՄԻՆԵ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

Ներառական կրթության արդյունավետության բարձրացումը մայրենիի դասերի միջոցով *353*

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈԼՈԳԻԱ

ՏԱԹԵՎԻԿ ՆԱՍԻԼՅԱՆ

Պատասխանատու վարքագծի և առողջ ապրելակերպի ձևավորման մոդելները որպես ՄԻԱՎ–ի կանխարգելման միջոց *358*

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ *363*

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ

♦

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ

♦

PEDAGOGICAL THOUGHT

2016

1–2

Հրատարակչության տնօրեն՝ Էմին Մկրտչյան
Գեղարվեստական խմբագիր՝ Արա Բաղդասարյան
Համակարգչային ձևավորումը՝ Աշոտ Բագրատյանի
Համակարգող և սրբագրիչ՝ Նարինե Ղուկասյան

Շապիկին՝ Ներսիսյան դպրոցի համայնապատկերը

Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70×100 1/16
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 23,5 տպ. մամուլ
Տպաքանակը՝ 300

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՝ https://www.facebook.com/zangak