

ISSN 1829-3085

«ՄԻՆԻՐԱՐ ԳՈՇ»

*Գիրամենթոդական
հոդվածներ*



2020 / N2

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

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

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

**«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»
ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀՈՂՎԱԾՆԵՐ**

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

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

2020 / N2

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

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ՝

Վաչիկ ԲՐՈՒՏՅԱՆ

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

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ԽՄԲԱԳԻՐ՝

Լևոն ՍԱՐԳՍՅԱՆ (lsg57@mail.ru)

ԳԻՏԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Հայկ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

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

Իգոր ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

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

Ռուզաննա ՄԱՐԴՈՅԱՆ

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

Սպարտակ ՍՈՂՈՅԱՆ

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

Արմեն ԾԱՏՈՒՐՅԱՆ

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

Վլադիմիր ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

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

Բոլոր հոդվածները գրախոսված են և երաշխավորված խմբագրական խորհրդի անդամների կողմից

ՀԱՆԴԵՍԸ ԳՐԱՆՑՎԱԾ Է ՀՀ ԱՐԴԱՐԱԴԱՏՈՒԹՅԱՆ

ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ ՕՍՄ 000219

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Вачик БРУТЯН

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

Левон САРКИСЯН (lsg57@mail.ru)

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гайк ПЕТРОСЯН

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

Игор КАРАПЕТЯН

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

Рузанна МАРДОЯН

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

Спартак СОГОЯН

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

Армен ЦАТУРЯН

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

Владимир МИКАЕЛЯН

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

Все статьи рецензированы и рекомендованы к публикации членами редакционного совета

**ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН В МИНИСТЕРСТВЕ ЮСТИЦИИ РА
СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ 01Ш 00021**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

ДЕРЦЯН АЙК

*Председатель Совета управления
университета Мхитар Говс зав-кафедрой,
кафедры юриспруденции преподаватель
юридических дисциплин
д. ю. н., профессор*

В Республике Армении осуществляется кардинальное преобразование экономической, социальной и политической сфер жизни общества, которое сопровождается всеобъемлющей реформой правовой системы, в том числе законодательства, правотворческих и правоохранительных органов, механизмов и средств реализации и обеспечения права. Эффективность преобразований в правовой сфере, их соответствие задачам, стоящим перед армянским обществом и государством непосредственно зависит от уровня правовой культуры современного армянского общества, где ключевое значение всегда имела и имеет правовая культура страты юристов, состояние и возможности их профессионального правосознания. Право – такой феномен общественной жизни, который формируется и функционирует благодаря сознанию и воле людей. Поэтому уровень развитости любой правовой системы во многом предопределяется правосознанием людей, ее профессионально создающих.

Главным, основным, базовым источником профессионального правового сознания в современном цивилизованном обществе является высшее профессиональное юридическое образование. Профессиональное юридическое образование, с одной стороны, является частью правовой культуры общества, выполняющей особые функции. Оно аккумулирует в себе правовую культуру общества и передает ее от одного поколения профессиональных юристов к другому. В этом аспекте юридическое образование выступает как форма воспроиз-

* Այսուհանդերձ կայացվել է 02.10.2020 թ., գրախոսվել է 02.10.2020 թ.:

водства профессиональной правовой культуры и подчиняется закономерностям развития и функционирования правовой системы общества.

С другой стороны, высшее юридическое образование является частью системы высшего профессионального образования страны. Оно имеет свои содержательные элементы в виде стандартов, образовательных программ и других документов, реализуется в различных формах специализированными социальными институтами – высшими учебными заведениями. В этом аспекте высшее юридическое образование выступает как часть образовательной культуры общества и подчиняется закономерностям функционирования и развития системы образования.

Период реформ 90-х годов XX века и начала XXI века специфическим образом отразился на системе высшего профессионального, в том числе юридического, образования. Она подверглась существенной трансформации и уже на эмпирическом уровне обнаруживает значительные количественные и качественные изменения. Эти изменения по большей части происходили и отчасти продолжают происходить не как результат целенаправленной политики, а стихийным, спонтанным путем. Сформировавшаяся таким образом система высшего юридического образования достаточно сильно отличается по основным параметрам от системы, действовавшей в советский период.

Система армянского образования представляет одну из важнейших сфер жизни общества, обеспечивая, с одной стороны, сохранение и передачу научных знаний и навыков, национального и культурного наследия, а с другой – прогресс общества в целом. Вместе с тем динамика современных политико-правовых отношений, глубокие преобразования в сфере экономики выдвигают все новые и новые требования к организационно-правовым основам функционирования системы образования.

Теоретико-методологические основы современного реформирования юридического образования выдвигаются в разряд наиболее значимых проблем. Причин этого немало. Среди них особую значимость имеют:

- становление правового демократического государства;
- формирование новых государственных и муниципальных структур;
- изменение потоков финансирования высшего образования;

- новые требования к юридическим кадрам;
- внедрение инноваций в учебный процесс;
- заимствование зарубежного опыта и негативное отношение к собственному опыту прошлых лет;
- широкое поле законотворческой деятельности.

Многие нормативно-правовые акты в этой области явно устарели, процесс издания новых протекает вяло, с большим запозданием. Именно поэтому реформирование всей системы образования проходит трудно, противоречиво, а порою и неэффективно. Особенно это заметно на примерах существенных изменений в вузах юридического профиля. Базовыми инновациями здесь стали, прежде всего, демократизация, гуманизация, многоканальное финансирование, отказ от государственного распределения молодых специалистов в пользу их рыночного трудоустройства, создание новых научных направлений, школ, кафедр, отделений и институтов. Высшее юридическое образование становится вариативным, многопрофильным в соответствии с потребностями общества и запросами личности.

Юридическое образование, как и вся образовательная система, нуждалось в реформировании, способном приблизить подготовку специалистов к реальной действительности. На этом этапе обозначился ряд проблем реформирования юридического образования, которые требуют своего теоретического осмысления.

Среди них важное значение имеет анализ современной концепции развития системы образования как проявления внутренней функции армянского государства по вопросам науки, культуры и образования; соотношение государственного регулирования и демократических начал в организации образовательного процесса; выявление особенностей правовых отношений в практике реформирования юридического образования; формирование механизма правового обеспечения реформы юридического образования в Республики Армении на современном этапе; рассмотрение ступеней и форм образовательного процесса, его интеллектуализация и гуманизация; определение путей повышения эффективности законодательства о ресурсном обеспечении юридического образования; обоснование системы льгот в сфере юридического образования и т.д.

На пути к новым цивилизационным формам решения экономических, политических и социальных проблем возросла потребность общества в целом и граждан в частности в юристах, способных разобраться в сложных и противоречивых коллизиях современной жизни, помочь нашим гражданам отстоять свои права. Кроме того, огромная армия юристов вовлечена в процессы законотворчества, правоприменения и надзора за исполнением судебных и иных решений. Все это поднимает значимость проблемы реформирования юридического образования как приоритетного направления до государственного уровня.

С позиции теории права повышение качества высшего юридического образования считается этапом в развитии правового государства; юридическое же образование играет важнейшую роль в повышении правовой культуры, поскольку от качества знаний и профессиональных умений юридических кадров зависит состояние дел во всех сферах - от законотворчества и правоохранительной деятельности до правового воспитания молодежи и оказания консультационных услуг населению [3].

На наш взгляд, в качестве целей реформирования юридического образования, относящихся как правовой, так и образовательной системам, можно выделить:

- Поиск оптимального баланса между традиционными,
- Оправдавшими себя и инновационными формами юридического образования;
- Качественное изменение содержания образования, направленное на усиление способности юристов реализовывать свои профессиональные функции в глобально меняющемся мире при неуклонном соблюдении национальных морально-нравственных ценностей с учетом взаимосвязанных потребностей личности, общества и государства;
- Адекватность затрат на подготовку юристов национальным потребностям и оптимальное региональное распределение учебных заведений;
- Отражение в юридическом образовании национальных нравственных и культурных ценностей при целенаправленной реализации мировоззренческой и воспитательной функций права;
- Поиск оптимальных моделей взаимодействия национальной и иных систем юридического образования при неуклонном и последовательном

сохранении всего позитивного, накопленного национальной юридической школой, при более критическом и осторожном подходе к международным рекомендациям в силу их иного цивилизационного происхождения;

- Дальнейшее совершенствование системы управления качеством юридического образования в области стандартизации и оптимизации образовательного процесса;

Таким образом, смена правопонимания, то есть тех теоретических представлений о роли права в обществе, цели его существования и т.д., влечет за собой изменение основных принципов юридического образования, то есть появляется проблема адекватного отражения в правовой системе.

Влияние идеологии как неотъемлемого элемента государственности на правовую систему зависит сущности элемента, подвергающегося влиянию и взаимодействию с идеологией. В первую очередь идеология трансформируется в правопонимание (правовую идеологию), которая определяет вектор развития содержания права. Все это определяет особую значимость правового просвещения (юридического образования и правового воспитания), определяющего именно перспективное будущее государства [1].

Правопонимание всегда представляет собой отражение определенных ценностей и формально закрепляет доминирующие в обществе ценностные характеристики либо их навязывает новые (зачастую, чуждые) [2]. В последнее время в праве начинают отражаться ценности, которым придается статус общечеловеческих, как правило, закрепленных в международном праве либо формулируемых наднациональными органами.

Сущность механизма правового просвещения и соответственно будущих моделей правомерного поведения населения определяется предлагаемым праву местом в системе социального регулирования, то есть социально-принудительных способами его исполнения; признаваемым и формируемым источником легитимности власти и права (воля Бога, воля народа, воля господствующего класса), а также идеальными и перспективными моделями государства и права. В случае если право закрепляет сложившиеся базовые ценности общества, жестко карая за иные модели поведения, то нарушение права будет, во многом,

пресекаться нормами иных регуляторов. В противном случае, если нарушение права является нравственно безразличным либо позитивным действием, то эффективность правоприменения будет обеспечиваться исключительно за счет принуждения. Таким образом, одним из направлений совершенствования юридического образования является усиление правовой защиты сложившихся морально-нравственных традиций белорусского общества, большая оценка права с позиций национальных ценностей, сложившихся и устоявшихся позитивных традиций и институтов.

Современная трактовка прав человека, рассматривающая их в качестве абсолютных ценностей, ставит иные ценности в подчиненное релятивное положение. Все это ставит проблемы гармонизации ценностей и построения их иерархии (ценности абсолютные, необходимые, предписываемые, желательные, допускаемые, нежелательные, недопускаемые, запрещаемые), что требует правильного акцента на соотношение права и иных социальных регуляторов.

Право как социальный регулятор играет различную роль в различных исторических эпохах и цивилизациях, определяется типом государства, его национальной и религиозной структурой, взаимодействием с иными регуляторами. Это обуславливает его понятие и сущность в зависимости от того, относительно каких социальных систем идет описание взаимодействия права в социуме.

Все это накладывает на государство, как единственный источник легального принуждения, и право особые специфические задачи по обеспечению необходимого баланса индивидуальных, коллективных и общесоциальных прав, интересов и притязаний. Так искусственное противопоставление частных и публичных интересов либо гипертрофия первых угрожает сложившемуся стереотипу социальной справедливости, правомерного поведения, вызывает социальное напряжение, усиливаемое резким имущественным расслоением населения. Кроме этого западная интерпретация концепции прав человека, как правило, негативно относится к любым незападным национальным, историческим и культурным традициям. Это может стимулировать как стремление сломать «изжившие» «недемократические» институты, так и отторжение социумом такого толкования прав человека.

Таким образом, реформирование юридического образования как сложный многоэлементный процесс нуждается в качественном адекватном анализе, что возможно при использовании системного подхода. Действительно, правовая система в целом (как часть социума) испытывает воздействие со стороны юридической деятельности как процесса применения и создания права для регламентации социальной действительности; правовой науки, возводящей явления юридической действительности на качественно новый уровень абстракции для адекватного научного анализа; юридического образования, обеспечивающего квалифицированными кадрами два вышеназванных элемента и правовую систему в целом.

На современном этапе реформирования юридического образования уже накоплен определенный позитивный и негативный опыт функционирования данной системы, в основном определены претензии к образовательной системе в целом и юридическому образованию в частности со стороны иных социальных систем. Это обуславливает проблему диагностирования (описание) всего комплекса взаимосвязей и взаимодействий, опосредующих данный элемент, входящий во многие социальные системы.

Совершенствование юридического образования является постоянным динамическим процессом, что требует его адекватного анализа и четкого целеполагания для подготовки специалистов, способных работать в национальной правовой системе с учетом влияния на нее сложного комплекса глобализационных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бьюкенен П. Дж.** Смерть Запада / Пер. с англ. А. Башкирова. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003.
2. **Кошен О.** Малый народ и революция: Сб. ст. об истоках Французской революции. – М.: Айрис-пресс, 2004.
3. **Шапкина Е.А.** Повышение качества высшего юридического образования как этап развития правового государства // Юридическое образование и наука. 2011. № 1. С. 9.

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Դերձյան Հայկ

Ամփոփում

Հոդվածը նվիրված է ՀՀ-ում ժամանակակից բարձրագույն իրավաբանական կրթության հիմնահարցերին: Իրավունքի տեսության տեսանկյունից բարձրագույն իրավաբանական կրթությանորակի բարձրացումը համարվում է իրավական պետության զարգացման չափանիշ:

Բանալի բառեր. բարձրագույն իրավաբանական կրթություն, կրթության որակ, իրավական պետություն, իրավագիտակցություն, իրավաբանական կրթության բարեփոխումներ:

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дерцян Айк

Резюме

Статья посвящена проблемам современного высшего юридического образования. С точки зрения теории права повышение качества высшего юридического образования считается показателем развития правового государства.

Ключевые слова: высшее юридическое образование, качество образования, правовое государство, правосознание, реформы юридического образования.

PROBLEMS OF MODERN HIGHER LEGAL EDUCATION

Derdzyan Hayk

Summary

The article is dedicated to the issues of modern higher legal education in the RA. From the point of view of legal theory, improving the quality of higher legal education is considered a criterion for the development of a legal country.

Keywords: higher legal education, education quality, legal country, jurisprudence, legal education reforms.



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑ. ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐ*

ԲՐՈՒՏՅԱՆ ՎԱԶԻԿ

*«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային
համալսարանի ռեկտոր,
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր*

Ցանկացած գիտության պատմության մեջ տեղի ունեցող գործընթացների իմաստավորման և վերլուծության համար չափազանց կարևոր նշանակությունի ունի «հարացույց» հասկացությունը: Վերջին տասնամյակներին մանկավարժական գիտության մեջ ստեղծվել է կեղծ հարացուցային «թռչյճների» պատրանք, որը բացատրվում է ոչ միայն գիտական գիտելիքի աճի ոչ հավասարաչափությամբ, այլ նաև հասկացության միանշանակ սահմանման բացակայությամբ: Հետևաբար մանկավարժության մեթոդաբանության մեջ հասունացել է «հարացույց» հասկացության բովանդակության և ծավալի հարցի տեսական մշակվածության խնդրի լուծման անհրաժեշտությունը:

«Հարացույց» հասկացությունը գիտության մեջ ներմուծել է 20-րդ դարի ամերիկացի փիլիսոփա և գիտության մեթոդաբան Թոմաս Կունը: Ըստ նրա՝ դա հասկացութային համակարգ է, որն ընդունում է գիտական հանրությունը, և որը գիտելիքների բնագավառն ապահովում է առաջադրված խնդիրների և դրանց լուծման սխեմաներով [7]: Թ. Կունը և ուրիշ գիտնականներ հետազոտել են, թե ինչ փուլեր է անցնում գիտությունն իր զարգացման ընթացքում, ինչպիսի տեսակներ և ձևեր ունի այն: Հայտնաբերվել են տարբեր գիտական տեսությունների ձևավորման և զարգացման որոշակի օրինաչափություններ:

Հարացույցի գերակայությունը մեծ ազդեցություն է գործում գիտական հանրության ամբողջ գործունեության վրա, նախանշում է հետազոտության ուղղությունները: Նրա ձևակերպումն իր տեսակի մեջ այն սահմանագիծն է, որի հաղթահարումը գիտական հասկացությունների հասունության առաջին նշանն է: Մանկավարժության մեջ այդպի-

* Նյութը ներկայացվել է 01.10.2020 թ., գրախոսվել է 01.10.2020 թ.:

սի սահմանագիծ կարելի է համարել 17-րդ դարի կեսերը, երբ Յա. Ա. Կոմենսկու «Մեծ դիդակտիկա» դասական աշխատությամբ դրվեց մանկավարժական հարացույցի սկիզբը:

Ցանկացած գիտության մեջ հարացույցների ձևավորման ու զարգացման ընթացքը կարող է ձգվել դարեր շարունակ, այդ պատճառով էլ նրա դրսևորման պահը հստակ նշել հնարավոր չէ: Երբ դա հաստատվում է, սկսվում է այն, ինչը Թ. Կունն անվանում է «բնականոն» գիտություն. այս փուլում մի կողմ են թողնվում մեթոդաբանական վեճերը, և սկսվում է դետալների մշակումը, նյութերի հավաքումը, հիմնախնդիրների լուծումը ընդունված համակարգի շրջանակներում:

Դետերմինիզմը (պատճառականությունը) 17-րդ դարում, սկսած Յա. Կոմենսկու գործունեությունից, թափանցեց նաև մանկավարժություն: Ընդամենը 20 տարի է բաժանում Ի. Նյուտոնի «Բնական փիլիսոփայության մաթեմատիկական սկզբունքները» գրքի լույս ընծայումը Յա. Կոմենսկու «Մեծ դիդակտիկա» գրքից, գրքեր, որոնք երեք հարյուրամյակ կանխորոշեցին փիլիսոփայության, բնագիտության և մանկավարժության զարգացման տրամաբանությունը: Դրա հետևանքը եղավ այն, որ փորձ արվեց ոչ միայն արտադրությունը, այլ նաև հասարակությունը, մասնավորապես՝ կրթության ոլորտը կազմակերպել այնպես, ինչպես իդեալական կերպով աշխատող մեքենան: Մանկավարժության մեջ շեշտը դրվեց ուսումնական գործընթացների ստանդարտացման և գիտելիքների յուրացման ամրագրված էտալոնների վրա: Դպրոցը, Կոմենսկու արտահայտությամբ, «արհեստանոց» է, «կենդանի տպագրություն», որտեղ «տպագրվում» են մարդիկ: Ուսուցիչը, որը դաստիարակում և ուսուցանում է երեխաներին, օգտվում է նույնպիսի միջոցներից, ինչ տպագրատան աշխատողները, որոնք գիրք են ստեղծում: Մարդը, համապատասխանաբար, նույնացվում է ինչ-որ մեքենայի հետ. նրա ուսուցման կամ դաստիարակության համար պետք է ընդամենը յուրացնել նրա կառավարումը, իսկ կրթությունը դարձնել տեխնոլոգիական-արտադրական գործընթացի պես մի բան: Կարևոր չէ, որ այս դեպքում ստեղծվում է հարկադրանքի համակարգ, և տիրապետող է դառնում սովորողների անարդյունավետ գործունեությունը:

Հետագայում առաջատար մանկավարժները գիտակցեցին ավանդական մանկավարժության թերությունները: 20-րդ դարի վերջին

կտրուկ սրվեց կոնֆլիկտը կրթության նկատմամբ օգտապաշտական կամ կիրառական, պրագմատիկ մոտեցման և ժողովրդավարական հասարակության պահանջների միջև՝ ապահովելու անհատական զարգացման համար անհրաժեշտ հնարավորություններ: Սրվեց հակասությունը ուսուցման ընթացքում գիտելիքների սերտման համընդհանուր տարածված կարգի և անձնային աճի անհրաժեշտության, ինչպես նաև ավանդական ուսուցման համակարգի կոշտ պաշտոնական ձևերի և ուսման ազատության պահանջների միջև:

Ինչպես գրում է Կունը, «բնականոն» գիտության մեջ ինչ-որ ժամանակ անց որոշակի հարցերի կուտակման արդյունքում երբեմն պարզվում է, որ դրանց պատասխանները չեն կարող ստացվել արդեն գործող հարացույցների շրջանակներում: Դա նշանակում է, որ գիտությունը դադարում է լինել «բնականոն» և մտնում է ճգնաժամի փուլ: Այս փուլում հայտնվում են նոր, տարբեր մոտեցումներ աշխարհի բացատրության համար, որոնք հաճախ զբաղեցնում են մեկը մյուսի հանդեպ հակադիր դիրքեր, քանի որ այլևս գոյություն չունի այն միասնական մեթոդը, որը հարցի ճշգրիտ դրվածքի դեպքում կերաշխավորեր ճիշտ արդյունքներ:

Ակնհայտ է, որ 20-րդ դարում մանկավարժությունը մտել էր ճգնաժամի փուլ, այսինքն, ըստ Կունի, հայտնվել այնպիսի իրադրության մեջ, երբ գիտակցվում էին հին հարացույցների անբավարարությունը, նրանց պահանջների անբավարար հիմնավորվածությունը բոլոր այն երևույթների բացատրության համար, որոնք վերաբերում են որևէ առարկայական ոլորտի: Ճգնաժամը շարունակվում է նաև այսօր: Հենց դրանով է, մեր կարծիքով, բացատրվում ժամանակակից մանկավարժության մեջ այնքան տարակերպ մոտեցումների և տեսակետների առկայությունը:

Պատահում է, որ որոշակի պատմական փուլերում տեղի է ունենում մի շարք գիտական հարացույցների հերթափոխություն: Այդպիսի «հեղափոխական շրջադարձերի» թիվը կախված է գիտելիքի բնագավառի առանձնահատկություններից: Մի շարք գիտություններ, ամենից առաջ՝ ավելի նեղ մասնագիտացվածները, բավականաչափ արագ ձևափոխում են իրենց հարացույցները: Մյուսները, որոնց բնորոշ են իրենց ուսումնասիրության առարկայի մեծ ծավալը և ընդհանրականությունը, առավել կայուն են իրենց հիմունքներում, այդ պատճառով նրանց հարացույցների փոփոխությունները կատարվում են բավակա-

նաչափ հազվադեպ և չափազանց դանդաղորեն: Վերջիններիս թվին է պատկանում նաև մանկավարժությունը: Առանձին գիտական բացահայտումները՝ նույնիսկ շատ կարևոր և հեղափոխական նշանակություն ունեցող, փոքր ազդեցություն են գործում այդպիսի գիտությունների հիմքերի վրա. էականորեն ներգործել նրանց վրա կարող է միայն աշխարհի գիտական քարտեզի փոփոխությունը:

Վ. Ի. Արշինովը նկատում է, որ գիտական գիտելիքի համակարգում հարացույցների հասկացությունը ֆունկցիոնալ կերպով բխում է աշխարհի գիտական քարտեզի հասկացությունից [տե՛ս 3, էջ 55-60]:

Գիտության մեջ երկար ժամանակ (17-19-րդ դդ.) տիրապետում էր աշխարհի դասական գիտական քարտեզը, որի հիմքում դրված էր կոշտ դետերմինիզմի սկզբունքը և աշխարհաշինության՝ որպես ժամացույցի մեխանիզմի պատկերացումը: 20-րդ դարում, կապված ռեյաստիվիստական և քվանտային տեսությունների մշակման հետ, սկսվում է նախ ոչ-դասական, այնուհետև սիներգետիկայի զարգացումը և ծավալումը՝ որպես աշխարհի քարտեզի հետդասական տեսություն: Այդ կերպափոխությունները բնականաբար արտացոլվում են նաև մանկավարժագիտության բնագավառում:

Սակայն հարացույցի և աշխարհի գիտական քարտեզի միջև կան տարբերություններ: Ֆրանսիացի ժամանակակից խոշորագույն մտածողներից մեկի՝ Էդգար Մորենի պնդմամբ՝ հարացույցն իր դերը կատարում է ցանկացած տեսության, դոկտրինի կամ գաղափարաբանության թե՛ խոր շերտերում, թե՛ միաժամանակ վերին մակարդակներում: Հարացույցը վերաբերում է անգիտակցականի ոլորտին, սակայն ձգտում է գիտակցական մտածողության, վերահսկում է այն, և այս իմաստով նույնպես համարվում է վերգիտակցական: Ըստ Է. Մորենի՝ հարացույցը հաստատում է այն նախնական հարաբերությունները, որոնց համապատասխան ձևավորվում են աքսիոմները, սահմանվում են հասկացությունները, առանձնանում են տեսական ենթադրությունները: Դա այն է, ինչ հրահրում է դրանց ծնունդը կամ վերածնունդը, որոշում է կազմակերպվածությունը, որի օգնությամբ տեղի է ունենում ընտրություն, դետերմինացվում է հայեցակարգերի և տրամաբանական գործողությունների կառուցումը [3, էջ 58]:

Քննարկվող հասկացության՝ հարացույցի փիլիսոփայական բեռնվածությունը կամաց-կամաց մեծանում էր, իսկ գիտության շրջանակները նրա համար դառնում էին նեղ: Ֆ. Կապրայի գրքում («Աճի

դասեր», 1996) հարացույցը սահմանվում է որպես մտքերի, ընկալումների և արժեքների ամբողջություն, որով ստեղծվում է իրականության որոշակի տեսություն, որը դառնում է հասարակության ինքնակազմակերպման հիմք: Ինչպես տեսնում ենք, հարացույցի հասկացությունը բարձրանում է մինչև ընդհանուր-մշակութային մակարդակ՝ գիտության հետ մեկտեղ ընդգրկելով նաև արվեստը, կրոնը:

Մանկավարժական գիտության մեջ միաժամանակ նկատվում է նաև հակառակ գործընթացը. տեղի է ունենում «հարացույց» հասկացության ընդգրկման նվազում, իմաստային դաշտի նեղացում: Մի շարք հեղինակներ հայտարարում են նոր հարացույցի սկզբնավորման մասին: Ուրիշները խոսում են կրթության ոլորտում բազմահարացուցայնության սկզբունքի, այսինքն՝ մի քանի հարացույցների միաժամանակյա գոյության մասին, որը չի համապատասխանում գիտության ընդհանուր մեթոդաբանությանը և մանկավարժությանը դնում է ինչ-որ հատուկ դրության մեջ մյուս գիտական բնագավառների շղթայում:

Մանկավարժական հարացույցը գիտամանկավարժական հայացքների միագումար է, որն իրենից ներկայացնում է տեսական դրույթների, մեթոդաբանական հիմունքների, մանկավարժական գործունեության հասկացությունների և արժեքային չափանիշների ամբողջություն: Ակնհայտ է, որ աշխարհի գիտական քարտեզը որոշիչ նշանակություն ունի մանկավարժական հարացույցի համար, սակայն ավտոմատիզմն այս դեպքում բացակայում է: Բանն այն է, որ մանկավարժությունը, բացի զարգացման սեփական տրամաբանությունից, կողմնորոշվում է դեպի կրթական գործունեության պրակտիկան, որը կախված է կոնկրետ հանրամշակութային պայմաններից: Բացի այդ՝ կրթության և մանկավարժության վրա, պայմանավորված հասարակության պատմության մեջ նրանց հիմնարար դերով և ներուժով, միշտ չափազանց մեծ ուշադրություն է դարձրել իշխանությունը՝ աշխարհիկ, թե հոգևոր: Այդ սևեռուն ուշադրությունը կա՛մ արագացրել, կա՛մ, ընդհակառակը, դանդաղեցրել է մանկավարժական գիտության զարգացումը: Այդ պատճառով էլ աշխարհի գիտական քարտեզի և մանկավարժական հարացույցի փոխապայմանավորվածությունը ոչ միշտ է ակներև:

Չպետք է նաև մոռանալ, որ գիտության առարկան որքան բարդ է, նույնքան դժվար է նկարագրել այն վերջավոր թվով չափորոշիչների և լեզվական բանաձևերի օգնությամբ: Մանկավարժությունը, ինչպես փիլիսոփայությունը, հոգեբանությունը և հումանիտար բնագավառի այլ

գիտություններ, գործ ունի մարդու անձի հետ: Իսկ այդպիսի գիտական բնագավառներում լեզուն մոտ է բնականին. ընդհանուր նշանակալիության և միանշանակության փոխարեն, որոնք հատկապես արժեքավոր են բնագիտական և ճշգրիտ գիտությունների համար, նախընտրելի են աշխարհայացքների անհատականությունը և պատկերացումների բազմանշանակությունը: Տարբեր մանկավարժական տեսությունների համատեքստում բնական լեզվի միևնույն բառը հաճախ բեռնվում է տարբեր իմաստներով: Ակներև է, որ բացառություն չի կազմել նաև «հարացույց» բառը:

Մանկավարժության մեջ բազմահարացուցայնության կողմնակիցները թույլատրելի են համարում ոչ միայն զանազան հարացույցների գործածությունը նույնիսկ նույն մանկավարժի կողմից (ռազմավարական և օպերատիվ մակարդակներում՝ կախված դպրոցականների ուսման մոտիվացիայի ձևավորվածությունից), այլ նաև տարբեր հարացույցների տարրերի կապակցումը կոնկրետ կրթական տեխնոլոգիայի շրջանակներում, յուրաքանչյուր հարացույցի ներսում մասնավոր հարացույցների գոյությունը [11, էջ 17-25]: Այդպիսի դատողությունների հետ դժվար է համաձայնել, քանի որ «հարացույց» հասկացության իմաստը դառնում է չափազանց հեռու ընդհանուր գիտականությունից: Այլ հեղինակներ, որպեսզի կարողանան ընդհանուր գիտական հասկացությունն իր տարբեր նշանակություններով ինչ-որ կերպ համաձայնեցնել պրակտիկայում լայնորեն կիրառվող ընկալման հետ, նպատակահարմար են համարում տարանջատել գիտական (մանկավարժական) և կրթական հարացույցները: Կրթական հարացույցի տակ նրանք ենթադրում են աշխարհայացքային և տեսական կանխադրյալների ամբողջություն, որոնք սահմանում են կրթական գործընթացի նախագծման և կրթական պրակտիկայի նկատմամբ կոնկրետ մոտեցումները: Այսպիսի բաժանումը կարծես թե իրավունք է վերապահում մանկավարժին՝ «հարացույց» եզրույթը կիրառելու տարբեր համատեքստերում: Մանկավարժական իրականության բազմահարացուցայնության պնդումների հիմքում, որպես կանոն, դրված է ոչ թե գիտական, այլ կրթական հարացույցի մասին դատողությունը [8, էջ 16-26]:

Մեր կարծիքով՝ հարկավոր է վերադառնալ հարացույցի այն ընդհանուր գիտական ըմբռնմանը, որ տրված է Թ. Կունի աշխատությունում: Մանկավարժական հարացույցը որպես տեսական-մեթոդաբանական դրույթների ամբողջություն ավելի ընդհանուր սահմանում է, քան

տեսությունը, հայեցակարգը կամ մոտեցումը. մանկավարժական մի քանի տեսություններ, հայեցակարգեր և մոտեցումներ կարող են համատեղվել միևնույն հարացույցում, որը ծառայում է որպես նրանց գաղափարական, մեթոդաբանական հիմք:

Վերստին անդրադառնանք մանկավարժական հարացույցի փոփոխության խնդրին, որի վերաբերյալ կարծիքները խիստ իրարամերժ են: Այս կամ այն նորարարական մոտեցման կամ տեխնոլոգիաների հայտնվելը դեռևս չի ծառայում իբրև այդպիսի փոփոխության նշան: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է Ա. Ն. Դախինը, մոտեցումների իրականացման կոնկրետ ձևերը, որոնք այսօր դիտվում են նորարարական, մանկավարժության համար չի կարելի բացարձակ նոր համարել: Նորարարությունների ամբողջ առատությունը, նրա կարծիքով, կապված է ուսուցման գիտելիք-հմտություն-կարողություն մոդելի հետ հակադրության հետ, որը գերակշռում էր ոչ հեռավոր անցյալում: Ընդ որում՝ նշված մոդելը ուսուցման ընդամենը մանկավարժական գործունեության բաղադրիչներից մեկն է: Հետևաբար, եզրահանգում է Դախինը, իրավաչափ չէ ներկա ժամանակներում խոսել նոր մանկավարժական հարացույցի մասին [5, էջ 21-31]:

Համանման տեսակետ է պաշտպանում ակադեմիկոս Վ. Վ. Կրասկին. ըստ նրա՝ նույնիսկ մանկավարժական պրակտիկայի շատ լայն ոլորտների կերպափոխությունները, ինչպիսիք հանդիսանում են կրթական գործունեության բովանդակությունը և մեթոդները, անպայման իրենց հետևից չեն բերում գիտական հարացույցի փոփոխություն [6, էջ 15-21]:

Այնուամենայնիվ, մանկավարժական հարացույցների կերպափոխություններն անհրաժեշտ են և անխուսափելի՝ պայմանավորված աշխարհի գիտական քարտեզի փոփոխություններով և տարբեր գիտությունների հետ սերտ կապերով: Գիտնականների մեծ մասը կարծում է, որ հետ-ոչդասական աշխարհի քարտեզի հետ հարաբերակցվում է գիտության զարգացման համադրական, ինտեգրված փուլը, որտեղ առաջանում են հսկայական թվով միջգիտակարգային հիմնախնդիրներ, և համապատասխանաբար աճում են «սահմանային» գիտակարգերը: Մանկավարժությունը հանդիսանում է հենց գիտական գիտելիքի այդպիսի համադրական, ինտեգրային, «սահմանային» բնագավառ: Սակայն այդ գործընթացը ճիշտ չէ անվանել հարացույցի փոփոխություն: Այդպես նաև, խոսելով աշխարհի գիտական քարտեզի մասին՝

ճիշտ է խոսել նրա ոչ թե փոփոխության, այլ ընթացիկ քարտեզի ընդարձակման մասին:

Մանկավարժության մեջ ակնհայտորեն դեռևս երկար կպահպանվի հակվածությունը «հին» հարացույցին: Գիտական գիտելիքի իրական կրողները կոնկրետ մարդիկ են՝ իրենց գիտական և մշակութային ավանդույթներով, մտածելակերպով, ինտելեկտուալ իներցիայով: Եվ հակադրվածությունը նորարարություններին միանգամայն բացատրելի է: Այս առումով տեղին է հիշել հայտնի ֆիզիկոս-տեսաբան Մաքս Պլանկի արտահայտությունը. ընդդիմադիրների սերունդը բնաջնջվում է, բայց չի վերաստվորում, որից հետո ուսանողները ազատ յուրացնում են նոր տեսությունը:

Մանկավարժության բնորոշ գիծը նրա յուրահատուկ պահպանողականությունն է, քանի որ կրթական գործունեության պրակտիկան, դեպի որը նա կողմնորոշված է, չնայած առանձին բացառություններին՝ երկար տարիներ կարող է հիմնականում անփոփոխ մնալ: Բացի հանրամշակութային պայմանների հաստատունությունից՝ դիրքորոշման պահպանողականությունը մեծ չափով պայմանավորում է մանկավարժական հայացքների և մեթոդների վերարտադրության բարձր աստիճանը: Հենց այս հանգամանքներն են հանդիսանում մանկավարժական հարացույցների խիստ դանդաղ փոփոխությունների գլխավոր պատճառը՝ համեմատած գիտության մյուս բնագավառների հետ: Չէ որ մանկավարժական հարացույցը, որը կհամապատասխաներ աշխարհի ոչ-դասական քարտեզին, այդպես էլ չհասցրեց «հասունանալ» 20-րդ դարի վերջին, երբ արդեն սկսել էր ձևակերպվել աշխարհի նոր՝ հետոչդասական կամ սիներգետիկական գիտական քարտեզը:

Այնուամենայնիվ, չնայած վերոգրյալին՝ նոր մանկավարժական հարացույցի ձևավորման նշանները ակնհայտ են:

Հանրամշակութային ոլորտում մանկավարժական գործունեության պրակտիկայի խոր ձևափոխությունների փուլում չի կարող չփոփոխվել նաև տեսությունը, որն իմաստավորում է այդ գործունեության օրինաչափությունները: Փոփոխությունները վերաբերում են տեսական-մեթոդաբանական պրոբլեմատիկայի հենց միջուկին. ներգործում են ճանաչողության միջոցների ամբողջ համակարգի վրա, որոնցից օգտվում են գիտնականները, վերաձևում են արժեքա-իմաստային, բովանդակային, տեխնոլոգիական այն մոտեցումները, որոնք իրակա-

նացվում են հանրամշակութային գործունեության ժամանակակից գիտական հետազոտություններում:

Ավանդաբար «հարացույցը» դիտարկվում է որպես գիտության մեթոդաբանության հասկացություն, սակայն նրա բազմաչափությունը, հակասականությունը, հասարակական պայմանների մշտական փոփոխականությունը պայմանավորում են, մի կողմից, հանրամշակութային, սոցիալ-մանկավարժական այլընտրանքային հայեցակարգերի մշակման անհրաժեշտությունը, մյուս կողմից՝ դրանց խիստ մեթոդաբանական հիմնավորվածությունը: Դա հնարավորություն է տալիս հարացուցային մոտեցման անցման հնարավորության վերաբերյալ հարցը դնել ժամանակակից մանկավարժների ամենօրյա աշխատանքի ոլորտում:

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ հարացույցները գոյություն ունեն զուգահեռաբար՝ մեկը մյուսին չբացառելով: Կրթության մեջ չկա և չի կարող լինել բացարձակ հարացույց, իսկ հարացույցների հստակ տարանջատումը տեղի է ունենում միայն տեսական պլանում: Մանկավարժական հարացույցների և մոդելների վերլուծությանը դիմելն արտահայտում է տեսաբանների և պրակտիկների սուր պահանջը տեսական դրսևորումների և դրանց բովանդակությունների, մեթոդիկայի և արդյունքների ընդհանուր իմաստավորման առումով: Տեսական ընդհանրացումը հանդիսանում է ոլորտային գիտության զարգացման, մանկավարժական գործունեության մոդելների և տեխնոլոգիաների կառուցման, հեռանկարային նպատակների որոշարկման պայմաններից մեկը:

Մանկավարժական հարացույցի տեսության էությունը խորապես ըմբռնելու համար անհրաժեշտ է տալ նրա կարճ հետադարձ վերլուծությունը: Ամենից առաջ՝ հարկ է նկատել, որ գիտական աշխարհում «հարացույց» գիտաբանական հասկացությանը հատկացվում է բարձրագույն մեթոդաբանական կարգավիճակ [10]: Փիլիսոփայության հանրագիտական բառարանում հասկացությունը մեկնաբանվում է հետևյալ կերպ. «հարացույց». ծագում է հին հուն. paradigm բառից՝ օրինակ, նմուշ նշանակությամբ – 1) հասկացություն, որն օգտագործվել է դասական և միջնադարյան փիլիսոփայության մեջ՝ բնութագրելու համար հոգևոր և իրական աշխարհների փոխհարաբերությունը. 2) տեսություն (կամ հիմնախնդրի դրվածքի մոդել), որն ընդունվել է որպես օրինակ հետազոտական խնդրի լուծման համար:

Դասական իմաստով հարացույցն իսկապես տալիս է գիտական հիմնախնդրի լուծման օրինակը:

Ն. Պ. Յուդինան, ուսումնասիրելով գիտությունների ֆենոմենալ բնութագիրը սեփական հետազոտական խնդիրների լուծման ուղիների որոնման վերաբերյալ, առանձնացնում է գիտական «այսբերգի» իմացաբանական և պրաքսիոլոգիական բարձունքները, որոնց գոյությունը հարացույցում ենթադրվում է:

Հարկ կա անդրադառնալ հարացույցի ժամանակակից մեկնաբանություններից մեկին, որը տալիս է Ն. Ա. Սավոտինան.

1) հարացույցը առաջատար տեսությունն է (կամ հիմնարար մոտեցումը), որը նաև բարձրագույնն է գիտական ճանաչողության մյուս հասկացությունների շարքում՝ հիմնված բինար՝ երկբաղադրիչ դիրքորոշումների վրա, որն ընդունել է օրինակի ձև գիտական հիմնախնդրի դրվածքի և լուծման համար՝ որոշակի պատմական ժամանակաշրջանի ընթացքում, արձանագրվել է դասագրքերում ու գիտական աշխատություններում, ընդունվել գիտական հանրության կողմից՝ անկախ գիտելիքի բնագավառից:

2) հարացույցի շրջանակներում կարող են առաջ քաշվել մի քանի տեսություններ, հայեցակարգեր: Հայեցակարգը (կոնցեպցիա) կոնցեպտների (գիտական հասկացություններ, որոնք առանձնացվել են որպես նշանակալից) ամբողջությունն է՝ արտահայտված գիտական նպատակներում (կանխադրյալներում, դրույթներում, օրենքներում, վարկածներում): Այս դեպքում հարացույցը հանդես է գալիս որպես հայեցակարգերի համակարգ.

3) հարացույցի շրջանակներում կարող են գոյություն ունենալ տարբեր և տարաբնույթ հարացուցային մոդելներ և պատկերացումներ, որոնք սակայն չեն առանձնանում ընդհանուր տեսությունից:

Ունենալով «գիտական հարացույց» հասկացության բնութագրման ահա այսպիսի գիտա-փիլիսոփայական, մեթոդաբանական հիմնավորվածություն՝ փորձենք տալ «մանկավարժական հարացույց» հասկացության բնորոշումը՝ որպես մասնավոր՝ գիտական գիտելիքի առանձին բնագավառի հասկացություն:

Ի՞նչ է մանկավարժական հարացույցը.

1) տեսական, մեթոդաբանական և այլ հաստատումների ամբողջություն, որն ընդունվել է գիտական մանկավարժական հանրության կողմից մանկավարժության զարգացման յուրաքանչյուր փուլում, որով

ղեկավարվում են որպես օրինակ (մոդելներ, չափորոշիչներ) մանկավարժական հիմնախնդիրների լուծման ժամանակ, կարգավորիչների (ռեգուլյատոր) որոշակի հավաքածու.

2) բոլորի կողմից ընդունված գիտական նվաճումների ամբողջություն, որոնք որոշակի ժամանակի ընթացքում գիտական հանրությանը տալիս են հիմնախնդիրների դրվածքի և լուծման մոդելներ.

3) սոցիալականորեն նշանակալից գաղափարների և տեսությունների հաստատուն համակարգ, որն արտացոլում է կրթության զարգացման օրինաչափությունները.

4) հետազոտական և գործնական խնդիրների լուծման մոդել՝ մանկավարժության և կրթության բնագավառում.

5) մանկավարժական գործունեության այնպիսի երևույթներ, որոնք բնորոշում են տվյալ դարաշրջանի կրթական պրակտիկայի էությունը, դաստիարակության և ուսուցման վերաբերյալ մանկավարժական իդեալները, հասկացությունները և պատկերացումները.

6) մանկավարժական մտածողության կամ աշխարհայացքի տիպ, որը բնորոշ է կրթության պատմության որոշակի ժամանակաշրջանի [2]:

Կրթական հարացույցը տեսական և մեթոդական կանխադրույթների ամբողջություն է, որը որոշում է մանկավարժի կոնկրետ գործողությունները կրթական գործունեության տարբեր տեսակներում:

Դիտարկենք կրթական հարացույցների ամենավերջին դասակարգումներից մեկը:

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ առանձնացնում են 4 առաջատար կրթական հարացույցներ՝ կոգնիտիվ, անձնակողմնորոշված, գործառութենական, մշակութաբանական:

Կոգնիտիվ հարացույց: Այս հարացույցը վերաբերում է ճանաչողությանը՝ հիմնված միայն մտածողության վրա:

Որպես ուսուցման նպատակ հանդես են գալիս գիտելիքը, կարողությունը, հմտությունը, որոնք արտացոլում են սոցիալական պատվերը [1, էջ 37]: Սովորողները դիտվում են որպես օբյեկտ (ոչ թե անձ), որը պետք է «լցնել» գիտելիքներով: Ուսուցման անձնային հայեցակետը հանգեցնում է միայն ճանաչողական մոտիվացիայի և ճանաչողական ընդունակությունների ձևավորման: Ուսուցման այս եղանակում անձի բազմակողմանի զարգացումը և ուսուցման ընթացքում նրա ակտիվության անհրաժեշտությունը իբրև խնդիր չի դրվում:

Ուսումնական առարկան դիտարկվում է որպես գիտության յուրօրինակ պրոյեկցիա, իսկ ուսումնական նյութը՝ մանկավարժորեն մեկնաբանված գիտական գիտելիք:

Կոգնիտիվ հարացույցում հիմնական հասկացություններից մեկը համարվում է ուսումնական գործունեությունը: Այդ պատճառով էլ ուսուցման գործընթացի կազմակերպումն ուղղված է ծրագրերում և դասագրքերում արտացոլված գիտական գիտելիքի յուրացմանը: Ուսուցման արդյունավետության հիմնական չափանիշներ են համարվում, ինչպես արդեն նշվեց, գիտելիքը, կարողությունը և հմտությունը: Անձնային զարգացման բնութագիրը հաշվի չի առնվում: Հիմնական ուշադրությունը հատկացվում է անձին գիտական տեղեկատվությամբ ապահովելուն, ոչ թե նրան զարգացնելուն: Զարգացումը դիտարկվում է որպես ուսուցման գործունեության «կողմնակի արդյունք», որի նպատակը որոշակի գիտելիքների յուրացումն է:

Մանկավարժությունը, որն իր դրույթները քաղում է կրթության կոգնիտիվ հարացույցի համատեքստից, անվանում են «գիտելիքային», թելադրող (իմպերատիվ), ավանդական, իսկ նրանով առաջնորդվող դպրոցը՝ «հիշողության դպրոց», քանի որ այստեղ հիմնական ուշադրությունը դարձնում են հիշողության, ոչ թե մտածելու կարողության զարգացմանը:

Անձնակողմնորոշված հարացույց: Կրթության կոգնիտիվ հարացույցի շրջանակներում հայտնվում են ուսուցման նկատմամբ նոր մոտեցումներ՝ ստեղծագործական խնդիրների լուծումներ, սովորողների ինքնուրույն գործունեության ակտիվացում, պրոբլեմային ուսուցում, մասնագիտական կողմնորոշվածությամբ դասարաններ և այլն: Դրանք հանդիսացան այն նախադրյալները, որոնց հիման վրա 1980-ական թվականներին ձևավորվեց կրթության անձնակողմնորոշված հարացույցը:

Այս հարացույցի կայացման գործում մեծ դերակատարություն ունեցան նորարար մանկավարժագետները (Վ. Ֆ. Շատալով, Շ. Ա. Ամոնաշվիլի, Ե. Ն. Իլյին, Ս. Ն. Լիսենկովա, Ի. Պ. Վոլկով և այլք): Մանկավարժական գործունեության մեջ նրանք ձգտում էին օգտագործել տարբեր ինտեգրված կրթական հայեցակարգեր՝ պրոբլեմային ուսուցում, ծրագրված ուսուցում, օպտիմալացված ուսուցում, զարգացնող ուսուցում և այլն: Նրանց կողմից մշակված գործնական մանկավարժական համակարգերն ունեին գիտականորեն հիմնավորված գործիքա-

կազմ և առանձնանում էին որոշակությամբ և ամբողջականությամբ: Որպես համակարգաստեղծ գործոն՝ նրանց տեսություններում հանդես էր գալիս սովորողի անձը՝ իբրև եզակի և անկրկնելի երևույթ:

Անձնակողմնորոշված մանկավարժության էությունը դրսևորվում է մանկավարժի հետևողական վերաբերմունքով աշակերտի նկատմամբ՝ իբրև անձի, իբրև սեփական զարգացման ինքնուրույն և պատասխանատու սուբյեկտի և դաստիարակչական ներգործության սուբյեկտի: Անձնակողմնորոշված ուսուցման մեջ առկա է անմիջական փոխազդեցություն ուսուցչի և սովորողի միջև, որն ուղղված է նյութի տիրապետմանը ուսուցման ձևերի, մեթոդների և միջոցների օգնությամբ: Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման մեջ յուրաքանչյուր սովորող ունի զարգացման իր ուղղությունը, որը կառուցվում է ոչ թե ուսուցչից դեպի աշակերտը, այլ հակառակը՝ աշակերտից դեպի ուսուցիչը վեկտորով:

Գործառույթենական հարացույց: Վերը նշված երկու հարացույցների շարքում հետազոտողները (Ն. Ա. Ալեքսեև, Է. Ֆ. Ջեեր) առանձնացնում են ևս մեկը՝ գործառույթենականը: Այդ հարացույցում կողմնորոշիչ դերը կատարում է կրթությանը տրված հանրության սոցիալական պատվերը: Այս հարացույցը մշակողները ելնում են այն բանից, որ կրթությունն իր էությամբ հանդիսանում է սոցիոմշակութային տեխնոլոգիա, այդ պատճառով էլ պետք է հասարակության համար «կադրեր» պատրաստի: Գործառույթենական հարացույցը բնութագրվում է նաև նրանով, որ անձը պետք է իր վրա վերցնի հասարակության որոշ գործառույթներ, ինչը ենթադրում է անձի որոշակի կոմպետենցիաներ՝ կապված գիտելիքների ձեռք բերման, դրանք ստեղծագործաբար օգտագործելու և նոր գիտելիք ստեղծելու ունակության հետ:

Հստակ գործառույթային ուղղվածություն ունի մասնագիտական կրթությունը՝ մասնագիտական աշխատանքի համար պատրաստել համապատասխան կադրեր: Այս հարացույցն իրականանալ կարող է կա՛մ կոզնիտիվ հարացույցի (մասնագետի պատրաստում), կա՛մ անձնակողմնորոշված հարացույցի (անձի մասնագիտական զարգացում) օգնությամբ:

Մշակութաբանական հարացույց: Կրթությունը հանրամշակութային երևույթ է: Դեռևս Ս. Ի. Գեսսենն է կրթվածությունը տարանջատել որպես մշակույթի արժեքային ամբողջական բաղադրիչ: Կրթության մշակութաբանական սկզբունքն են մատնացուցել նաև բազմաթիվ

հայտնի մանկավարժ գիտնականներ՝ Կ. Դ. Ուշինսկին, Ա. Դիստերվեգը, Վ. Ա. Սուխոմլինսկին և այլք:

Մեր ժամանակներում մշակույթին վերաբերվում են ըստ հասարակության կողմից նվաճված կրթության, գիտության, արվեստի, պետականության և բարոյականության զարգացման մակարդակների: Մշակույթի և կրթության փոխկապակցվածության հիմնախնդիրը դառնում է առանձին հետազոտությունների առարկա, որը նպաստում է մշակութաբանական կրթական հարացույցի զարգացմանը:

Այսպես, Մ. Մ. Բախտինը և Վ. Ս. Բիբլերը մշակեցին մշակույթի և կրթության երկխոսության հայեցակարգը, ըստ որի՝ տարբեր մշակույթներ կրող մարդկանց երկխոսությունը հանդիսանում է մշակույթի գոյության հիմնական ձևը և կրթության մանկավարժական բաղադրիչը [4, էջ 90]:

Այստեղից որոշվում են դեպի մշակույթը կողմնորոշված կրթության հիմնական արժեքները.

- մարդը՝ որպես մշակույթի սուբյեկտ՝ սեփական կյանքով և անհատական զարգացմամբ.
- կրթությունը որպես մշակութային-զարգացնող միջավայր.
- ստեղծագործությունը և երկխոսությունը՝ որպես մարդու գոյության և ինքնազարգացման միջոց կրթամշակութային տարածության մեջ:

Ե. Վ. Բոնդարևսկին հիմնավորեց անձնակողմնորոշված կրթության մշակութաբանական հայեցակարգը: Այդ հայեցակարգի հիմնական դրույթները հետևյալներն են.

- ժամանակակից պայմաններում կրթության բարեփոխումների գլխավոր սկզբունք է դառնում անցումը գաղափարախոսությունից դեպի մշակույթ, այդ թվում՝ մանկավարժական մշակույթ.
- կրթությունը մարդու հոգևոր նկարագիրն է, որը ձևավորվում է մշակույթի բարոյական և հոգևոր արժեքների յուրացման ընթացքում.
- կրթության օբյեկտը և նպատակը մշակութային մարդն է.
- անհրաժեշտ է ձևավորել կրթության մշակութաստեղծ բովանդակություն:
- համաշխարհային և ազգային մշակույթի համատեքստում կրթության իրականացումը ենթադրում է բովանդակության մարդա-

սիրականացում, ուսուցման և դաստիարակության հումանսիտական տեխնոլոգիաների կիրառում.

- ստեղծագործությունը մշակույթի զարգացման հիմքն է, այդ պատճառով էլ մշակույթի համատեքստում կրթության հիմնական սկզբունք է դառնում կրեատիվությունը (ստեղծարարությունը), որը նախապայման է համագործակցության և համաստեղծարարության մթնոլորտի ձևավորման համար.
- կրթությունը պետք է համալրվի մշակութային, այն է՝ մարդկային բովանդակությամբ [9, 38-58]:

Այսպիսով՝ մանկավարժական հարացույցի և կրթական հարացույցի հիմնախնդրի լուծման ուղիների որոնումները, նրանց տեխնոլոգիական և մեթոդական իրացումը կրթական գործընթացներում պայմանավորված է. առաջին՝ գիտական բազմակողմանի և խոր հետազոտությունների հաջող արդյունքներով՝ հիմնված մանկավարժության տեսության մեջ նրանց էության, բովանդակության, կառուցվածքի, դասակարգման և բազմահարացույցայնության բացահայտման վրա. երկրորդ՝ պրակտիկ-մանկավարժների մեթոդական զինումը մանկավարժական հարացույցի վերաբերյալ տեսական գիտելիքներով: Այս հիմնախնդիրների լուծումը մանկավարժական տեսության և պրակտիկայի անհետաձգելի խնդիրներից է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Алексеев Н. А.** Личностно-ориентированное обучение. Вопросы теории и практики: Монография, Тюмень, изд-во ТГУ М., 2006.-с. 216 с.
2. **Андреев В. И.** Педагогика. Казань, Центр инновационных технологий, 2012 - 608 с.
3. **Аршинов В. И.** На пути к синергетической картине мира. М., Проспект, 2004, т. 3, ч. 1.
4. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1996, 445 с.
5. **Дахин А. Н.** Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. // Педагогика, 2003, № 4.
6. **Краевский В. В.** Проблема парадигмы в методологии педагогики. Краснодар, 2006, ч. 1.
7. **Кун Т.** Структура научных революций. М., Прогресс 1977-300 с.
8. **Лызь Н. А.** Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике. Педагогика, 2005, № 8.
9. **Мамардашвили М. К.** Наука и культура. М., Наука, 1982.

10. **Савотина Н. Л.** Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. // Педагогика, 2012, № 10.
11. **Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б.** Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика, 2005, № 9.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՐԱՅՈՒՅՑ. ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐ

Բրուտյան Վաչիկ

Ամփոփում

Սույն հոդվածում փորձ է արված վերլուծելու «մանկավարժական հարացույց» հասկացությունը:

Ավանդաբար հարացույցը դիտարկվում է որպես գիտության մեթոդաբանության հասկացություն, այնուամենայնիվ դրա բազմաչափությունը, հակասականությունը, հասարակական պայմանների մշտական փոփոխականությունը մի կողմից պայմանավորում են սոցիոմշակութային, սոցիալ-մանկավարժական այլընտրանքային հայեցակարգեր մշակելու անհրաժեշտությունը, մյուս կողմից՝ դրանց խիստ մեթոդաբանական հիմնավորվածությունը: Դա հնարավորություն է տալիս հարացույցային մոտեցման անցնելու հարցը դնել ժամանակակից մանկավարժների ամենօրյա աշխատանքի բնագավառում:

Բանալի բառեր. մանկավարժական հարացույց, հարացույցային մոտեցում, հասկացություն, մեթոդաբանություն, հայեցակարգ, մոդել, մանկավարժական գործընթաց, տեսություն:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА: ТЕОРИЯ И ЗАДАЧИ

Брутян Вачик

Резюме

В данной статье предпринята попытка анализа понятия педагогической парадигмы. Традиционно парадигма рассматривается как понятие методологии науки, однако многомерность, противоречивость, постоянная изменчивость общественных условий обуславливают необходимость, с одной стороны, разработки альтернативных концепций социально-педагогической социально-культурной практики, а с другой стороны, их строгого методологического обоснования. Это позволяет ставить вопрос о возможности переноса парадигмального подхода и в область повседневной работы современных педагогов.

Ключевые слова: педагогическая парадигма, парадигмальный подход, понятие, методология, концепция, модель, педагогический процесс, теория.

PEDAGOGICAL PARADIGM: THEORY AND OBJECTIVES

Brutyán Vachik

Summary

This article attempts to analyze the concept of a pedagogical paradigm. Traditionally, the paradigm is considered as a concept of the methodology of science, however, the multidimensionality, contradiction, constant variability of social conditions necessitate, on the one hand, the development of alternative concepts of socio-pedagogical socio-cultural practice, and on the other hand, their rigorous methodological justification. This allows us to raise the question of the possibility of transferring the paradigm approach to the area of everyday work of modern teachers.

Keywords: pedagogical paradigm, paradigm approach, concept, methodology, concept, model, pedagogical process, theory.

**ՔԱՌԱԿՈՒՄԻ ԱՐՄԱՏԻ ՀԱՇՎՄԱՆ ՈՉ ՍՏԱՆԴԱՐՏ
ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ՍՈՂՈՅԱՆ ՍՊԱՐՏԱԿ
ՇՊՀ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ԳԱԼՍՏՅԱՆ ԱՄԱԼՅԱ
ՇՊՀ

Հաշվողական տեխնիկայի ներդրումը գիտության տարբեր բնագավառներում, մեթոդների ներհուսքը մարդկային գործունեության շատ բնագավառներ և արագ առաջընթացը հանգեցրին նրան, որ ձեռքի միջոցով թվից քառակուսի արմատ հանելու հմտությունը թղթի թերթերը դնում է երկրորդ պլան: Ժամանակակից մարդու համար ամենահասարակ միջոցը վերցնել հաշվիչը և կախված տրված ճշտությունից՝ կատարել անհրաժեշտ հաշվարկները, կարող է կատարել ամեն մարդ:

Ժամանակի ընթացքում մաթեմատիկոսների կողմից մշակված մեթոդները թույլ են տալիս առանց հաշվիչի օգնության թվից քառակուսի արմատ անել, իսկ համակարգիչը հնարավորություն է տալիս այս մեթոդներն իրականացնել արագ կերպով և գտնել լուծումը:

Ալգորիթմների տարածումը և քառակուսի արմատի դուրսբերումը ավելի արդիական է իրականացնել արագագործ համակարգիչների միջոցով, ինչը բացառում է ձեռքի աշխատանքը և նպաստում է թեմայի յուրացմանը աշակերտների կողմից:

Ուսումնասիրելով քառակուսի արմատի դուրսբերման որոշ ոչ ստանդարտ մեթոդներ՝ դպրոցական դասընթացում կարելի է համակարգիչի միջոցով կիրառել քառակուսի արմատի հաշվման ոչ ստանդարտ մեթոդների հաշվումը, որոնց ալգորիթմների իրագործումը ներկայացված է VB.Net միջավայրում:

Վերաձննդի դարաշրջանում եվրոպական մաթեմատիկոսները արմատը ներկայացրել են լատինական Radix սիմվոլով, իսկ հետո կրճատ՝ R: Մի քանի գերմանացի մաթեմատիկներ XV դարում քառակուսի արմատի ներկայացման համար օգտվել են կետից: Այդ կետը դնում էին թվից առաջ, որից պետք էր արմատ հանել: Հետագայում կետի փոխարեն սկսեցին տեղադրել v և դրա տակ գրել արտահայ-

* Նյութը ներկայացվել է 03.09.2020 թ., գրախոսվել է 04.09.2020 թ.:

տուություն, որից արմատ է հանվում, տարվում է գիծ: Հետո v նշանը և գիծը միացրին իրար: Եվրոպական երկրներում այն թվից առաջ, որից պետք էր արմատ հանել, գրվում էր կետ, իսկ ավելի ուշ դրվեց նեղ v նշան, որի գծիկը ուղղված էր վերև կամ աջ, հետագայում նրանք միավորվելով ստացան \sqrt նշանը:

Աստիճան բարձրացնելը կամ արմատ հանելը դարձել է անհրաժեշտ, ինչպես մաթեմատիկական մնացած չորս գործողությունները:

Օրինակ՝

Խնդիր. Որոշել քառակուսու մակերեսը, եթե հայտնի է նրա a կողմը:

Բայց դեռ հին ժամանակներից պատահել են հակառակ խնդիրներ. ինչ կողմ կունենա քառակուսին, եթե նրա մակերեսը հավասար է b -ի:

Ժամանակը նշանակել են t տառով, կարելի է որոշել ազատ անկմամբ անցած ճանապարհը $S=4.9t^2$ բանաձևով:

Խնդիր. Քանի վայրկյանում կընկնի քարը, որը գցվել է 122.5 մետրից.

Լուծում: Որպեսզի գտնենք պատասխանը, պետք է լուծել հավասարումը. գտնում ենք t^2 -ը: Այժմ մնում է գտնել այնպիսի դրական թիվ t , որի քառակուսին հավասար է 25, այդ թիվը 5-ն է, քանի որ $5^2 = 25$, նշանակում է քարը ընկնում է 5 վայրկյանում:

Դրական թիվը, որի քառակուսին նույնպես դրական a թիվն է, կոչվում է a թվի քառակուսի արմատ:

Այդ թիվը նշանակվում է \sqrt{a} . և այսպես $(\sqrt{a})^2 = a$ և $\sqrt{a} \geq 0$ օրինակ, քանի որ

$$0^2=0, 1^2 = 1, 2^2 = 4, 3^2 = 9, \text{ ուրեմն } \sqrt{0}=0, \sqrt{1}=1, \sqrt{4} = 2, \sqrt{9} = 3$$

Բացասական թվերից չի կարելի քառակուսի արմատ հանել, քանի որ ցանկացած թվի քառակուսին կամ դրական է, կամ հավասար է զրոյի, օրինակ $\sqrt{-25}$ չունի թվային արտահայտություն:

Այս գրառման մեջ նշանը կոչվում է ռադիկալ (լատինական «радикал» արմատ բառից), իսկ a թիվը՝ արմատատակ:

Օրինակ $\sqrt{25}$ գրառման մեջ արմատատակ թիվը հավասար է 25, քանի որ $(10n)^2 = 102n$, ուրեմն՝ $\sqrt{102n} = 10n$

Սա նշանակում է, որ 1 թվով $\sqrt{1000\dots 0} = 100\dots 0$ և $2n$ զրոներով թվից արմատ հանելիս, ստացվում է թիվ, գրված 1-ով և n քանակով զրոներով:

Գոյություն ունեն ոչ պաշտոնական տոներ՝ նվիրված քառակուսի

արմատին. քառակուսի արմատի տոնը նշվում է հարյուր տարում ինն անգամ. դա այն օրն է, երբ ամսվա օրը, նրա հերթական համարը համարվում են տարվա վերջին մեկ կամ երկու թվի քառակուսին: Օրինակ՝ փետրվարի 2-ը 2004 թվի 02-02-04

Առաջին անգամ այդ տոնը նշվել է 1981 թվականին՝ 09-09-81: Այս տոնի հիմնադիր համարվում է Կալիֆորնիայի նահանգի Ռեդվուդ Սիտի քաղաքի ուսուցիչ Ռոն Գորդոնը: 2010 թվականի տվյալներով՝ Ռոդ Գորդոնը շարունակում է իր կողմից հիմնված տոնի մասին տվյալների հրապարակումը՝ ակտիվորեն համագործակցելով լրատվական միջոցների հետ: Հիմնական ճաշատեսակ այդ տոնին համարվում են մուրաբան, բանջարեղեններ, թխվածք՝ մաթեմատիկական քառակուսի արմատի նշանի տեսքով: Մաթեմատիկական օբյեկտիվ պատճառներով այդ տոնը կարելի է անցակացնել ինն անգամ մեկ դարի ընթացքում, յոթ անգամ դարի առաջին կեսին և երկու անգամ դարավերջին, միշտ նույն օրերին.

հունվար xx01թ.	հունիս xx36թ.
փետրվարին xx04թ.	հուլիս xx49թ.
մարտ xxx09թ.	օգոստոս xx64թ.
ապրիլ xx16թ.	սեպտեմբերxx81թ.
մայիս xx25թ.	

Հանրահաշվի թեմաներից մեկը՝ «Քառակուսի արմատները», օրինակ է ծառայում այն բանին, որ ավելի հաճախ հաշվարկները կատարվում են միկրոհաշվիչի օգնությամբ: Սակայն արագագործ համակարգիչների ներդրումը թույլ է տալիս թվից քառակուսի արմատ հանել ոչ ստանդարտ մեթոդների՝ ալգորիթմների կիրառմամբ:

Քառակուսի արմատի հաշվման ոչ ստանդարտ մեթոդներից համակարգիչի օգնությամբ դիտարկենք կենտ թվերի հանման և հավասարումը լուծելու մեթոդները, որոնք ավելի դյուրընկալելի են և ավելի լավ պատկերացում են տալիս քառակուսի արմատի հաշվման մասին:

Կենտ թվերի հանման մեթոդ

Այս մեթոդի ենթադրում է, որ թվից հաջորդաբար հանվում են կենտ թվերը, քանի դեռ պատասխանը զրո չի ստացվել, իսկ հետո հաշվվում է հանված թվերի քանակը, դա կլինի պատասխանը:

Օրինակ՝ 1)_36

1

2)_35

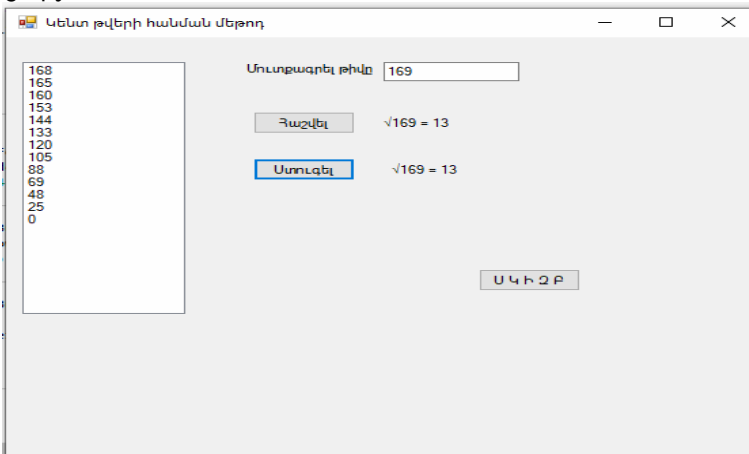
- 3
- 3)_32
- 5
- 4)_27
- 7
- 5)_20
- 9
- 6)_11
- 11

0 Պատասխան՝ $\sqrt{36} = 6$

Հաշվենք հանված թվերի քանակը, այն հավասար է 6-ի, $\sqrt{36}=6$:

Ռուս գիտնականները այս մեթոդն անվանել են քառակուսի արմատի թվաբանական դուրսբերում, իսկ աչքի համար՝ «կրիայի մեթոդ», նրա դանդաղկոտության համար:

Այս մեթոդի թերությունն այն է նրանում, որ դուրս բերված արմատը առանց մնացորդի է, կարելի է իմանալ նրա ամբողջ մասը, բայց ոչ ճշգրիտ, փորձենք գտնել 5963364 թվի քառակուսի արմատը և կտեսնենք, որ անպայման կստացվի, սակայն պատասխանը ստանալու համար պահանջվում է երկար լուծում: Մեթոդը չի պահանջում բանաձևի իմացություն:



Նկ. 1. Կենտ թվերի հանման մեթոդի իրագործման օրինակ VB.Net միջավայրում

Հավասարումը լուծելու մեթոդ

Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս հաշվարկել արժեքը ստորակետից հետո մինչև մեկ-երկու թվի ճշտությամբ, իսկ ցանկության դեպքում՝ հասնել ավելի մեծ ճշտության:

Օրինակի վրա փորձենք հաշվել $\sqrt{17}$ -ի արժեքը: Սկզբից որոշենք, թե $\sqrt{17}$ -ը որ 2 ամբողջ թվերի միջակայքում է գտնվում. հեշտ է կռահել, որ այդ թվերն են 16-ը և 25-ը:

$$16 = 4^2 \text{ և } 25 = 5^2, \text{ հետևաբար } \sqrt{16} < \sqrt{17} < \sqrt{25} \text{ և } 4 < \sqrt{17} < 5:$$

x -ով նշանակենք $\sqrt{16}$ -ի և $\sqrt{17}$ -ի տարբերությունը, հետևաբար $\sqrt{17} = 4 + x$,

հավասարման երկու կողմը բարձրացնենք քառակուսի ստիճան՝ $(\sqrt{17})^2 = (4 + x)^2$

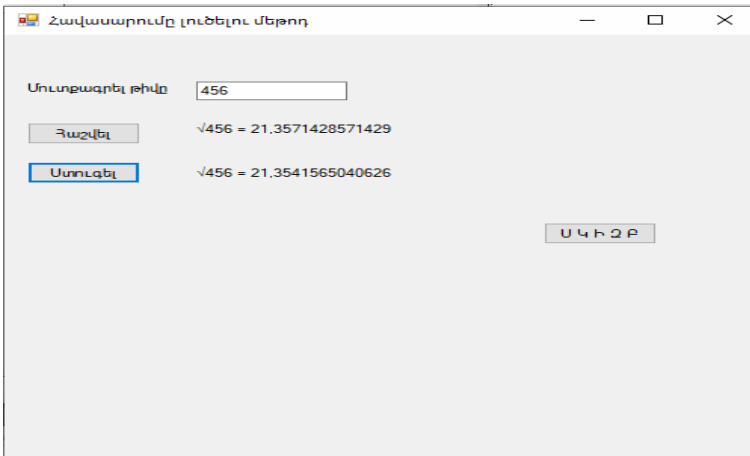
և բացենք փակագծերը գումարի քառակուսու բանաձևով՝ $17 = (4 + x)^2 = 16 + 8x + x^2$:

Այնպես, ինչպես մենք հաշվարկել էինք ստանալ մինչև տասնորդական կամ հարյուրերորդական ճշտությամբ արդյունք, իսկ x^2 -ը կհանդիսանա բավականին փոքր կոտորակ, այսինքն կարելի է x^2 -ը բաց թողնել: Արդյունքում կհանգենք գծային հավասարման՝ $17 = 16 + 8x$:

Լուծելով այս հավասարումը ստանում ենք x -ի հետևյալ արժեքը՝ $x = 0,125$, հետևաբար՝ $\sqrt{17} \approx 4 + 0,125 \approx 4,125$:

Ամեն դեպքում հաշվիչով հաշվելու դեպքում այս արմատի արժեքը հավասար կլինի 4,1231056, այսինքն սխալանքը կազմում է 0,000118944:

Եթե մաթեմատիկայում խնդիրների լուծումը պահանջում է ավելի մեծ ճշտություն, ապա կարելի է հասնել դրան նույն եղանակով, ուղղակի շարունակելով հաշվարկը արդեն ստացված արմատի արժեքով: Այս մեթոդը բավականին աշխատատար է, սակայն կարելի է խնդրի լուծումը ստանալ ցանկացած ճշտությամբ:



Նկ.2. Հավասարումը լուծելու մեթոդի իրագործման օրինակ VB.Net միջավայրում

Այսպիսով, դպրոցական դասընթացում, ըստ աշակերտների արդեն իսկ ունեցած գիտելիքների, քառակուսի արմատի հաշվման համար կարելի է կիրառել կենտ թվերի հանման և հավասարումը լուծելու մեթոդները, իսկ արագագործ համակարգչի միջոցով այս մեթոդների կիրառմամբ աշխատանքն ավելի արդյունավետ, հետաքրքիր և արագ է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա.Գ. Մանուկյան** – Ծրագրավորման լեզուներ և մեթոդներ (Մաս II, VISUAL BASIC), Գյումրի 2015թ.:
2. **И. Н. Сергеев, С. Н. Олехник, С. Б. Гашков** «Примени математику». – М.: Наука, 1990
3. **Ткачева М.В.** Домашняя математика. Книга для учащихся 8 класса учебных заведений. – Москва, Просвещение, 1994г.
4. **Жохов В. И., Погодин В. Н.** Справочные таблицы по математике.-М.: ООО «Издательство «РОСМЭН-ПРЕСС», 2004.-120 с.
5. <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/10/29/izvlechenie-kvadratnyh-korney-bez-kalkulyatora-0>
6. <http://www.hintfox.com/article/sposobi-izvlechenija-kvadratnih-korney.html>

ՔԱՌԱԿՈՒՄԻ ԱՐՄԱՏԻ ՀԱՇՎՄԱՆ ՈՉ ՍՏԱՆԴԱՐՏ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԿԻՐԱԴՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅՈՒՄ

Գալստյան Ամալյա
Սողոյան Սպարտակ
Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է դպրոցական դասընթացում արագագործ համակարգչի միջոցով քառակուսի արմատի հաշվման ոչ ստանդարտ մեթոդների կիրառությունը, որը մանկավարժի աշխատանքն ավելի արդյունավետ է դարձնում, իսկ աշակերտների համար՝ «Քառակուսի արմատ» թեմայի յուրացումը դյուրընկալելի և հետաքրիր:

Բանալի բառեր. արագագործ համակարգիչ, քառակուսի արմատ, ոչ ստանդարտ մեթոդներ, մեթոդների կիրառություն:

НЕ СТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ ВЫЧИСЛЕНИЯ КВАДРАТНОГО КОРНЯ В ШКОЛЬНОЙ
ПРОГРАММЕ

Галстян Амалья
Согоян Спартак
Резюме

В данной статье представлен нестандартный метод вычисления квадратного корня со скоростным компьютером в школьной программе, который превращает работу учителя более продуктивным, а для учеников вычисление квадратного корня, доступным и понятным.

Ключевые слова: скоростной компьютер, квадратный корень, нестандартный метод, применения методов.

USAGE OF NON-STANDARD METHODS OF CALCULATING IN SCHOOL COURSE

Galstyan Amalya
Soghoyan Spartak
Summary

This article represents the usage of non-standard methods of calculating square root by a fast working computer in the school course that makes the work of the pedagogue more productive, and the process of studying "Square root" theme becomes more accessible and interesting for students.

Keywords: fast working computer, square root, non-standard methods, usage of methods.



**ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ԱՇԽԱՏՈՂ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՆՁԻ
ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ ***

ԲՐՈՒՏՅԱՆ ԼԻԼԻԹ (նկարում)

*Վանաձորի 28 հիմնական դպրոցի ուսուցչի
օգնական*

ՄՈՒՍԻՆՅԱՆ ՌԻՏԱ

Վանաձորի 18 միջնակարգ դպրոցի ուսուցչուհի

Ներառական կրթական հաստատություններում հոգեբանական գործունեությունը հանդիսանում է հանրակրթական համակարգի անհրաժեշտ տարր, որն ապահովում է հասարակության ներուժի անձնային, բանական և մասնագիտական զարգացումը:

20-րդ դարի վերջերին սկսած կրթական բարեփոխումների հետևանքով դպրոցի կրթական համակարգում տեղի ունեցան էական փոփոխություններ: Փոխվեցին դպրոցի կառավարման սկզբունքներն ու մեթոդները, ձևավորվեցին որակապես նոր փոխհարաբերություններ աշակերտների, մանկավարժների և ծնողների միջև, ուսուցիչների մասնագիտական գործում առաջ եկան նոր չափորոշիչներ: Բոլոր ժամանակներում դպրոցն այն կարևոր կառույցն է, որտեղ ձևավորվում են այնպիսի արժեքներ, որոնք անհրաժեշտ են անձի ձևավորման և զարգացման համար:

Դպրոցներում ուսուցման տևողության, գնահատման կարգի, ինչպես նաև ներառական բարեփոխումների հետ կապված առաջ են եկել մի շարք դժվարություններ թե՛ դպրոցի, թե՛ դասավանդման գործընթացի կառավարման հարցում: Ուստի դպրոցի կառավարման գործընթացում անհրաժեշտություն է առաջանում հստակեցնել որոշ գործառույթներ կամ դրանց մեջ կատարել լուրջ փոփոխություններ, հատկապես թեթ դպրոցը նորագույն ծրագրերի շրջանակներում համար-

* Նյութը ներկայացվել է 22.09.2020 թ., գրախոսվել է 23.09.2020 թ.:

վում է նախատեսված ներառական կրթության համար: Շատ հիմնախնդիրներ, որոնք գոյություն ունեն ներառական դպրոցներում, խիստ անհանգստացնող են և շատ հաճախ ավելի են բարդացնում դպրոցի կառավարման գործընթացը: Ներառական դպրոցի հիմնախնդիրներից են համապատասխան դպրոցի, դասարանների ճիշտ տեղադրումը, սովորողների անհատական առանձնահատկությունների, նրանց հնարավորությունների, պահանջմունքների և իրավունքների պահպանումը և այլն: Ներառական դպրոցն ունի նաև կադրային խնդիրներ մանկավարժների և համալրված մասնագետների՝ հոգեբանների, սոցիալական աշխատողների հետ կապված:

ա) Կրթական բարեփոխումները թելադրում են նոր մոտեցումներ ներառական դպրոցի կառավարման համակարգում, որտեղ կրթությունը դիտվում է հավասար և հասանելի բոլորի համար, այն սոցիալական պահանջմունք է, որի բավարարման համար անհրաժեշտ է դպրոցի կողմից հիմնախնդիրների վերաբերյալ նոր մոտեցումներ:

բ) Ներառական կրթությունը, որն այսօր իրականացվում է «Կրթություն բոլորի համար» ծրագրի շրջանակներում, թելադրում է կրթության առանձնակի պայմանների կարիք ունեցող երեխաների դասավանդման, աջակցման, ծնողների և ընտանիքի հետ աշխատանքների կարգավորում:

Ներառական կրթության շնորհիվ մտավոր և ֆիզիկական զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաները հնարավորություն են ունենում սովորել հանրակրթական դպրոցներում ոչ հաշմանդամ երեխաների հետ համատեղ:

Ներառական կրթությունը ձգտում է հասնել ուսուցման նկատմամբ առավել ճկուն մոտեցման՝ բավարարելու մարդկանց զանազան կրթական պահանջները: Եթե ներառական կրթության ծրագրերի կողմից ներմուծված փոփոխությունները ուսուցումն ավելի արդյունավետ դարձնեն, ապա կշահեն բոլոր երեխաները, ոչ թե միայն առանձնահատուկ կրթության կարիքներ ունեցողները [1]:

Հատուկ կարիք ունեցող երեխաների հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունների ուսումնասիրմամբ, նրանց կրթության և դաստիարակության հարցերով լրջորեն զբաղվել են բազմաթիվ մանկավարժներ, հոգեբաններ և սոցիալական մանկավարժներ: Նրանց կարծիքով կրթության առանձնակի պայմանների անհրաժեշտություն ունեցող երեխաների նկատմամբ հումանիստական վերաբերմունքը, հատուկ

ուշադրությունը մեծ նշանակություն ունեն ոչ միայն հենց այդ երեխաների, այլև ամբողջ հասարակության զարգացման համար, քանի որ «երեք մարդկային ցեղի մեջ թշվառություն չլիներ, ապա և ոչ կարեկցության զգացմունք կլիներ»:

Հանրակրթական համակարգին զուգընթաց հատուկ կրթության բարեփոխման ծրագիրը ևս հիմնված է հիմնարար երկու՝ կրթության մատչելիության և որակի սկզբունքի վրա: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների տեսանկյունից դա ենթադրում է հավասար պայմանների ստեղծում և նրանց կարիքին համապատասխան՝ որակյալ կրթության հնարավորություն:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսուցման կազմակերպման ռազմավարությունը կառուցվում է հետևյալ ելակետային դրույթների հիմքի վրա.

- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները մյուսների հետ հավասար իրավունքներ ունեն հանրակրթական հաստատության ընտրության և պարտադիր պետական կրթական ծրագրերի յուրացման հարցում,
- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներն իրավունք ունեն օգտվելու հատուկ մանկավարժական, առողջապահական, հոգեբանական, սոցիալական և այլ ծառայություններից՝ անկախ նրանց ընտրած ուսումնական հաստատության տիպից,
- երեխայի համակողմանի բնականոն զարգացման տեսանկյունից նախընտրելի է կրթության կազմակերպումը առանց ընտանիքից և հասարակությունից նրա առանձնացման:

Հատուկ հաստատությունների համակարգի բարեփոխումները նպատակ ունեն.

- կատարելագործելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության և խնամքի համակարգերը,
- նպաստելու գիշերօթիկ հաստատություններից երեխաներին ընտանիքներ վերադարձնելուն,
- կանխարգելելու հատուկ հաստատություններում ընդգրկված երեխաների թվի աճը:

Հատուկ կրթության համակարգի բարեփոխումների ուղղություններն են.

- հատուկ հաստատությունների համակարգի կառուցվածքային բա-

րեփոխումներ,

- հատուկ հաստատությունների ղեկավարման և ֆինանսավորման մեխանիզմների բարեփոխում,
- հատուկ հաստատություններում իրականացվող ծառայությունների ապակենտրոնացում,
- հատուկ հաստատություններում երեխաների կրթության և խնամքի որակի բարելավում,
- հատուկ հաստատությունների ընդունելության համակարգի կատարելագործում:

Այս ուղղությունների իրականացման նպատակով ընդունվել են մի շարք իրավական ակտեր, փոփոխություններ են առաջարկվել «Կրթության մասին», «Երեխայի իրավունքների մասին» և «ՀՀ հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության մասին» ՀՀ օրենքներում, ընդունվել է նաև «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության մասին» ՀՀ օրենքը [11]:

Ինչո՞ւ է անհրաժեշտ սահմանափակ կարողություններով երեխաներին ներառել հանրակրթական դպրոցում, և ինչո՞վ է դա արդարացված: Խորհրդային տարիներին հաշմանդամներն ամբողջությամբ մեկուսացված էին հասարակությունից: Երեխաները հիմնականում պահվում էին համապատասխան հաստատություններում: Այնինչ, երեխաների մեկուսացումը դադարեցնում է նրանց ֆիզիկական, հուզական, իմացական զարգացումն ու հասունացումը: Իսկ փորձը հաստատում է, որ հաշմանդամ երեխաները շրջապատում ավելի արագ են ինտեգրացվում, քան ապրելով մեկուսացված միջավայրում կամ էլ իր նմանի հետ: Նրանք դառնում են ավելի վստահ ու անկաշկանդ, քան հատուկ գիշերօթիկներում կրթված երեխաները:

Փորձը ցույց է տալիս, որ սահմանափակ ունակություններով երեխայի համար հիվանդության ախտորոշման և այլ դիտարկումների վրա պետք է մշակվի անհատական ծրագիր: Բայց ամեն դեպքում մտավոր զարգացման շեղումներ չունեցող երեխաները հանրակրթական դպրոցներում հատուկ պայմանների ստեղծման դեպքում կարող են իրենց հասակակիցների նման սովորել, հաղորդակցվել և զարգանալ [5]:

Սակայն սա հարցի միայն մի կողմն է: Ներառական կրթության իրականացումը կապված է մի շարք դժվարությունների հետ: Անհրաժեշտ է ոչ միայն հասարակության մտածողության վերափոխում, այլև հանրակրթական դպրոցներում որոշակի պայմանների ստեղծում:

Օրինակ՝ անվասայլակ օգտագործող երեխաների համար անհրաժեշտ է դպրոցի ներսում ստեղծել հատուկ թեքահարթակներ կամ վերելակներ: Բացի այդ, փորձը ցույց է տվել, որ հանրակրթական ծրագրերը բարդ են այդ երեխաների համար: Համեմատաբար թույլ է նրանց հիշողությունը և ընկալման կարողությունը: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է ստեղծել նաև հատուկ դյուրինացված ծրագիր:

Հատուկ ուսուցման կարիք ունեցող երեխաների կրթելու դժվարությունը նրանում է, որ նրանց մոտ համեմատաբար թույլ է հիշողությունը և գիտելիքը յուրացնելու ունակությունը: Ոչ մի դեպքում չի կարելի ստիպել կամ շտապեցնել նրանց [6]:

Հանրակրթական դպրոցում ներառական ծրագրերի իրականացումը ունի բավականին լուրջ բարդություններ, որոնք պայմանավորված են մասնագիտական ընտրության, որակի ապահովման, ինչպես նաև դպրոցում տիրող հոգեբանական կայուն մթնոորտի պահպանման խնդիրներով:

Հաշմանդամ երեխաների ուսուցման գործում թեպետ անուղղակի, բայց կարևոր ներդրում ունեն նրանց համադասարանցիները: Դասարանի կարծիքը շատ մեծ ազդեցություն ունի նրանց վրա: Եթե նույնիսկ հաշմանդամ երեխաները հատուկ գիշերօթիկ հաստատություններում շրջապատված են մասնագետներով, համապատասխան խնամքով, միևնույն է, իրենց շուրջը հիվանդություն են տեսնում:

Նշված խնդիրների առաջացման պատճառներից մեկը պայմանավորված է ծնողների՝ երեխային դպրոց բերելու դրդապատճառներով: Սահմանափակ կարողություններով երեխաներին ծնողները բերում են ներառական դպրոց՝ ելնելով հետևյալ պատճառներից՝

- ա) հստակ պատկերացում չունեն ներառական կրթության համակարգի մասին,
- բ) կարևորում են դպրոցի հեղինակությունը,
- գ) գնահատում են իրենց երեխայի կարողությունները,
- դ) ուղղակի դպրոցը մոտ է բնակավայրին, և երեխային հարմար է տարածքային դպրոց հաճախելը:

Առողջ երեխաների ծնողները իրենց երեխաներին բերում են ներառական դպրոց վերը նշված նույն պատճառներից, բացի երրորդ կետից: Դրդապատճառների թվացյալ համադրությունը դպրոցի կառավարման գործընթացում առաջ է բերում լուրջ դժվարություններ, որոնք պայմանանվորված են ծնողների հետագա դժգոհություններով, քանի որ

նրանցից և ոչ մի կողմը չի կանխատեսել միջդասարանական փոխհարաբերություններում առաջացող դժվարությունները: Խնդիրն այն է, որ դպրոցի տնօրինությունը չի տախ տեղեկավորություն, կամ համարժեք աշխատանքների չեն իրականացվում, որ ներառական դպրոց հաճախող և՛ առողջ, և՛ սահմանափակ կարողություններով երեխաները, և՛ նրանց ծնողները, և՛ մանկավարժները հոգեբանորեն պատրաստ լինեն ներառական կրթության պահանջներին և պայմաններին [9]:

Դժվարություններ են առաջանում նաև դպրոցում համապատասխան մասնագետների հարցում, քանի որ ներառական կրթությունը պահանջում է յուրաքանչյուր սահմանափակ կարողություններով երեխայի համար համապատասխան ոլորտի որակավորված մասնագետ՝ լոգոպեդ, տիֆլոմանկավարժ, սուրդոմանկավարժ, սոցիալական աշխատող և այլն:

Հաջորդ դժվարությունը, որն առաջանում է տնօրինության կառավարման սխալներից, այն է, որ ներառական դպրոցում առանձնացվում են «հատուկ» դասարանները: Եվ ստացվում է այնպես, որ «հատուկ» դասարանը դառնում է դպրոցականների և մանկավարժների համար խոցելի: Այս պարագայում սահմանափակ կարողություններով երեխաները, չնայած լինելով ներառված հասարակության մեջ, այնուամենայնիվ շարունակում են մնալ առանձնացված, և շատ խոր են նրանց նկատմամբ ձևավորված ներհոգեկան սոցիալական դիրքորոշումները:

Հանրակրթական և ներառական դպրոցների մանկավարժական ծառայության և, մանկավարժի հիմնական նպատակն է աշակերտների հոգեբանական զարգացումը, կրթությունը և սոցիալական հարաբերությունների պատրաստվածությունը: Հանրակրթական դպրոցի մանկավարժի հիմնական պարտականությունն է աշակերտներին զինել գիտության հիմունքների կայուն գիտելիքներով, հետամուտ լինել նրանց ձեռքբերումներին, աշակերտների մեջ ձևավորել գիտության նկատմամբ պատկերացումներ և աշխարհայացք: Իսկ ներառական դպրոցի մանկավարժի պարտականությունների մեջ մտնում են ոչ միայն վերը նշված հատկությունները, այլ նաև երեխաների հոգեկան զարգացումը, սոցիալական բարիդրացիական հարաբերությունների ստեղծումը, խնամքը և աջակցությունը: Մանկավարժի մասնագիտական ծառայության նպատակն է ապահովել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական առանձնահատկությունների և կյանքի նկատմամբ ստեղծագործական վերաբեր-

մունքի զարգացումը, աջակցել աճող և մասնագիտացող սերնդի ձևավորմանը, ինչպես նաև այնպիսի անձնային հատկությունների զարգացմանը, ինչպիսիք են հստակ արժեքային համակարգը, հավակնությունների մակարդակը, էթիկական, բարոյական նորմերը և հասարակական կուլտուրան, օրինապահությունը և կարգուկանոնը [8]:

Ինչպես յուրաքանչյուր կրթական համակարգում, այնպես էլ ներառական կրթական հաստատություններում մանակավարժի գործունեությունն ունի հետևյալ ուղղությունները.

1. Գիտելիքների մատուցում և ուսուցում
2. Աշակերտի անձի զարգացումը և հոգեշտկումը
3. Հոգեկան և վարքային կանխարգելիչ աշխատանքներ:

Մանկավարժի հոգեկանխարգելիչ աշխատանքների ֆունկցիան է աշակերտների մոտ ընդհանուր գիտելիքների և դրանց կիրառման հմտությունների ձևավորումը, բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի և ուսանողների լիարժեք զարգացման պայմանների ստեղծումը՝ ապահովելով նրանց ինքնուրույնությունը, ստեղծագործարարությունը և ինքնակատարելագործման ձգտումը, մասնագիտական ինքնաիրացումը:

Անձի զարգացման և հոգեշտկման աշխատանքները ենթադրում են մանկավարժի ակտիվ ներգործությունը աշակերտի անձի ձևավորման գործընթացին՝ դիտարկելով նրա զարգացման համապատասխանությունը տարիքային, անձնային նորմերին, ապահովելով հետագա մասնագիտական իրազեկությունը և արհեստավարժությունը [4]:

Մանկավարժի գործունեության հիմնական էթիկական սկզբունքները միտված են ապահովելու.

1. մասնագիտական խնդիրների լուծումը էթիկական նորմերին համապատասխան.
 2. այն անձանց իրավունքների պաշտպանությանը, ում հետ մանկավարժը մտնում է մասնագիտական փոխհարաբերությունների մեջ.
 3. վստահության պահպանումը ուսանողների և մանկավարժների միջև.
 4. հանրակրթական ծառայության հեղինակության ամրապնդումը:
- Իր աշխատանքներում մանակավարժը առաջնորդվում է հետևյալ սկզբունքներով.

1. Աշակերտներին չվնասելու սկզբունքը: Մանկավարժի աշխատանքը պետք է կազմակերպվի այնպես, որ աշխատանքի գործընթացը

և նրա արդյունքները չվնասեն աշակերտի անձին, նրա ֆիզիկական և հոգևոր առողջությանը, նրա հեղինակությանը և կյանքին: Մանկավարժը չպետք է մասնակցի այնպիսի գործողությունների, որոնք որևէ կերպ սահմանափակում են աշակերտի անձի զարգացումը կամ նրա իրավունքները և հնարավորությունները: Մանկավարժը հանդիսանում է հասարակության առջև աշակերտի շահերի պաշտպաններից մեկը, ուստի պարտավոր է ապահովել ղեկավարության, ծնողների և աշակերտի միջև տեղեկատվական կապը:

2. Իրավասու լինելու սկզբունքը: Մանկավարժը հստակ որոշում է և հաշվի է առնում աշակերտների և իր անձնական իրավասության սահմանները: Ելնելով իր խնդիրները օպտիմալ կատարելու շահերից՝ մանկավարժը կարող է համագործակցել միևնույն կոլեկտիվի այլ մանկավարժների և մանկավարժական գիտության հետ առնչվող մասնագետների և ներկայացուցիչների հետ [11]:

3. Անաչառության սկզբունք: Մանկավարժը աշակերտի նկատմամբ պետք է ունենա անկանխակալ վերաբերմունք՝ անկախ այն սուբյեկտիվ տպավորություններից, որ նա կարող է ստացած լինել նրա արտաքին տեսքից, սեռից, էթնիկական ծագումից, գենետիկական հատկանիշներից, լեզվից, կրոնից, աշխարհայացքից, քաղաքական և այլ հայացքներից, սոցիալական կարգավիճակից և այլ արտաքին գործոններից [11]:

4. Մեթոդիկաների համապատասխանության սկզբունք: Մանկավարժը պատասխանատու է աշակերտի հետ աշխատանքներում ընտրված և օգտագործված մեթոդների և տեխնոլոգիաների համար: Մանկավարժը պետք է զգուշությամբ վերաբերվի իր կատարած եզրակացություններին, կարծիքներին և խորհուրդներին: Կիրառվող մեթոդները պետք է համապատասխանեն ուսուցման նպատակներին, ուսանողների տարիքին, սեռին, մասնագիտությանը, նրա անձնային անհատական առանձնահատկություններին՝ խառնվածքին, բնավորությանը, ընդունակություններին, հմտություններին և կարողություններին:

5. Մասնագիտական անկախության սկզբունք: Մանկավարժի իրավունքները և պարտականությունները հիմնվում են մասնագիտական անկախության և ինքնավարության սկզբունքների վրա՝ անկախ պաշտոնական կարգավիճակից, դիրքից և ղեկավարման ցանկություններից: Մանկավարժը չպետք է օգտվի իր կարգավիճակից՝ իր գործունեության ընթացքում չարաշահելով պաշտոնը:

Ինչ վերաբերում է մանկավարժի անձի հոգեբանական բնութագրին և մանկավարժական պատրաստվածությանը, ապա նա պետք է զինված լինի մի շարք կարևոր հատկանիշներով և որակներով, որոնք անհրաժեշտ են արդյունավետ մասնագիտական գործունեության իրականացման համար: Մանկավարժի անձնային կառուցվածքում առկա են այնպիսի կարևոր որակներ, որոնց բացակայությունը բացասաբար է անդրադառնում նրա գործունեության արդյունավետության վրա: Դրանք են ինքնակառավարման և լիդերության կարողությունները, անձնային արժեքների հստակ ձևավորումը և զարգացումը, ինքնաիրացումը և ինքնակատարելագործումը, կոնֆլիկտային իրավիճակներում արագ կողմնորոշումը և խնդրի լուծում գտնելը, շփման և հաղորդակցման արդյունավետությունը, հանդուրժողականությունը, ճկուն մտածողությունը, զարգացած երևակայությունը և այլն: Մանկավարժների ինքնակառավարման անկարողությունը սթրեսային իրավիճակներում, ժամանակի ռացիոնալ կազմակերպման մեջ անփութությունը, ակտիվության և ուժերի դրսևորման գործընթացում ապակողմնորոշումը կհանգեցնեն նրան, որ մանկավարժը չի կարող կայուն վիճակում պահպանել իր առողջությունը և ինքնազգացողությունը, մասնագիտական պիտանե-լիությունը: Իսկ սա միանշանակ իր ազդեցությունն է ունենում ուսանողների, տնօրենության և այլ մանակավարժների հետ հարաբերությունների վրա, ինչպես նաև թուլանում է նրա մասնագիտական գործունեությունը, աշխատանքի արդյունավետությունը [2]:

Անձնային արժեքների (բարոյականություն, ընտանիք, սեր, ընկերներ, աշխատանք), հավակնությունների մակարդակի (ինքնագնահատական, ինքնաքննադատություն, նպատակներ, ձգտումներ, հավակնություններ) ոչ հստակ գիտակցումը հանգեցնում է կյանքի նկատմամբ դիրքորոշումների, վարքի ռազմավարության, աշխարհայացքի և իդեալների աղավաղման, որն էլ իր հերթին պայմանավորում է մանկավարժի անձի բացասական վերաբերմունքը կրթության և մասնագիտության նկատմամբ, ինչպես նաև ուսանողների հետ փոխհարաբերությունների բարդացման:

Սեփական թերությունները հաղթահարելու անկարողությունը, ինքնաքննադատության հակվածության բացակայությունը, կամքի և մտքի ոչ ադեկվատ լարվածությունը ժամանակի ընթացքում կորակազրկեն մանկավարժին իր մասնագիտական գործունեությունում: Ինքնաիրացումը մանկավարժներին տալիս է հնարավորություն

ստեղծելու նոր գաղափարներ, նոր մեթոդներ, ստեղծագործական հմտություններ, ինչը կապահովի նրանց մասնագիտական գործունեության ընթացքը ժամանակին համընթաց, կբարձրանա վերջինիս արդյունավետությունը և նորարարությունը [3]:

Մանկավարժի աշխատանքի արդյունքը կախված է նրա բազմազիտակությունից, առարկան իմանալու խորությունից, մանկավարժական մեթոդներին արհեստավարժորեն տիրապետելուց: Աշխատանքի արդյունավետությունը կախված է նաև նրանից, թե ինչ հեղինակություն ունի մանկավարժը, ինչպիսի հարաբերություններ ունի ուսանողների և տնօրինության հետ, ինչքանով է մասնակցություն ունենում ուսանողական, հասարակական կյանքին, կազմակերպում նրանց հետ միջոցառումներ, հանդիպումներ, ինչպիսի սոցիլական դիրք է զբաղեցնում ուսանողների շրջապատում:

Ըստ նշված մասնագիտական և անձնային կարևոր որակների և հատկանիշների՝ առանձնացնում ենք մանկավարժի մասնագիտական գործունեության հետևյալ կողմները.

1. Հատկություններ և բնութագրեր, որոնք որոշում են մանկավարժի անձի կառուցվածքը:

2. Այնպիսի հատկանիշներ և որակներ, որոնք որոշում են մանկավարժների մասնագիտական և իմացական ուղղվածությունը:

3. Նրա հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածությունը:

4. Մեթոդական պատրաստվածությունը ըստ մասնագիտության:

Մանկավարժի մասնագիտական ուղղվածության մեջ մտնում են հետաքրքրությունը և սերը դասավանդման գործընթացի հանդեպ, ոգևորվածությունը աշխատանքով, կազմակերպչական ունակությունները, աշխատասիրությունը, հետևողականությունը, դիտողականությունը, ղեկավարման և լիզերության ունակությունները [10]:

Իմացական ուղղվածությունը պարունակում է բազմազիտակությունը, տեղեկատվությանը իրազեկ լինելը, իմացական հետաքրքրասիրությունը, ինտելեկտուալ ակտիվությունը, ինքնազարգացումը, ինքնաիրացումը, ստեղծագործական մոտեցումները և պատրաստակամությունը:

Մանկավարժի գործունեության կարևոր տարր է հանդիսանում հոգեբանական պատրաստվածությունը: Մի կողմից՝ այն ենթադրում է մանկավարժի կողմից՝ իր սոցիալական դերի գիտակցումը, հասկացումը, իր կերպարի և հեղինակության ապահովումը, իսկ մյուս կող-

մից վերը նշված բոլոր մասնագիտական և անձնային կարևոր հատկաիշներին տիրապետելու և հետևողական լինելու պատրաստակամությունը: Հոգեբանական պատրաստվածությունը ուղղորդվում է անպայմանորեն անձի հուզականային և դրդապատճառային ոլորտի կառուցմամբ, հավասարակշռվածությամբ և կազմակերպվածությամբ: Այստեղ կարևորվում են նաև անձի կառուցվածքում մեծ նշանակություն ունեցող այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են պարտքի և պատասխանատվության զգացումը, սկզբունքայնությունը, որոնք իրենց իրական արտացոլումն են գտնում մանկավարժի վարքային գործունեությունում:

Մեթոդաբանական պատրաստվածությունը մանկավարժի գործունեության մեջ ունի մեծ դեր և նշանակություն: Կախված այն բանից, թե ինչպիսի մեթոդաբանությամբ է առաջնորդվում մանկավարժը, կարևորվում է գիտելիքների մատուցման ոճը, դասախոսության ընթացքի պլանավորումը, ուսանողներին ակտիվության և մշտական պրոցեսի մեջ պահելը: Շատ կարևոր է, որ մանկավարժը ժամանակ առ ժամանակ վերանայի ուսումնական ծրագրերը, աշխատանքային պլանը, այն համարի ժամանակակից նոր աղբյուրներով, նոր մեթոդներով և առաջարկներով [7]:

Այսպիսով, դիտարկելով մանկավարժի գործունեությունը՝ կարելի է հաստատել նշել, որ այն ամենաբարդն է իր բնույթով, կառուցվածքով և բովանդակությամբ: Հետևաբար մանկավարժական գործունեության արդյունավետ և բարեկիրթ կերպով կազմակերպելու համար այն իրականացնող անձից պահանջում է գիտելիքների և անձնային հատկանիշների մշտական կատարելագործում, աճ և զարգացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ասատրյան Լ.Թ., Կարապետյան Ա.Ս., Ասատրյան Մ.Ա., Յոլայկյան Թ.Ն. – Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքներ, մաս 1, Երևան, 2003
2. Дубровина И.В. – Школьная психологическая служба, Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1991, 232с.
3. Монтесори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики// http://www.pedlib.ru/Books/5/0105/5_0105-155.shtml
4. Психология профессиональной деятельности, под. Ред. Г.В. Телятникова, С.Л. Ленькова – Тверь 2002
5. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия/ Сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. — СПб.: Питер, 2001. - 384 с.

6. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевой: В 2 т. — М: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.
7. Психология влияния: Хрестоматия / Сост. А. В. Морозов. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
8. Психология и педагогика, под.ред. К.А. Абульхановой и т. д. – Москва 1998
9. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с
10. **Толлингерова Д. А.** Опережающее управление учебной деятельностью: 1981. 35 с.
11. **Трошин О. В., Жулина Е. В., Кудрявцев В. А.** – Основы социальной реабилитации и профориентации, М.: ТЦ Сфера, 2005, 384с.
12. <http://www.edu.am/index.php?id=5&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0>

ՆԵՐԱՌՈՒՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ԱՇԽԱՏՈՂ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ

Բրուտյան Լիլիթ
Մուսինյան Ռիտա

Ամփոփում

Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մանկավարժների մասնագիտական գործունեության առանձնահատկությունները, նրանց անձնային և մասնագիտական կարևոր որակները, հարաբերությունները երեխաների, նրանց ծնողների և ընտանիքների հետ:

Բանալի բառեր. ներառական կրթություն, դպրոցի կառավարում, մանկավարժի անձնային և մասնագիտական որակներ, մանկավարժական գործունեություն, հոգեբանական մոտեցում:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА РАБОТАЮЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брутян Лилит
Мусинян Рита

Резюме

Цель этой статьи-представить особенности профессиональной деятельности педагогов школы, реализующие инклюзивное образование, их важные личностные и

педагогические качества, отношение между детьми и их родителями, семьями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, управление школой, личностные и профессиональные качества педагога, педагогическая деятельность, психологический подход.

PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A PEDAGOGUE WORKING IN
INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Brutyan Lilit
Musinyan Rita

Summary

The purpose of the article is to present the peculiarities of the professional activity of pedagogues, who represent a school implementing inclusive education, their personal and professional qualities, the relations with children, their parents and families.

Keywords: inclusive education, school management, pedagogue's personal and professional qualities, pedagogical activity, psychological approach.



**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԻԱՅԻ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ
ՆՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ
ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ***

ԱՐՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՆԻ
ԵՊՀ մանկավարժության ամբիոն, դասախոս

Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի նմանություններից կամ տարբերություններից խոսելուց առաջ անհրաժեշտ է ներկայացնել այս երկու երկրների պետական կառավարման համակարգերը, նրանց իրավական դաշտերը, որոնցով պայմանավորված՝ կան շատ տարբերություններ:

Աշխարհում պետական կառավարման համակարգ ասելով հասկանում են որևէ երկրում իշխանության ձևավորման և իշխանություն-ժողովուրդ փոխհարաբերությունների համակարգ, ըստ որի էլ պետությունները լինում են՝

1. **հանրապետություններ (Հայաստան),**
2. **միապետություններ (Անգլիա):**

1. **Հանրապետական կառավարման համակարգի** դեպքում իշխանությունը ձևավորվում է ժողովրդի կողմից՝ ընտրությունների միջոցով: Տարանջատվում են հանրապետական կառավարման հետևյալ տեսակները՝

- ✓ նախագահական,
- ✓ խորհրդարանական (Հայաստան),
- ✓ խառը կամ կիսանախագահական:

Խորհրդարանական հանրապետություններում, ինչպիսին է Հայաստանը, կարող է լինել նախագահ (իրականացնում է ներկայացուցչական լիազորություններ, չունի իրական գործադիր լծակներ), ում որոշակի ժամկետով ընտրում է խորհրդարանը:

* Նյութը ներկայացվել է 23.09.2020 թ., գրախոսվել է 25.09.2020 թ.:

2. **Միապետական կառավարման համակարգի** դեպքում իշխանությունը փոխանցվում է ժառանգաբար, և իշխանության ձևավորման գործում ժողովուրդը էական ազդեցություն չի ունենում: Տարանջատվում են միապետական կառավարման հետևյալ տեսակները՝

- ✓ բացարձակ
- ✓ սահմանափակ:
 - Սահմանափակ միապետությունները լինում են՝
- ✓ սահմանադրական կամ պառլամենտական,
- ✓ դուալիստական կամ երկակի:

Սահմանադրական միապետություններում, ինչպիսին է Անգլիան (Մեծ Բրիտանիան), միապետը (թագուհի կամ թագավոր) թեև պետության գլուխն է, բայց գործադիր իշխանության ձևավորման գործում նա էական ազդեցություն չունի. պառլամենտին է պատկանում կառավարության ձևավորման իրավունքը:

Հայաստանում մայր օրենքը Սահմանադրությունն է, որից բխում են բոլոր օրենքներն ու իրավական փաստաթղթերը, իսկ Անգլիայում Սահմանադրությունը կարելի է նկարագրել որպես չկոդիֆիկացված, այսինքն՝ չկա որևէ փաստաթուղթ կամ փաստաթղթերի ցանկ, որը կարելի է անվանել մայր օրենք, երկրում գործում է դատական նախադեպերի սկզբունքը: Սրանով էլ պայմանավորված են Հայաստանի ու Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի օրենսդրական մակարդակում առկա տարբերությունները, որոնք շատ դեպքերում չափելի չեն:

Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերում առկա նմանություններն ու տարբերությունները ներկայացնենք ստորև:

ՆՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Բոլոնյան գործընթաց: Անգլիան բոլոնյան գործընթացի հիմնադիր երկրներից է, իսկ Հայաստանը այդ գործընթացին միացավ 2005 թվականին՝ Բերգենի կոմյունիկեով ու դարձավ ԵԲԿՏ-ի անդամ երկիր, որով պարտավորվեց մինչև 2010 թվականը փոփոխել իր բարձրագույն կրթության օրենսդրությունը, բուհական համակարգի կառուցվածքն ու բովանդակությունը՝ բոլոնյան գործընթացի պահանջներին համապատասխան: Ներկայումս բոլոնյան գործընթացն ինչպես Անգլիայում, այնպես էլ Հայաստանում իրողություն է: Հայաստանում դեռևս կան որոշակի դրույթներ, որոնք, ի տարբերություն Անգլիայի, չեն կիրառվում,

ինչպես օրինակ՝ դոկտորանտուրան որպես կրթության երրորդ աստիճան ընդունելը:

2. Կրեդիտային համակարգ: Կրեդիտային համակարգը ԵԲԿՏ-ի լիարժեք կայացման կարևոր դրույթներից է, որը գործում է և՛ Հայաստանում, և՛ Անգլիայում: Ինչպես արդեն նշել ենք, ECTS կրեդիտը պայմանական միավոր է, որը չափում է ուսանողի ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը կրթական վերջնարդյունքի հասնելու համար: Կրեդիտային համակարգի կուտակման ու փոխանցման գործառույթների շնորհիվ ուսանողները և բարձրագույն կրթության ոլորտի աշխատողները կարողանում են առանց խոչընդոտի տեղաշարժվել ԵԲԿՏ երկրների համալսարաններում: Սա հենց շարժունությունն է: Կրեդիտների փոխանցումը կարող է լինել ինչպես բուհի ներսում՝ մի կրթական ծրագրից մեկ այլ կրթական ծրագիր, այնպես էլ դեպի այլ բուհ, այդ թվում՝ արտերկրի, մեխանիզմը նույնն է: Երկու երկրներում էլ կրեդիտային համակարգը գործում է և՛ բակալավրիատում, և՛ մագիստրատուրայում:

3. Բուհերի ապակենտրոնացված կառավարում: Ե՛վ հայաստանյան, և՛ անգլիական բուհերն ուսանողակենտրոն ուսուցման գաղափարի ջատագովներ են, ուստի բարեփոխումների մաս էր կազմում նաև բուհերի կառավարման համակարգերի ապակենտրոնացումը, որից հետո բուհերում որոշումներն ընդունվում էին ոչ թե միանձնյա, այլ կոլեգիալ կառավարման ձևով: Մեծացան բուհերի ակադեմիական ազատությունների ու ինքնավարության շրջանակները, ապակենտրոնացված կառավարումը, կառավարման գործընթացներում ներգրավվեցին ուսանողներ: Իսկ բուհական համակարգի վարչական կարևոր պաշտոնները (ռեկտոր, դեկան) դարձան ընտրովի, ոչ թե նշանակովի՝ չնայած այս մասով Անգլիայում բուհի դեկավար (կանցլեր) և բուհի ռեկտոր (փոխկանցլեր) պաշտոնները նշանակովի են:

4. Համադրելի որակավորումներ: Ուսանողների ազատ տեղաշարժման իրավունքն ապահովելու, ինչպես նաև ազգային կրթությունը ճանաչելի դարձնելու համար համադրելի որակավորումներ ունենալն անհրաժեշտ է: Որակավորումների համադրելիության ու փոխճանաչման համար ԵԲԿՏ անդամ երկրներում ստեղծվեցին Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոններ, որոնք միջազգային ԷՆԻԿ/ՆԱՐԻԿ (ENIC-NARIC) ցանցի մաս են կազմում: Այդ ցանցը նպաստում է որակավորումների արագ և արդար

ճանաչմանը, տրամադրում է տեղեկատվություն տվյալ երկրի կրթական համակարգի և ազգային որակավորումների մասին, ինչպես նաև տեղեկանք է տրամադրում այն անձանց, ովքեր ուզում են իրենց ուսումը շարունակել կամ աշխատել արտերկրում [3]:

5. Բուհի կառավարման մարմիններ: Բուհերում կառավարումն իրականացվում է կոլեգիալ և միանձնյա կառավարման ձևերով: Կոլեգիալ կառավարման մարմինը բուհի Հոգաբարձուների խորհուրդն է (ՊՈԱԿ-ների դեպքում՝ Խորհուրդ), իսկ միանձնյա կառավարման մարմինը՝ ռեկտորը: Հայաստանյան և անգլիական բուհերում կան նաև ակադեմիական կառավարման մարմիններ՝ Գիտական խորհուրդը՝ Հայաստանում, Վարչական խորհուրդը՝ Անգլիայում: Բուհի կառավարման մարմիններում կան նաև սովորող անդամներ. Հայաստանի դեպքում Ուսանողական խորհուրդների, Անգլիայի դեպքում՝ Ուսանողական միավորումների ներկայացուցիչներ: Բուհի կառավարման գլխավոր մարմինը երկու երկրներում էլ նույն գործառույթներն է իրականացնում միայն մեկ տարբերությամբ. Անգլիայում բուհի ղեկավարը կանցլերն է, ով թագավորական ընտանիքի ներկայացուցիչ է և ընտրվում է իր որակների ու հեղինակության համար, իսկ փոխկանցլերը կամ ռեկտորը, ով իրականացնում է բուհի կառավարման հիմնական գործառույթը, նշանակվում է խորհրդի կողմից: Օրինակ՝ Օքսֆորդի համալսարանի Խորհրդի անդամների թիվը 26 է [4], Երևանի պետական համալսարանի Հոգաբարձուների խորհրդինը՝ 32 [5]:

6. Էրազմուս ծրագիր: Էրազմուսը Եվրոպական Միության կողմից իրականացվող ծրագիր է կրթության, վերապատրաստման, երիտասարդության և սպորտի հարցերով, որը սահմանել է իր գործողությունների հետևյալ 3 առաջնահերթությունները՝ անձերի ուսումնական շարժունություն, նորարարությանը միտված համագործակցություն և լավագույն փորձի փոխանակում, աջակցություն քաղաքական բարեփոխումներին [2]:

Էրազմուս ծրագրի կիրարկումից հետո մեծացել է Եվրոպական երկրներում կրթությունը շարունակող ուսանողների թիվը, մասնավորապես՝ մագիստրոսական ծրագրերի շրջանակում: Այս ծրագիրը շարժունության տեսանկյունից ուսանողների համար հիանալի հնարավորություն է, լավ հնարավորություն է նաև բարձրագույն կրթության ոլորտի աշխատողների ու դասախոսների համար վերապատրաստումների ու վերաորակավորումների տեսանկյունից, բայց Հայաստանի

նման զարգացող երկրների համար սա նաև վտանգավոր է, քանի որ երկրից ինտելեկտուալ ներուժի արտահոսք է տեղի ունենում: Դա նշանակում է, որ Հայաստանի զարգացման ռազմավարական ծրագրի առաջնահերթություններում հենց ազգային կրթության գրավչության մեծացումը ու որակյալ մասնագետների համար երկրի ներսում լավ պայմանների ապահովումը պետք է լինի, ինչը երկրի բոլոր ոլորտների կայուն ու առաջանցիկ զարգացման գրավականն է:

7. Լրացուցիչ կրթություն: Լրացուցիչ կրթության իրականացման տեսանկյունից երկու երկրներում էլ մշակված են հստակ մեխանիզմներ: Լրացուցիչ կրթության իրականացումը երկու երկրներում էլ նույն կերպ է տեղի ունենում՝ մի տարբերությամբ միայն. Հայաստանում լրացուցիչ կրթություն իրականացնում են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, իսկ Անգլիայում՝ նաև կրթության ոլորտի այլընտրանքային մատակարարները: Բուհերում կազմակերպվում են առանձին դասընթացներ կամ դասընթացների խումբ, որի ավարտին մասնակիցները որևէ ոլորտի որակավորում են ստանում, որը կարող են օգտագործել աշխատանքի մեջ կամ կրթության որևէ աստիճան ստանալու համար: Լրացուցիչ կրթության դեպքում ևս կիրառվում է կրեդիտային համակարգը: Լրացուցիչ կրթություն կազմակերպում են նաև գործատուներն իրենց աշխատակիցների հմտությունների զարգացման կամ նոր հմտությունների ձեռք բերման համար:

8. Ուսանողական ինքնակառավարվող մարմիններ: Բարձրագույն կրթության ոլորտում և՛ Հայաստանում, և՛ Անգլիայում կարևոր ու մեծ դերակատարություն ունեն ուսանողները: Նրանց գործունեությունն ավելի կենտրոնացնելու համար ստեղծվել են ուսանողական ընտրովի ներկայացուցչական մարմիններ, որոնք կոչված են ուսանողներին ուսումնառության ընթացքում առաջացած հարցերում կողմնորոշելու, ինչպես նաև արտալսարանային կյանքի կազմակերպման և մշակութային միջոցառումների կազմակերպման համար:

ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Բուհերի ընդունելության համակարգ: Հայաստանում բուհերի ընդունելության համակարգը կենտրոնացված է և իրականացվում է Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից, ինչը թեև նպատակաուղղված է երկրի ներսում ընդունելության միասնական դաշտ ստեղծելուն, բայց բուհերին զրկում է իրենց ուսանողներին ընտրելու հնարավորությունից: Իսկ Անգլիայում բուհերի ընդունելության համա-

կարգ որպես այդպիսին չկա, բուհերը հիմնվում են դպրոցի ավարտական գնահատականների վրա: Անգլիական բուհերն իրենք են դիմորդների միջից ընտրում իրենց պահանջներին համապատասխանողներին՝ այդ կերպ ունենալով այնպիսի ուսանողների խումբ, որոնք ունեն բուհի կողմից պարտադիր համարվող գիտելիքների ու կարողությունների մակարդակ: Իսկ մասնագիտական կողմնորոշման համար բոլոր դպրոցներում կան մասնագետներ, ովքեր ավարտական դասարանների աշակերտների հետ տանում են այդ աշխատանքը: Իսկ Հայաստանում այդ գործընթացը հանրակրթության ոլորտում չի կարգավորվում ու չի իրականացվում, փոխարենը ցանկության դեպքում բուհերը կարող են իրականացնել իրենց բուհի առաջարկած մասնագիտությունների գծով կողմնորոշման գործընթացներ, ինչն իրականացնում է, օրինակ, Երևանի պետական համալսարանը իր Մինչհամալսարանական կրթության վարչության միջոցով՝ Հայաստանի մայրաքաղաքի և բոլոր մարզերի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում:

2. Անվճար/վճարովի համակարգ: Բարձրագույն կրթության համակարգում ուսուցման անվճար կամ վճարովի համակարգի առկայության տեսակետից ևս տարբերություն կա Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերում: Անգլիական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անվճար կրթության համակարգ որպես այդպիսին չկա, բայց կան բազում հիմնադրամներ, որոնք հատկացնում են ուսանողներին իրենց ուսման ծախսերը, այդ հիմնադրամներից օգտվում են անգամ ոչ անգլիացի ուսանողները: Եթե ուսանողը չի համապատասխանում հիմնադրամի սահմանած դրույթներին, որով էլ պայմանավորված է ֆինանսավորումը, ապա ուսանողները կարող են օգտվել պետության կողմից տրամադրվող ուսանողական վարկերից, որոնք շատ շահավետ են (ավելի մանրամասն կներկայացնենք ստորև): Իսկ Հայաստանում գործում է կրթության անվճար և վճարովի համակարգը: Անվճար համակարգը պետական պատվերի շրջանակում է գործում, սակայն դրանից քիչ թվով ուսանողներ են օգտվում, և ուսանողների ֆինանսական խնդիրները չեն լուծվում:

3. Ֆինանսավորման համակարգ: Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգի ֆինանսավորման չափը համեմատել Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգի ֆինանսավորման չափի հետ ուղղակի չենք կարող, քանի որ ունենք երկու իրարից շատ տարբեր երկրներ, որոնք ամբողջ երկրի բյուջեով ու տնտեսական աճով

անհամեմատ տարբեր են: Մենք կարող ենք միայն համեմատել պետական ֆինանսավորման մեխանիզմները, որոնք գործում են երկու երկրներում: Հայաստանում պետական ֆինանսավորումը տրամադրվում է անվճար (ՊՊ) համակարգով սովորող ուսանողների վճարների չափով և ուսանողների թվով պայմանավորված բլոկային ֆինանսավորում, որը պետական բուհերն ամբողջությամբ օգտագործում են դասավանդմանն ուղղված ծախսերի վրա: Իսկ չօգտագործված գումարն այլ ուղղությամբ օգտագործել բուհերը չեն կարող, դա վերադարձվում է պետական բյուջե: Այս ֆինանսավորման ձևը դաշտում գործող բուհերին նույնացնում է, քանի որ հաշվի չի առնվում բուհերի որակական տարբերությունները: Իսկ անգլիական կառավարությունը բուհերի ֆինանսավորումն իրականացնում է Անգլիայի բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման խորհրդի հետ միասին՝ հաշվի առնելով բուհերի որակական տարբերությունները, գիտական, նորարարական գործունեությունը և բարեգործական կազմակերպություն լինել-չլինելը: Պետական բարձր ֆինանսավորում ստանում են այն բուհերը, որոնք բարեգործական բնույթի են, մյուս բուհերը ինքնաֆինանսավորվող են:

4. Պերական վերահսկողություն: Պետության բարձրագույն կրթության համակարգի և ուսումնական հաստատությունների վրա ունեցած վերահսկողության ամբողջական պատկեր է տալիս Ջոն Ֆիլդենի «Միջազգային միտումները համալսարանական կառավարման մեջ» աշխատությունը, որը ներկայացնում է կառավարման չորս մոդելներ՝ համապատասխան նկարագրերով: Ըստ Ֆիլդենի՝ Անգլիայում (Միացյալ Թագավորություն) բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը **անկախ** կանոնադրական մարմին է, եկամուտ չհետապնդող կամ բարեգործական կազմակերպություն՝ առանց պետության մասնակցության ու վերահսկողության, պատասխանատու ազգային ռազմավարության և հանրային ֆինանսավորման տեսանկյունից [1]: Իսկ Հայաստանը համապատասխանում է նրա առաջարկած **կիսահինքավար** մոդելին, ըստ որի բուհը կարող է լինել ԿԳԼ ենթակա հիմնարկ կամ պետական սեփականություն հանդիսացող կազմակերպություն, կամ որևէ այլ կանոնադրական մարմին [1]: Այս կառավարման մոդելներից արդեն պարզ է Հայաստանի և Անգլիայի պետական կառավարման մարմինների ունեցած վերահսկողությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների վրա: Դա ակնհայտ է նաև օրենսդրական մակարդակում, քանի որ եթե Հայաստանում օրենքի մակարդակով

կարգավորվում է բարձրագույն կրթության ողջ դաշտը, ապա Անգլիայում բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումն իրականացնում են բուհերը՝ առաջնորդվելով պետության սահմանած առաջնահերթություններով:

5. Ֆորմալ, ոչ ֆորմալ, ինֆորմալ կրթություն: Թեև Հայաստանը կիրառում է կրեդիտային համակարգը կրթության բոլոր աստիճաններում, սակայն Հայաստանում դեռ չափելի չէ ոչ ֆորմալ կամ ինֆորմալ կրթությունը: Այս առումով Անգլիայում կրթության այս երեք ձևերն էլ լայն տարածում ունեն: Օրինակ, եթե լրացուցիչ կրթությունը, որը ոչ ֆորմալ կրթության ձևերից է, Հայաստանում օգտագործում ենք միայն վերաորակավորումների կամ վերապատրաստումների համար, ապա Անգլիայում նույն լրացուցիչ կրթության տարբեր ծրագրերը կարելի է օգտագործել կրթական աստիճան ստանալու համար: Իսկ Հայաստանում կրթական աստիճան ստանում են միայն ֆորմալ կրթության միջոցով: Նույն կերպով նաև ինֆորմալ կրթությունը չափելի չէ ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրությամբ:

6. Եռաստիճան կրթական համակարգ: Բոլոնյան գործընթացի գործողությունների 10 ուղղություններից էր դոկտորանտուրան որպես կրթության երրորդ աստիճան, ինչն այսօր արդեն եվրոպական երկրներում և ԵԲԿՏ-ին միացած շատ երկրներում իրողություն է: Սակայն Հայաստանում դոկտորանտուրան հետբուհական կրթություն է համարվում, իսկ եվրոպական Ph.D-ն համապատասխանում է հայաստանյան որակավորումներից գիտությունների թեկնածուի աստիճանին: Նշենք, որ ՀՀ-ում ներկայումս պլանավորվում են փոփոխություններ բարձրագույն կրթության ոլորտում, և քննարկումների ակտիվ փուլում է «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը, որով բարձրագույն կրթությունը ներկայացված է եռաստիճան համակարգով:

7. Բուհի ղեկավարում: Հայաստանում բուհի ղեկավարումն իրականացնում է բուհի գործադիր մարմինը՝ ռեկտորը, ում ընտրում է բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինը: Անգլիայում բուհի ղեկավարումն այլ կերպ է, քանի որ բուհի ղեկավարը կանցլերն է, ով թագավորական ընտանիքի անդամներից է և ընթացիկ ղեկավարման հետ առնչություն չունի. նա ներկայացուցչական կերպար է, ով ներկայանում է տարաբնույթ հանդիսություններին և հաճախ վարում է

նիստեր պրոֆեսորների հետ: Իսկ բուհի ղեկավարման բուն գործն իրականացնում է փոխկանցլերը կամ ռեկտորը:

8. Ռեկտորի ընտրություն: Բուհի կառավարման ապակենտրոնացումից և բուհական համակարգում կատարած կառուցվածքային փոփոխություններից հետո ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ռեկտորին ընտրում է բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինը: Ռեկտորն ընտրվում է որոշակի ժամկետով և յուրաքանչյուր տարի իր կատարած գործունեության մասին հաշվետվություն է տալիս ընտրող մարմնին: Իսկ Անգլիայում փոխկանցլերի՝ ռեկտորի պաշտոնը նշանակովի է:

9. Ուսանողական վարկեր: Հայաստանում ուսանողական վարկերի մի ձև է կիրառվում, որն առաջարկում են առևտրային բանկերը, տարեկան տոկոսադրույքով, ծնողների կամ խնամակալի երաշխավորությամբ և ամենաշատը 10 տարի մարման ժամկետով, որից ուսումնառության ընթացքում մարման ենթակա է տարեկան տոկոսադրույքը (միջինում տարեկան 24%), իսկ ուսումնառության ավարտից հետո մարման ենթակա է մայր գումարը: Իսկ Անգլիայում ուսանողական վարկեր առաջարկում են պետական մակարդակով, դրանք տրամադրում են ուսանողներին առանց հստակ ժամկետների և ուսումնառության ընթացքում առանց պարտավորությունների: Ուսումնառության ավարտից հետո, երբ ուսանողն աշխատում է, հաշվարկվում է նրա եկամուտների չափը, եթե դրանք միջին սպառողական զամբյուղից ավելի են, հաշվարկվում է նրա ամսական մարելու ենթակա գումարի չափը, իսկ եթե եկամուտները սպառողական զամբյուղի չափ են կամ նվազ, ապա հետաձգվում է վարկի մարման գործընթացը: Այս կերպ պետությունը հոգում է իր քաղաքացիների մասնագիտական կրթություն ստանալու հարցը, իսկ պետական երաշխիքները և՛ նյութական են, և՛ բարոյական:

10. Կրթական աստիճանների դասակարգում: Կիրառելով նույն կրեդիտային համակարգը Հայաստանում ու Անգլիայում՝ կրթական աստիճաններ շնորհվում են տարբեր սկզբունքներով: Եթե Հայաստանում կրեդիտ շնորհվում է կրթական ծրագրի հաջող ավարտին, իսկ կրթական աստիճանի համար համապատասխան քանակությամբ կրեդիտ հավաքելու դեպքում ստանում են կրթական աստիճան, առանց հաշվի առնելու, թե ինչպիսին է նրա ուսումնառության ընթացքը՝ միջին որակական գնահատականը, ապա Անգլիայում կրեդիտների շնորհումը

թեև իրականանում է նույն մեխանիզմով, բայց կրթական աստիճանները շնորհիվում են դասակարգմամբ:

11. Կրթության այլընտրանքային մատակարարներ: Հայաստանում բարձրագույն կրթության ոլորտում կրթական ծրագրեր իրականացնում են միայն բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Իսկ Անգլիայում բարձրագույն կրթության ոլորտում լայն տարածում ունեն կրթության այլընտրանքային մատակարարները, որոնք կարող են չլինել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, բայց կարող են լինել կրթական ծառայություններ իրականացնող հաստատություններ, որոնք ֆինանսավորվում են բուհերի կողմից որևէ կրթական ծառայություն իրականացնելու համար:

Այսպիսով՝ աշխատանքում հակիրճ ներկայացրինք Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի առանցքային ոլորտներում առկա նմանություններն ու տարբերությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **John Fielden**, Global Trends in University Governance, Education Working Paper Series, No. 9, World Bank: Washington, DC, 2008.
2. <https://erasmusplus.am/about-programme/>
3. <https://www.enic-naric.net/>
4. <https://www.council.ox.ac.uk/people>
5. <http://www.yso.am/ysu/hy/structure/struct/27364>
6. http://www.yso.am/uploaded/Members_of_the_Board_of_Trustees.pdf

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ
ՆՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Աբրահամյան Անի

Ամփոփում

Այս գիտական հոդվածում համառոտ կերպով ներկայացվում են Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները: Հատկանշական է, որ բարեփոխումները, հատկապես Հայաստանում, մեծամասամբ իրականանում են բոլորնյան գործընթացի հիմնական սկզբունքներից ելնելով:

Աշխատանքը նպատակ ունի ուսումնասիրելու Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի և՛ բարեփոխումները, և՛ զարգացման հեռան-

կարներն ու ուղղությունները՝ հաշվի առնելով երկու երկրների առանձնահատկությունները, նմանություններն ու տարբերությունները:

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

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И АНГЛИИ

Абраамян Ани

Резюме

В данной научной статье обобщены сходства и различия между системами высшего образования Армении и Англии. Примечательно, что реформы, особенно в Армении, основаны на основных принципах Болонского процесса.

Целью статьи являются исследование реформирования и перспективы и направления развития системы высшего образования в Армении и в Англии с учетом особенностей, сходства и различий двух стран.

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

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN THE HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF ARMENIA AND ENGLAND

Abrahamyan Ani

Summary

The article hereby briefly presents the summarizes the similarities and differences between the higher education systems in Armenia and England. It is considerable to note that reforms, especially in Armenia, are based on the basic principles of the Bologna process.

The work aims to study both the reformations and development prospects and directions of the higher education system in Armenia and England, taking into account the peculiarities, similarities and differences between the two countries.

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



**ՀԱՏՈՒԿ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱՊԱԽՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼԱՑՈՒՄԸ
ՈՐՊԵՍ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ՈՐԲՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ
ՀՆԱՐԱՎՈՐ ՄԻՋՈՑ
(ԼՈՌՈՒ ՄԱՐԶԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)***

ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ ՄԱՐԳԱՐԻՏԱ

*Վանաձորի Հովհ.Թումանյանի անվան պետական
համալսարան*

*մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ
Հոգեբանական գիտությունների թեկնածու*

Երեխայի պաշտպանության մասին խնդիրն առաջին անգամ բարձրացրել է Էգլանտին Ջեբբը (1924 թ., նոյեմբերի 26-ին)¹ Ժնևում Ազգերի Լիգայի ժողովում: Նա ներկայացրեց հռչակագիր, որը կառուցված էր հինգ սկզբունքների հիման վրա.

1. Երեխային պետք է տրամադրվեն անհրաժեշտ միջոցներ ինչպես նրա ֆիզիկական, այնպես էլ նորմալ հոգևոր զարգացման համար:
2. Սոված երեխային պետք է կերակրել. հիվանդ երեխային պետք է օգնել. սխալ կատարած երեխային պետք է շտկել, իսկ որք և անօթևան երեխաները պետք է ստանան ապաստան և աջակցություն դժվար պահերին:
3. Երեխան փորձությունների ժամանակ պետք է ստանա աջակցություն առաջին հերթին:
4. Երեխան պետք է մեծանա սիրո մթնոլորտում և պաշտպանված լինի շահագործման բոլոր ձևերից:

* Նյույթը ներկայացվել է 15.09.2020 թ., գրախոսվել է 15.09.2020 թ.:

¹ 1919 թ. Էգլանտին Ջեբբը և նրա քույրը հիմնեցին «Փրկեք երեխաներին» բրիտանական կազմակերպությունը, որը մինչ օրս գործում է ամբողջ աշխարհով մեկ: Հայաստանում այն սկսել է գործել 1993 -2020 թթ. և իրականացրել է 62 մլն եվրո արժողությամբ ծրագրեր երեխաների պաշտպանության, կրթության, առողջապահության և սոցիալական պաշտպանության ոլորտներում:

5. Երեխայի մեջ պետք է սերմանել այն գիտակցությունը, որ իր լավագույն հատկությունները պետք է ծառայեն ի շահ այլ մարդկանց¹:

Փաստաթղթում շեշտը դրվում էր երեխաների աշխատանքի և ստրկության, երեխաների վաճառքի և անչափահասների մարմնավաճառության վրա:

ՄԱԿ-ի Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրում (1948 թ.) պաշտոնապես բարձրացվեց Երեխայի պաշտպանության խնդիրը, իսկ 1959 թ. ընդունվեց երեխայի իրավունքների մասին հռչակագիրը (կառուցված 10 սկզբունքների հիման վրա [1]): ՄԱԿ-ի Երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիան 1993 թ. վավերացվեց նաև Հայաստանի Հանրապետության կողմից, իսկ 1996 թ. ընդունվել է «Երեխայի իրավունքների մասին» [2] օրենքը:

Հռչակագրում բարձրացված խնդիրների մեծ մասը հրատապ են նաև արդի ժամանակներում, չնայած նրան, որ մենք անցել ենք երկար ճանապարհ, և երեխաների իրավունքների պաշտպանության վերաբերյալ օրենսդրական դաշտը հիմնականում կարգավորված է: Այսօր Հայաստանի Հանրապետությունում գրեթե չկան մանկատներ, հատուկ դպրոցներ, որտեղ երեխաները մեկուսացված էին հասարակությունից: Սակայն դա չի նշանակում, որ խնդիրը լուծված է: Ըստ Յունիսեֆի տվյալների՝ եթե աշխարհում 100000 մարդու հաշվարկով շուրջօրյա խնամքի հաստատություններում գտնվում է 120 երեխա, ապա այդ թիվը Հայաստանում կազմել է 400 երեխա:

Ընտրորհրդային տարիներին, պայմանավորված պատերազմով, բնակչության սոցիալական ծանր վիճակով, Հայաստանում բացվեցին հատուկ դպրոցներ, հաստատություններ, որտեղ ընդունվում էին կյանքի դժվարին իրադրությունում հայտնված ընտանիքների երեխաներ, սոցիալական որբեր: Մանկական խնամքի հաստատությունների երեխաների 90%-ից ավելին ունի առնվազն մեկ ծնող:

Ի՞նչ է սոցիալական որբությունը, և ինչպե՞ս է այն դրսևորվում: Այն դժվար է սահմանել, քանի որ իրավաբանական տեսանկյունից «սոցիալական որբություն» հասկացությունը ոչ մի օրենքում ամրագրված չէ: Դա որբության տեսակ է, երբ կենսաբանական ծնողների առկայության դեպքում երեխան մնում է առանց ծնողական խնամքի [4]: Այս երևույթը

մեր հասարակությունում ավելի է տարածված, քան կենսաբանական (ծողների կորուստ) որբությունը:

Նման իրադրությունը կարող է առաջանալ այն դեպքում, երբ ծնողները

- ✓ հրաժարվում են երեխայից,
- ✓ զրկում են ծնողական իրավունքներից դատարանի միջոցով,
- ✓ ճանաչվում են անգործունակ,
- ✓ անհայտ բացակայող են,
- ✓ պատասխանատվություն չեն կրում և չեն զբաղվում երեխայով առանց պատճառի,
- ✓ վարում են հակասոցիալական կյանք, և երեխան «ավելորդ» է:

Եվրոպական երկրներում սոցիալական որբության պատճառները այլ են և պայմանավորված են ընտանիքի ինստիտուտի ճգնաժամով ու առանձին վերցրված ընտանիքների սոցիալական վիճակով:

Առաջինի դեպքում այդ պատճառները արտահայտվում են.

- ✓ ամուսնության և ընտանիքի գրանցման միջին տարիքի բարձրացմամբ. ընտանիք կազմում են մասնագիտություն ստանալուց, սոցիալական կարգավիճակի հաստատումից և ինքնահաստատման ճանապարհ անցնելուց հետո՝ 30-40 տարեկանում:
- ✓ ամուսնալուծությունների թվի աճ. ծնողների անկախությունը միմյանցից, միմյանց չհասկանալը, միմյանց և երեխայի նկատմամբ ցածր պատասխանատվությունը.
- ✓ չգրանցված ամուսնությունների թվի աճ, ինչը ենթադրում է, որ զույգերը կամ չեն պլանավորում երեխա ունենալ, կամ չեն ցանկանում նման պատասխանատվություն վերցնել իրենց վրա.
- ✓ ծնելիության մակարդակի նվազում և բնակչության ծերացում.
- ✓ ապօրինի, ոչ ցանկալի երեխաների թվի ավելացում, որոնք, որպես կանոն, բռնության կամ անկանոն սեռական հարաբերությունների արդյունք են.
- ✓ նույնասեռական հարաբերությունների տարածումը և այլն.
- ✓ իսկ որոշ երկրներում՝ հղիության ընդատման արգելքները (անցանկալի երեխան ծնվում է, սակայն նա հոգս է ծնողի համար):

Հայաստանում սոցիալական որբության առաջացման հիմնախնդիրները նույնն են, սակայն դրսևորումները տարբեր են: Առաջին հերթին այն պայմանավորված է աղքատությամբ:

Հայաստանում մանկական բազմաչափ աղքատության առաջին համապարփակ գնահատումը իրականացվել է 2016 թ. Յունիսեֆի կողմից: Մի քանի տվյալ գեկույցից [8]:

Հայաստանում երեխաների 64%-ը խոցելի է աղքատության 2 և ավելի չափելի դրսևորման ուղղությամբ (գյուղական բնակավայրերում նման խոցելիությունը հասնում է 82 %-ի, քաղաքային բնակավայրերում այն կազմում է 53 %): Ազգային մակարդակում երեխաների միայն 12 տոկոսն է, որ չի կրում աղքատության դրսևորումների ազդեցությունը: Ձեկույցում նշվում է, որ բազմաչափ աղքատության (կոմունալ ծառայությունների, բնակարանային պայմանների և ժամանցային հնարավորությունների տեսանկյունից) ուսումնասիրության արդյունքում պարզվել է, որ նրանց 28%-ը խոցելի է, իսկ փոքր տարիքի երեխաների մոտ (0-5 տարեկան) երրորդ մասը խոցելի է սննդի առումով, 2-5 տարեկանների 23%-ը խոցելի է վաղ կրթության ստանալու հնարավորության տեսանկյունից: Երեխաների 36 %-ն աղքատ չեն, սակայն խոցելի են:

Լոռու մարզի աղքատության մակարդակը բավականին բարձր է, ինչը պայմանավորված է տնտեսության կտրուկ անկումով (որպես հետևանք՝ աղքատության կտրուկ բարձրացմամբ): 2016 թ. Լոռու մարզում՝ ծայրահեղ աղքատ է բնակչության 2.7%-ը, աղքատ՝ 35.8%-ը, ինչը կազմում է ընդհանուր բնակչության 9.5 %-ը: Ապացուցված է, որ երեխաների աղքատությունը այս պարագայում ավելի բարձր է, քան մեծահասակներինը:

Լոռու մարզում մինչև 2006 թ. գործել են 2 մանկատուն, որոնցից մեկը՝ ոչ պետական. այն աշխատեցնում են Մայր Թերեզայի գթության քույրերը (այնտեղ բնակվում են շուրջ 40 առանց ծնողական խնամքի մնացած երեխա և չափահաս, որոնք ունեն հաշմանդամություն), 3 հատուկ օժանդակ դպրոց, 2 շուրջօրյա գիշերային խնամքի հաստատություն, որտեղ խնամվում էին հիմնականում կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող ընտանիքների երեխաներ: Այդ հաստատությունների մի մասը ստեղծվել էր Խորհրդային Միության տարիներին և ուղղված էր առողջական կամ հատուկ կարիքներով երեխաների խնդիրների լուծմանը: Հետխորհրդային տարիներին կառավարության որոշ-

¹ Վերցրել ենք 2016 թ. տվյալները, քանի որ դրանից հետո աղքատության խորքային վերլուծության վերաբերյալ վիճակագրական տվյալներ չկան:

մամբ երկու անգամ փոխվել են այդ հաստատությունների անվանումները, կանոնակարգային դրույթները:

1990-96 թվականներն անկախ Հայաստանի ծանր տարիներն էին: Պայմանավորված սոցիալ-տնտեսական խնդիրներով, գործազրկությանը, ներքին և արտաքին միգրացիայով՝ շատ ընտանիքներ հայտնվեցին դժվարին իրադրության մեջ՝ պատերազմական դրություն, տնտեսական ենթակառուցվածքների փոփոխություն, աշխատաշուկայի կտրուկ նվազեցում և այլն: Բոլորից շատ տուժում էին երեխաները: Կտրուկ ավելացան մուրացիկ, անտեսված, սոված երեխաները, որոնց խնդիրները պետք է լուծվեին անհապաղ: ԽՍՀՄ-ից ժառանգված գործող հատուկ հաստատությունները վերակազմավորվեցին, բացվեցին մանկատներ, որոնց միջոցով լուծվեցին կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող երեխաների խնդիրները: Ըստ այդ հաստատությունների կանոնադրության՝ այստեղ կարող էին ընդունել բոլոր այն երեխաներին, ովքեր ունեին նաև սոցիալական խնդիրներ: Երեխաների թիվը այդ հաստատություններում կտրուկ աճեց՝ 10131 երեխա (1995 թվականի 8453 փոխարեն), որից 1000-ից ավելին Լոռու մարզի հատուկ գիշերօթիկ հաստատություններում էին: Թվում էր, թե սոցիալական որբության խնդիրը լուծված է, սակայն, ըստ Ուլրիխ Բեկի, այն ինստիտուտները, որոնք նախատեսված էին խնդիրները հաղթահարելու համար, դառնում էին նրանց առաջացման ինստիտուտ: Այլ կերպ ասած՝ դիսկալյանության շեմը բարձրանում է, քանի որ սոցիալական տեսանկյունից առաջանում է կոնֆլիկտածին իրադրություն. սոցիալական խմբերը դառնում են խոցելի: Այդ երևույթը հատկապես սուր է արտահայտված դեռահասների մոտ:

26 դեկտեմբերի 2002 թվականի N 2179-Ն ՀՀ կառավարության որոշմամբ սահմանվեցին պետական հատուկ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 8 տիպեր, որոնցից.

2-ը ունեն սոցիալական ուղղվածություն.

- Որբ և ծնողական խնամքից զրկված երեխաների (Սպիտակ)
- Սոցիալապես վտանգավոր վարք ունեցող երեխաների

1-ը՝ Արտակարգ ընդունակություններ դրսևորած երեխաների (Վանաձոր՝ Էվրիկա)

1-ը՝ Մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների հատուկ (օժանդակ) հանրակրթական ուսումնական հաստատություն (Վանաձոր, Սպիտակ, Ստեփանավան),

3-ը՝ Լսողության, տեսողության, խոսքի ծանր խանգարումներ ունեցող երեխաների (Վանաձորի թիվ 3 հ/հ),

1-ը՝ հենաշարժական համակարգի խախտումներ ունեցող երեխաների:

Հատուկ հաստատությունների ինստիտուցիոնալ մակարդակում իրականացվող բարեփոխումների արդյունքում այդ հաստատությունները անմիջապես համալրվեցին նոր սաներով՝ նպաստառու, աղքատ, ոչ լիարժեք, առանց ծնողական խնամքի մնացած և այլ սոցիալական խմբերի երեխաներով:

Առաջացան նոր տիպի խնդիրներ: Ձևավորվեց երեխաների սոցիալական պաշտպանության համակարգ, որը ի սկզբանե չէր պաշտպանում «երեխայի լավագույն շահը»: Օրինակ, հատուկ դպրոցներում երեխաները անց էին կացնում ամբողջ օրը, սովորում, հանգստանում, քնում: Փակ տարածքում գտնվում էին 200-300-ից ավելի տարբեր տարիքի և սեռի երեխաներ: Այսպիսով, հատուկ հաստատությունների դռները բաց էին սոցիալական խնդիրներով ընտանիքների երեխաներին ընդունելու համար (բոլոր տիպի հաստատությունները կարող էին ընդունել նպաստառու ընտանիքների երեխաներին): Ստեղծվեց իրադրություն, երբ երեխան շաբաթվա 5 օրը պետք է անցկացներ հաստատության պատերի ներսում. այնտեղ քներ, հանգստանար, դպրոց գնար, սնվեր և այլն: Ըստ էության՝ այս հաստատությունները չէին տարբերվում «ռեժիմային» հաստատություններից: Ընդհանուր առմամբ 2006 թվականի հունիս ամսվա դրությամբ նրանց թիվը կազմում էր 1060-ից ավելի երեխա, ներառյալ մասնավոր մանկատան սաներին:

Այսօր ունենք այլ պատկեր, որը ներկայացված է սխեմատիկ տեսքով.

Լոռու մարզում երեխաների կրթության և պաշտպանության հատուկ հաստատությունների ապակենտրոնացման սխեմա

Ստեղծվել է	վերակազմավորվել է	2019-ի դրությամբ	
Վանաձորի մանկատուն			
1997		31.10. 2019, 1507 - Ն Լուծարվել է	
Սպիտակի «Մայր Թերեզայի քույրեր» կաթոլիկ միսիոներների գթության տուն			
1988 գործում է առ այսօր			
Վանաձորի թիվ 3-րդ օժանդակ ութամյա գիշերօթիկ դպրոց			
1964	1996	2002	31, 08.2017, N 1057-Ն
Վանաձորի թիվ 3-րդ օժանդակ ութամյա գիշերօթիկ դպրոցը	Վանաձորի N 3 օժանդակ գիշերօթիկ դպրոց	Վանաձորի մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների N 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոց	Վանաձորի տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոն
Վանաձորի N 18 առողջարանային գիշերօթիկ դպրոց			
1961	1996	2010	2017
Վանաձորի N 18 առողջարանային գիշերօթիկ դպրոց	Վանաձորի թիվ 2 հատուկ դպրոց	Վանաձորի երեխաների գիշերային խնամքի և պաշտպանության հաստատություն	Լոռու մարզի երեխայի և ընտանիքի աջակցության կենտրոն
Վանաձորի N 3 թոյլ տեսնող երեխաների գիշերօթիկ դպրոց			
1996	2002	2005	2008
Վանաձորի N 3 թոյլ տեսնող երեխաների գիշերօթիկ դպրոց	Վանաձորի N 3 թոյլ տեսնող երեխաների գիշերօթիկ դպրոց	Վանաձորի N 31 միջնակարգ դպրոց վերանվանելու	Վանաձորի Կ. Ղարաքեշիջյանի անվան թիվ 1 արհեստագործական պետական ուսումնարան

Ստեփանավանի մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների N 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոց			
	1996	2002	
Ստեփանավանի թիվ 21 գիշերօթիկ դպրոցը	Ստեփանավանի առողջարանային գիշերօթիկ դպրոց	Ստեփանավանի N 1 հատուկ դպրոց	Ստեփանավանի տարածքային մանկավարժա-հոգեբանական աջակցության կենտրոն
Սպիտակի մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների N 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոց			
1996	2002	2017	
Սպիտակի որբ, ծնողական խնամ-քից զրկված երեխաների գիշերօթիկ դպրոց	Սպիտակի մտավոր թերզարգացում ունեցող երեխաների թիվ 1 հատուկ (օժանդակ) դպրոց	Սպիտակի տարածքային մանկավարժա-հոգեբանական աջակցության կենտրոն	31.10. 2017 N 1109-Ա

Սոցիալական որբության խնդիրը պետք է լուծվի ոչ միայն վիճակագրական, այլև սոցիալական, ժողովրագրական, մշակութային տվյալների հիման վրա: Ապակենտրոնացման (ապահինստիտուցիոնալացման) գործընթացը բազմափուլային է և ենթադրում է գործընթացների փուլային փոփոխություն.

- 1) կարիքների ամբողջական գնահատում
- 2) փորձնական հաստատության ընտրություն
- 3) խորհրդատվություն՝ կապված հաստատության աշխատողների դիմադրողականության կանխման հետ
- 4) հաստատության վերաբերյալ վիճակագրական տվյալների հավաքագրում
- 5) ծրագրի պլանավորման և իրականացման համար համախոհների խմբի ձևավորումը
- 6) ծրագրի կառավարման թիմի ընտրություն
- 7) երեխայի անհատական կարիքների և նրա զարգացման մակարդակի համապարփակ գնահատում

- 8) իրատեսական ժամանակացույցի ձևավորում՝ հիմնված ծրագրի բարդության, ներգրավված երեխաների քանակի և նրանց կարիքների վրա
- 9) իրատեսական գործողությունների ծրագրի մշակում
- 10) ծրագրի հաստատում տեղական իշխանությունների կողմից
- 11) հասարակության իրազեկության մակարդակի բարձրացումը
- 12) ծրագրում մոնիտորինգի և գնահատման գործիքակազմի մշակում:

2006 թ. Հայաստանում նախաձեռնվեց պիլոտային ծրագիր Լոռու մարզում, որի նպատակն էր «բեռնաթափել» հատուկ հաստատությունները, իսկ 2016 թ.ն «<< պետական քաղաքականությունը միտված է նվազեցնելու հաստատություններում խնամվող երեխաների թիվը և կանխարգելելու նրանց մուտքը հաստատություններ՝ այլընտրանքային ծառայությունների ներդրման միջոցով» [11]: 2006 թ.-ից մինչև 2019 թվականը Լոռու մարզի հատուկ հաստատություններից բեռնաթափման ծրագրի շրջանակներում կենսաբանական ընտանիք են վերադարձվել 800-ից ավելի երեխաներ, իսկ խնամատար ընտանիք (այլընտրանքային խնամք)՝ ընդամենը 6 երեխա Վանաձորի մանկատանից: Այդ երեխաների միայն 2%-ն է կյանքի պայմանների փոփոխության (ծնողների կորուստ, հիվանդություն, ծնողների մտավոր խնդիրների կամ սահմանափակ կենցաղավարման և ծնողավարման կարողությունների) պատճառով վերադարձել հատուկ հաստատություն:

Հատուկ հաստատությունների ապակենտրոնացման արդյունքում Լոռու մարզում 2018 թ.-ից գործում էր միայն 1 պետական հատուկ հաստատություն՝ Վանաձորի մանկատունը, տարբեր ծրագրերի շրջանակներում գործել են հասարակական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող 2 ծրագիր՝ փոքր տուն (ընտանեկան տիպի հաստատություններ), որտեղ յուրաքանչյուրում բնակվել են Վանաձորի մանկատան տարբեր տարիքի մինչև 10 սաներ: Ծրագրի ավարտի հետ կապված տներից մեկը փակվել է: Սակայն այն աշխատանքը, որ իրականացվել էր Յունիսեֆի և Բուլղարիայի դեսպանատան ֆինանսական աջակցությամբ, կարևոր էր. այն օրինակելի փորձ էր մանկատանից երեխաներին *խնամատար ընտանիք* ուղարկելու կամ ընտանիք վերադարձնելու տեսանկյունից: Մեր պայմաններում այս ուղին՝ խնամատարությունը, որդեգրումից հետո ամենաարդյունավետ այլընտրանքային ճանապարհն է՝ ապահովելու երեխայի կայուն զարգացումը, սոցիալական պաշտպանվածությունը: Հայաստանում գոյություն ունեցող խնամատարության

տեսակներից հիմնականում գործում է պետական աջակցությամբ ընտանեկան տիպի խնամատարությունը, այն դեպքում, երբ դեռ 1898 թ. Եվրոպայում գործել են երեք տիպ՝ պետական, անձնական կամ ազատական և եկեղեցական (դարեր շարունակ այս խնդիրները լուծվել են հայկական առաքելական եկեղեցու ջանքերով):

Խնամատարությունը (foster care, foster family - թարգմանաբար՝ խնամատար ընտանիք) հնարավորություն է տալիս լուծել սոցիալական որբության խնդիրը, քանի որ խնամատար ընտանիքում երեխան հնարավորություն ունի յուրացնելու ընտանեկան արժեքներ, դառնալ հասարակության լիիրավ անդամ: Եվ ամենակարևորը, երեխան «պատկանում» է ընտանիքին, ընտանիքի անդամ է: Այս զգացումի առաջացման կարևոր պայմաններից է կայուն միջավայրը և ընտանեկան հարաբերություններում իր իրավունքների և պարտականությունների գիտակցումը՝ որպես տվյալ ընտանիքի լիիրավ անդամ: Խնամատար ծնողը պատասխանատվություն է կրում երեխայի համար և հետադարձ կապի միջոցով վերահսկվում է պետական կառույցների կողմից:

Սոցիալական որբության խնդրի լուծման մյուս ճանապարհը *խնամակալությունն* է: Այն տարբերվում է խնամատարությունից նրանով, որ այս դեպքում խնամակալը հարազատներից մեկն է, որը չի վարձատրվում (առաջինի դեպքում խնամատար ծնողը ստանում է աշխատավարձ և երեխայի խնամքի համար անհրաժեշտ գումար): Աղքատությունն իր կնիքն է դնում նաև այս ընտանիքների վրա, քանի որ հարազատներից շատերը չունեն հնարավորություն ապահովելու երեխայի կենսաբանական պահանջները, սակայն ավանդույթներից, պատասխանատվության զգացումից և բարոյական արժեքներից ելնելով նրանք չեն համաձայնում իրենց հարազատների երեխաների խնամքից հրաժարվել: Վերջին տարիներին խնամակալության թիվը գնալով ավելանում է, ինչը հիմնականում պայմանավորված է անչափահասների ծնողների արտագնա աշխատանքով (որպես կանոն՝ երեխաների խնամակալ են դառնում տատիկները և պապիկները): Այս դեպքում, հատկապես դեռահասության տարիքում այդ երեխաների խոցելիության աստիճանը բարձրանում է, քանի որ հասակակիցների շրջանում նրանց մի մասն ընկալվում է որպես «սոցիալական որբ»:

Խնդրի լուծման մյուս ճանապարհը *պապորոնաժն* է, որը մեզ մոտ գրեթե չի գործում: Այն պայմանագրային հիմունքներով արհեստավարժ խնամատար ընտանիքում երեխա/ներ-ի դաստիարակության ձև է, որի

հիմնական նպատակն է սոցիալական ինտեգրումը և կենցաղավարման կարողությունների զարգացումը: Այն հաճախ կիրառվում է որպես անցումային միջոց որդեգրման կամ խնամատարության համար և փոխարինում է մանկատանը կամ հատուկ հաստատությանը (որոնք դառնում են խարիսխ/стригmat այդ երեխաների համար):

Ընդհանրացնելով երեխաների պաշտպանության համակարգի վերաբերյալ քաղաքականության բարելավմանն ուղղված աշխատանքների արդյունքները և սոցիալական որբության խնդիրների լուծմանն ուղղված Լոռու մարզում իրականացվող աշխատանքները՝ կարող ենք եզրակացնել.

✓ խնդրի լուծման քաղաքականությունը պետք է մշակվի ազգային մակարդակում, իսկ կառավարման և ծառայությունների մատուցման հարցերը պետք է իրականացվեն «լիազորությունների պատվիրակման» սկզբունքով (այս ուղղությամբ էլ կառավարությունը կազմակերպել է 2020 թթ. ծրագրերը): Իհարկե, մի քայլ առաջ է, բայց ծրագրերը պետք է պատվիրակել այն կազմակերպություններին, որոնք ունեն մասնագիտական ներուժ: Լավագույն տարբերակը լիազորությունների պատվիրակումն է համայնքային մակարդակում:

✓ Կանխարգելիչ աշխատանքների կազմակերպումը և հասարակության իրազեկվածության բարձրացումը երեխայի պաշտպանության վերաբերյալ, որի պատասխանատվությունը կամ իրականացման իրավունքը պետք է դրվի երեխայի պաշտպանությամբ զբաղվող կառույցների վրա: Գործառույթներով դա այդպես էլ կա, սակայն իրականում նրանց վրա այնքան պարտականություններ են դրվում, որ համայնքների ընտանիքի, կանանց և երեխաների պատշտպանության բաժինները, դպրոցները չեն կարողանում այս խնդիրը լուծել: Այն հնարավոր է լուծել համայնքային կառույցների՝ խնամակալության և հոգաբարձության մարմինների միջոցով, սակայն նրանք նույնպես չունեն այդ հնարավորությունները և կախված են համայնքապետից, տրամադրվող միջոցներից (Լոռու մարզի 2017-2025 թթ. զարգացման ռազմավարության ծրագրում, ինչպես նաև համայնքների ռազմավարություններում այս խնդիրներին անդրադարձ չկա): Մեր փորձը ցույց է տալիս, որ այս ինստիտուտը Հայաստանում դեռ կայացած չէ, և կարելի է ընդամենը մի քանի օրինակ բերել հանձնաժողովների աշխատանքի մասին Վանաձոր, Ստեփանավան, Համզաչիման, Վահագնի, Գուգարք համայնքներից, որոնց աշխատանքները կրում են գործնական, ոչ ֆորմալ բնույթ:

✓ Հաստատությունների վերակառուցման և լուծարման հետ կապված մարզում կտրուկ նվազեց խոցելի խմբի երեխաների թիվը, սակայն այս ցուցանիշը ավելի շատ վկայում է, որ բացահայտման, կարիքների վերհանման և գնահատման համակարգը պատշաճ մակարդակի վրա չի գտնվում: Ռիսկի խմբի ընտանիքները մնում են իրենց խնդիրների հետ մեկուսացված, հաճախ չգիտեն ում դիմել:

✓ Ապակենտրոնացման արդյունքում կենսաբանական ընտանիքներին տրամադրված օգնության հիմնական տեսակը նյութական աջակցությունն էր, որն ուղղված էր կենսաբանական և մասամբ կրթական խնդիրների լուծմանը: Բայց եթե ծնողը երեխային ուղարկել է հատուկ հաստատություն (իսկ այդ հաստատություններ երեխաների ընդունման հարցը կանոնակարգված է [4]), ապա նշանակում է, որ ծնողը ունի խնդիրներ, պետք է լուծել նաև նրա խնդիրը:

Ինչպես երևում է վերոնշյալից, պետության կողմից դեռ 2006 թ. որդեգրված հատուկ հաստատությունների ապակենտրոնացման գործընթացը մոտեցել է իր տրամաբանական ավարտին. Լոռու մարզում չկան պետական կարգավիճակ ունեցող հատուկ հաստատություններ: Հատուկ հաստատությունները որպես սոցիալական ինստիտուտ, ժամանակի պահանջ էին և իրենց դերը կատարել են:

Մնացել են բազմաթիվ բաց հարցեր, խնդիրներ, որոնք դեռ լուծման կարիք ունեն.

- կանխարգելման աշխատանքները բավարար մակարդակով չեն ընթանում,
- ցածր է հասարակության իրազեկվածությունը,
- կենսաբանական ընտանիքների աջակցությունը միշտ չէ, որ հասցեական է,
- բավարար չեն անհրաժեշտ մասնագիտական ծառայությունները, ընտանիքների աջակցության կենտրոնները,
- վերապատրաստված մասնագետները չեն կարող ծածկել պահանջարկը,
- կյանքի դժվարին իրադրությունում գտնվող երեխաների կարիքների վերհանման համակարգը հեռու է կատարյալ լինելուց,
- միջգերատեսչական, մարզպետարան, ՏԻՄ, միջհամայնքային կապերի համագործակցությունը գործնականորեն միշտ չէ, որ արդյունավետ է,

- հասարակությունը ակտիվ մասնակցություն չի ունենում խնդրի լուծման գործում,
- համայնքների համար երեխայի իրավունքների պաշտպանությունը հիմնախնդիր չէ, քանի որ ռազմավարության մեջ որևէ լուծում չի նախատեսվում,
- առկա ծառայություններից օգտվում են հիմնականում աղքատ, նպաստառու ընտանիքները, չնայած բավականին մեծ է ոչ աղքատ ընտանիքների խոցելիության աստիճանը,
- հատուկ կարիքներով երեխաների խոցելիության աստիճանը բարձր է, իսկ մարզում բավարար քանակի և մակարդակի մասնագիտացված վերականգնողական կենտրոններ չկան:

Իհարկե, փաստացի սոցիալական տիպի հատուկ հաստատություններում այլևս երեխաներ չկան, ինչը նպաստեց սոցիալական որբության նվազմանը, սակայն երևույթը դեռ կա, և պետք է բոլորը պայքարեն յուրաքանչյուր երեխայի համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Կոնվենցիա Երեխայի իրավունքների մասին»:
2. «Երեխայի իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքը:
3. ՀՀ կառավարության 17 հուլիսի 2014 թվականի N 743-Ն որոշումը ՀՀ խնամք եվ պաշտպանություն իրականացնող շտրջօրյա հաստատություններում խնամվող երեխաների վերադարձն ընտանիքներ կազմակերպման (բեռնաթափում) և երեխաների մուտքը հաստատություններ կանխարգելման ծրագիրը հաստատելու մասին:
4. ՀՀ կառավարության 25 սեպտեմբերի 2015 թվականի N 1112-Ն որոշում Երեխաների, տարեց եվ (կամ) հաշմանդամություն ունեցող անձանց խնամքի տրամադրման կարգը եվ պայմանները սահմանելու, տարեց եվ (կամ) հաշմանդամություն ունեցող անձանց խնամքի տրամադրումը մերժելու հիմք հանդիսացող հիվանդությունների ցանկը հաստատելու ...մասին:
5. ՀՀ օրենքը Անձնական տվյալների պաշտպանության մասին /2015թ. մայիսի 18/:
6. ԱՐԱՐԱՏ Պաշտօնական ամսագիր հայրապետական աթոռից: Ս.Էջմիածին. օգոստոս 1898 թ.
[http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Ararat%20Ej/1898/1898\(8\).pdf](http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Ararat%20Ej/1898/1898(8).pdf)
7. [Մանկական աղքատությունը Հայաստանում 2016](https://www.unicef.org/armenia) <https://www.unicef.org/armenia>
8. Երեխայի իրավունքները մանկական խնամքի և հատուկ ուսումնական հաստատություններում. համակարգային վերլուծություն: Արտահերթ զեկույց 2014թ. <http://children.ombuds.am/wp-content/uploads/2017/09/HRD-special-report-children-2014.pdf>

9. Ամփոփ հաշվետվություն «Երեխաների շուրջօրյա խնամքի ծառայություններ» ծրագրի մշտադիտարկման և գնահատման 2016 թ.:
10. **Байков Н.М., Щербакoвa А.Н.** Деинституционализация социального сиротства в региональном измерении <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-ustroystva-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-v-zarubezhnyh-stranah>

ՀԱՏՈՒԿ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՊԱԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՏ
ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՈՐԲՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՀՆԱՐԱԿՈՐ ՄԻՋՈՑ
(ԼՈՌԻԻ ՄԱՐԶԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)

Շահվերդյան Մարգարիտա

Ամփոփում

Հոդվածի նպատակն է ամփոփ ցույց տալ երեխայի իրավունքների պաշտպանության համակարգի զարգացումները և կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող երեխաների (այդ թվում՝ սոցիալական որբերի) հիմնախնդիրների լուծման ուղիները 1990-ական թվականներից մինչ օրս Լոռու մարզի օրինակի հիման վրա: Սոցիալական որբության առաջացման պատճառներից մեկը աղքատությունն է: Լոռու մարզում մինչև 2006 թ. գործել են 7 խնամքի հատուկ հաստատություններ: Այդ հաստատությունները պետության կողմից որդեգրված քաղաքականության արդյունքում փուլ առ փուլ վերակազմավորվել կամ լուծարվել են: Ապակենտրոնացման /դեինստիտուցիոնալացման արդյունքում չեն գործում պետական հատուկ հաստատություններ, սակայն սոցիալական որբության խնդիրը Լոռու մարզում չի լուծված: Այն լուծելու համար պետք են երեխայի այլընտրանքային խնամքի ապահովման իրատեսական ծրագրեր, հասարակության իրազեկության մակարդակի բարձրացում, իրատեսական հասցեական ծառայություններ, համայնքի անմիջական մասնակցություն, հետադարձ կապի ապահովում և այլն:

Բանալի բառեր. երեխաների իրավունքների պաշտպանություն, երեխաների խնամքի հատուկ հաստատություն, սոցիալական որբություն, ապակենտրոնացում/դեինստիտուցիա, խնամատարություն, սոցիալական ինտեգրում/ ներգրավում:

ДЕИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ПУТЬ
РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА (НА ОСНОВЕ ОПЫТА
ЛОРИЙСКОГО МАРЗА)

Шахвердян Маргарита

Резюме

Цель данной статьи - обобщить процесс развития системы защиты прав ребенка и проанализировать пути решения проблем детей, находящихся в трудных жизненных

ситуациях (в том числе социальных сирот) с 1990-х годов по настоящее время на примере Лорийского марза. Одна из причин социального сиротства - бедность. До 2006 года в Лорийской области было 7 учреждений специального типа по уходу за детьми из неблагополучных семей. Эти учреждения были постепенно реорганизованы или распущены в результате политики, принятой государством. В итоге децентрализации /деинституционализации в регионе нет специальных государственных учреждений, но проблема социального сиротства в Лорийской области не решена. Для ее решения необходимы реалистичные программы по организации альтернативного ухода за детьми, повышение осведомленности общественности, реальные адресные услуги, прямое участие общества, обеспечение обратной связи и т. д.

Ключевые слова. защита прав детей, специальные учреждения по уходу за детьми, социальное сиротство, децентрализация /деинституционализация, опекуновство, социальная интеграция /участие.

DEINSTITUTIALIZATION OF SPECIAL INSTITUTIONS AS A POSSIBLE WAY TO SOLVE THE PROBLEM OF SOCIAL ORPHANITY (BASED ON THE EXPERIENCE OF LORI PROVINCE)

Shahverdyan Margarita

Summary

The purpose of this article is to summarize the development process of the child rights protection system and analyze the ways of solving the problems of children in difficult life situations (including social orphans) from the 1990s to the present on the example of Lori province. One of the reasons for social orphanhood is poverty. Until 2006, there were 7 special institutions in Lori region for the care of children from disadvantaged families. These institutions were gradually reorganized or dissolved as a result of the policies adopted by the state. As a result of decentralization / deinstitutionalization, there are no special state institutions in the region, but the problem of social orphanhood in the Lori region has not been resolved. Addressing this requires realistic alternative childcare programs, public awareness raising, real targeted services, direct community participation, feedback, etc.

Keywords. protection of children's rights, special institutions for the care of children, social orphanhood, decentralization / deinstitutionalization, guardianship, social inclusion / participation.



ՍՈՑԻՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂԻ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ*

ՄՏԵՓԱՆՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

*ՎՊՀ մանկավարժության և հոգեբանության
ամբիոնի դասախոս
մանկ. գիտ. թեկնածու*

Սոցիումը հանդիսանում անձի զարգացման գործոն, որը նպաստում է նրա հաջող հասկեցությանը ընդհանուր սոցիալական տարածքում:

Ներկա ժամանակաշրջանում բացասական սոցիալական երևույթներից մեկն է համարվում սովորողների ոչ բավարար պատրաստվածությունը փոխազդեցության մեջ մտնելու բարդ, անկայուն միջավայրի հետ: Ակնհայտ է նրանց առջև ծառայած սոցիալական խնդիրների լուծման հնարավորությունների ոչ բավարար զարգացվածությունը և ցածր սոցիալական ակտիվությունը: Սովորողին անհրաժեշտ է հաջող հարմարում (ադապտացիա) և գործառնում սոցիումում: Սակայն սովորողը բավականաչափ պատրաստ չէ կատարելու իր առջև դրված սոցիալական դերերը, չի կարող ինքնուրույն ընտրություն կատարել, չի կարող կանխատեսել իր արարքների հետևանքները և պատասխանատվություն ստանձնել իր որոշումների և գործողությունների համար: Արդի ժամանակաշրջանում ընտանիքը դժվարանում է լուծել աճող սերնդի պոտենցիալ հնարավորությունների, ընդունակությունների զարգացման սոցիալական ակտիվության ձևավորման խնդիրները: Այստեղ բավական չէ մարդը տեղեկացված լինելը: Շատ կարևոր է առօրյա կյանքի տարբեր բնագավառներում մարդու առջև ծագող խնդիրների լուծման կարողությունը: Երեխաների, առավել ևս դեռահասների մոտ նկատվում է սոցիալական ակտիվության ցածր մակարդակ: Դա վկայում է այն մասին, որ առանց մեծահասակների դեռահասը չի կարող միայնակ հաղթահարել ծագող խնդիրներն ու հարմարվել փոփոխվող սոցիալական իրականությանը: Անհրաժեշտ է հանրակրթական հաստատություններում ուշադրությունը սևեռել նրանց պոտենցիալ հնարավորու-

* Նյութը ներկայացվել է 22.09.2020 թ., գրախոսվել է 22.09.2020 թ.:

թյունների, ընդունակությունների զարգացման վրա, որը որպես արդյունավետ մեթոդ կնպաստի սոցիալականացման խնդիրների լուծմանը: *Զարգացումը* փիլիսոփայական կատեգորիա է, որը ենթադրում է առաջընթաց, արժեքային համակարգերի փոփոխություն: Մարդու զարգացումը օրգանիզմում, հոգեկանում քանակական և որակական փոփոխությունների գործընթաց և արդյունք է, **պայմանավորված արտաքին** (բնական և սոցիալական միջավայր, դաստիարակություն, կուլտիվ գործունեություն, շփում) և **ներքին** (անատոմա-ֆիզիոլոգիական նախադրյալներ, գործունեության մեջ իրացվող անհատի սեփական ակտիվություն), **կառավարվող** (դաստիարակություն և ինքնադաստիարակություն) և **ոչ կառավարվող** (միջավայրի օբյեկտիվ, տարրերային ազդեցություններ) **գործոններից**: *Սոցիալական զարգացումը* գործընթաց է, որը տեղի է ունենում հասարակական կյանքի սոցիալական բնագավառում զգալի քանակական և որակական փոփոխություններ ամբողջովին կամ առանձին բաղադրիչներում՝ սոցիալական հարաբերություններում, սոցիալական ինստիտուտներում, սոցիալ-խմբային և սոցիալ-կազմակերպչական կառույցներում և այլն [2, էջ 87]:

Պետք է շեշտը դնել անձի զարգացման սոցիալական կողմի վրա: Զարգացման գործընթացում մարդը դառնում է անձ, որը լիովին պատասխանատու է իր գործողությունների համար: Դրա համար անհրաժեշտ է հստակեցնել «սոցիում» հասկացության նշանակությունը և նրա ազդեցությունը անհատի վրա: Սոցիումը մասշտաբներով ամենամեծ համագործակցող մարդկանց բազմաթյուն է՝ դիտարկվող որպես սոցիալական կամ մասնագիտական գործողության միասնական սուբյեկտ, որը կարող է իրականացնել նպատակային գիտակցված գործունեություն, և, որի նպատակներն իրականում կարող են իրականացնել միայն անհատները:

Մարդու բարեկեցությունը կախված է նրա հնարավորություններից և զարգացած սոցիալական ակտիվությունից, այլ մարդկանց հետ համագործակցելու, հասարակության հետ իր հարաբերությունները ներդաշնակորեն կառուցելու և ցանկացած իրավիճակում համապատասխան որոշումներ ընդունելու կարողությունից: Ներկայիս փոփոխական պայմաններում ընտանիքը չի կարողանում լուծել աճող սերնդի հնարավորությունների զարգացման և սոցիալական ակտիվության ձևավորման խնդիրները, ինչը ստիպում է մասնագիտական ներագրեցություն գործել սովորողների վրա: Առաջանում է անհրաժեշտություն

առաջին պլան մղել ոչ միայն մարդու իրազեկվածությունը, տեղեկացվածությունը, այլ նաև սոցիալական կյանքի տարբեր ոլորտներում հասարակության միջոցներով իր դիմաց ծառայած խնդիրների լուծման կարողությունները: Քանի որ սովորողները իրենց ժամանակի մեծ մասը անցկացնում են հանրակրթական հաստատություններում, ապա կրթական համակարգը ևս պատասխանատվություն է կրում նրանց սոցիալականցման և դաստիարակության համար, ինչը պայմանավորված է ցուցաբերվող մոտեցեմունքով նրանց նկատմամբ: Եթե նախկինում մանկավարժական գիտության և պրակտիկայի մեջ կիրառվում էին երեք մոտեցում՝ սեռատարիքային, անհատական և գործառնական, ապա ներկայումս դրանց ցանկը զգալիորեն համալրվել է: Ժամանակակից գիտամեթոդական գրականության մեջ նկարագրվում են տարբեր մոտեցումներ, օրինակ՝ համակարգային, էթնոմանկավարժական, անձնակողմնորոշիչ, կոմպետենտային, իրավիճակային, միջավայրային և այլն [4, էջ 5]: *Սոցիալ-մանկավարժական մոտեցումը* զգալիորեն տարբերվում է մյուս մոտեցումներից, քանի որ արտացոլում է կրթական գործունեության սուբյեկտի և մանկավարժական գործընթացի (ուսուցման և դաստիարակության) իրականացման ընթացքում սոցիումի ներուժի վրա հենվող սոցիալական գործունեության սուբյեկտի փոխազդեցության էությունը: Այն հասկանալու համար կարևոր է ուշադրություն հրավիրել հասարակական կյանքում կատարվող փոփոխություններին: Ակնհայտ է դառնում սոցիումի ներուժի իրացումը կրթական ոլորտում, որը դրսևորվում է արդեն ստեղծված և ակտիվորեն գործառնող կրթության կառավարման հասարակական ինստիտուտների համակարգում [7, էջ 38]:

Ցանկացած մոտեցման հիմնական գործիքը, դրսևորումները, ձևը հանդիսանում են հասկացությունները: Դրանց բացակայությունը մանկավարժի գիտակցության մեջ կամ դրանց իմաստի խեղաթյուրումը դժվարացնում է այս կամ այն գործունեության գիտակցված, նպատակաուղղված կիրառման մոտավոր կողմնորոշումը:

Հասկացությունների բաղադրիչը իրենից, որպես կանոն, ներկայացնում է հասկացությունների ամբողջություն: Դրանցից մեկը առանցքային է և պայմանավորում է մոտեցման անվանումը:

Սոցիալ-մանկավարժական մոտեցման մեջ նման դեր են խաղում «սոցիում-անհատ»-, համակարգային մոտեցման մեջ՝ «համակարգ», գործունեական մոտեցման մեջ՝ «գործունեություն», կոմպետենտական մոտեցման մեջ՝ «կոմպետենտություն» հասկացությունները [8, էջ 132]:

*Սոցիալ-մանկավարժական մոտեցում.*¹ ցույց է տալիս, որ կրթական ուսումնասիրությունը սերտորեն միահյուսված է անձնակողմնորոշված, գործունեական, սուբյեկտային, մշակութաբանական, արքիոլոգիական և այլն մոտեցումների հետ: Անձնային կողմնորոշված մոտեցումը ցույց է տալիս անձնական զարգացման նպատակի առաջնահերթությունը ցանկացած մանկավարժական գործընթացում: Այն ենթադրում է ուսումնասիրվող մարդու անձնային կառուցվածքի մասին խոր գիտելիքներ, նրա անձնական զարգացման վրա ազդող գործոնների բացահայտում, ինչն էլ պայմանավորել է սոցիալական մանկավարժության կողմից անձի զարգացման վրա կենտրոնացման սկզբունքի ընդգծումը՝ որպես սոցիալական դաստիարակության առաջատար սկզբունք [3, էջ 13]: Շրջակա միջավայրը ոչ միայն անհատի շրջապատող սոցիալական տարածքն է, այլ նաև նրա անմիջական ակտիվության, զարգացման և գործողության գոտի:

Սոցիալ-մանկավարժական մոտեցման հետ հիմնախնդիրների բացահայտման գործընթացում անքակտելիորեն կապված է *գործունեական մոտեցումը*, որը հիմնված է անհատի ներքին կառուցվածքի, նրա գիտակցության և վարքագծի ձևավորման գործընթացում գործունեության առաջատար դերի ճանաչման վրա:

Սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման ժամանակ այն ենթադրում է սոցիալական նորմերի և դերերի տիրապետման գործունեական /գործնական/ բնույթի հաշվի առնելը, ինչպես նաև աճող անձին տարբեր անձնային, սոցիալական նշանակություն և կարևորություն ունեցող գործունեության մեջ ընդգրկելը:

Սուբյեկտային մոտեցումը ցույց է տալիս անձի սուբյեկտային բնույթի զարգացման նշանակությունը, ակտիվ, գիտակից անձի ճանաչումը՝ իր ակտիվ փոխակերպվող ունակություններով: Այն ենթադրում է սոցիալականացման գործընթացի սուբյեկտ-սուբյեկտային մեկնաբանություն, անհատի դիտարկումը որպես սոցիալականացման ակտիվ սուբյեկտը, որն ընդունակ է ներքին ինքնափոփոխման և կարող է դիմակայել միջավայրի գործոնների բացասական ազդեցություններին:

Սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների վերլուծության գործընթացում արժեքանական (արքիոլոգիական) մոտեցումը ցույց է տալիս, որ սոցիալապես կարևոր արժեքները, անձի ներքին աշխարհի բեկման (преломляясь) միջոցով թափանցում են նրա հոգեբանական կառուց-

վաճքի մեջ, անձնական արժեքային կողմնորոշումների տեսքով, և ծառայում են որպես նրա վարքագծի շարժառիթներ [3, էջ 14]:

Սոցիալական դաստիարակության արժեքանական մոտեցումը ենթադրում է անձի սոցիալական արժեքներին հաղորդակից լինելու մեխանիզմների և միջոցների բացահայտում: Ընդ որում, կարևոր է արժեքանության դիրքորոշումը այն մասին, որ համամարդկային արժեքները խորապես յուրացվում են անհատի կողմից անձնային-իմաստային մակարդակով, եթե դրանք ներքին ապրումներ են, այլ ոչ թե սոսկ հասկացվել և յուրացվել են ճանաչողական մակարդակով:

Ըստ Վ. Գ. Բոչարովայի դիրքորոշման՝ «սոցիալ-մանկավարժական մոտեցումը մանկավարժական իրականության գիտելիքի և փոխակերպման այլ գիտատեսական սկզբունքների հետ միասին կազմում է ունիվերսալ մեթոդ, որը թույլ է տալիս մշակել ժամանակակից դաստիարակչական, կրթական և սոցիալական համակարգերի կառուցման մեթոդաբանական հիմքը» [1, էջ 27] :

Այս երևույթը առավել նկատվում է դեռահաս տարիքի սովորողների մոտ:

Սկսած պատանեկության տարիքից՝ անձի ձևավորման գործում մեծ դեր է խաղում հասակակիցների հետ շփումը: Դեռահասության տարիքը ճգնաժամի և փոփոխությունների բարդ տարիք է: Ինչպես գիտենք, դեռահասը արդեն երեխա չէ, սակայն դեռ չափահաս էլ չէ: Նրա համար շատ դժվար է հարմարվել նոր կարգավիճակին, քանի որ միջավայրի նման նույնպես գտնվում է անկայուն և փոփոխական վիճակում: Նա բախվում է բազմաթիվ խնդիրների (իրավախախտումներ, անցանկալի շրջապատ, ընտանիքում չհասկացված լինելը և այլն), որոնց պատճառով չի կարող հարմարվել նոր սոցիալական իրականությանը առանց կողմնակի մարդկանց օգնության: Որպեսզի լուծվեն նրանց սոցիալականացման խնդիրները, անհրաժեշտություն է առաջանում ուշադրությունը սևեռել սովորողների սոցիալական ակտիվության ձևավորմանը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, որի հիմքը պետք լինի սոցիալ-մանկավարժական մոտեցումը: Այն ենթադրում է անհատի խնդիրների լուծում սոցիումի ներուժի օգտագործման հիման վրա՝ ներգրավելով մարդուն սոցիալապես նշանակալի գործունեության, սոցիալական նոր հարաբերությունների մեջ, ձևավորելով և զարգացնելով անհատի սոցիալական կարողությունները: Շատ կարևոր է նշել, որ անհրաժեշտ է ձևավորել սեփական սոցիալական խնդիրները լուծելու

համար սոցիալական ինստիտուտների հետ գործնականորեն փոխգործակցության հաստատման կարողություններ ևս: Նրանց առջև ծառայած խնդիրները կարող են կրել ընթացիկ և քրոնիկ բնույթ: Դա ևս մեկ անգամ հուշում է, որ անհրաժեշտ է համակարգային սոցիալ-մանկավարժական մոտեցում ցուցաբերել, որում կարևոր տեղն ու դերը պատկանում է «սոցիում-անհատ»-ին: Սոցիալ-մանկավարժական մոտեցումը, անշուշտ, իրականացվում է գործունեության մեջ, ուստի այս տեսանկյունից այն կարելի է դիտարկել որպես գործառնական մոտեցման բաղադրիչ:

Խոսելով կարողությունների զարգացման մասին՝ պետք նախ և առաջ հասկանանք, թե ինչ են նշանակում «սոցիում», և «զարգացում» հասկացությունները:

Զարգացումը արտաքին և ներքին գործոնների ազդեցության տակ ինչ-որ բանի ուղղորդված, օրինաչափ փոփոխությունն է: Զարգացման արդյունքում որակական և քանակական փոփոխություններ են տեղի ունենում: Անձի սոցիալական զարգացումը մարդու ձևավորման, սոցիալականացման և դաստիարակության գործընթացում անհատական կառույցվածքի քանակական և որակական փոփոխություն է: Այն իրենից ներկայացնում է բնական և օրինաչափ երևույթ, որը բնորոշ է անմիջապես ծնվելուց հետո սոցիալական միջավայրում գտնվող մարդուն: Մարդու սոցիալական զարգացումն ունի շարունակական, բայց անհավասար բնույթ: Նրա շարունակականությունը կայանում է սոցիալական փոփոխության մշտական պահանջմունքի մեջ, այսինքն՝ որպես մարդու ինքնապահպանման, կորստի, սոցիալական փորձի, բնական սոցիալական աճի: Սոցիալական առումով անձը կարող է ինչ-որ բան ձեռք բերել կամ կորցնել, ինչպես նաև պահպանել ինչ-որ բանի հնարավոր որոշակի մակարդակ և այլն: Սոցիալական զարգացման անհավասարությունն արտահայտվում է նրանով, որ այն չունի պարզ գծված մշտական բնույթ: Այս գործընթացը փոխվում է՝ կախված բազմաթիվ գործոններից, այդ թվում՝ տարիքից, խառնվածքի տեսակից, նախատրամադրվածությունից, մարդու վիճակից, միջավայրի պայմաններից, ինքնակատիվությունից եւ այլն: Սոցիումը առանձին անհատների և մարդկանց խմբերի գոյության բազմամակարդակ ոլորտ է, որոնք համակարգում են իրենց գործողությունները միմյանց հետ մանրամասն մշակված կանոններով, փոխօգնության պարտավորություններով՝ մարդու հիմնարար ցանկությունների և կարիքի դեպքում, նրա անվտան-

գության և օգնության պահանջմունքների բավարարման համար: Սոցիումը սոցիալական երևույթների՝ ներանձնային հատկություններ (սոցիալական պահանջմունքներ և սոցիալական ընդունակություններ), անհատական հատկություններ (սոցիալական գործունեություն եւ սոցիալական հարաբերություններ), անհատական հատկություններ (սոցիալական ինստիտուտներ) ամբողջություն է [10, էջ30] :

Սոցիալական փոխգործակցության և հարաբերությունների առաջնային գործակալը անձն է: Անձը միշտ հանդես է գալիս որպես հասարակության անդամ, որպես որոշակի հասարակական գործառույթների կամ, ինչպես ասում են, սոցիալական դերեր կատարող: Սոցիալական դերը հասարակության կողմից մշակված մարդու գործողությունների ծրագիրն է որոշակի հանգամանքներում: Հանրային հարաբերությունները անհատի սոցիալական որակի մասն են: Նրա ներգրավվածությունը որոշակի խմբերի մեջ որոշում է կատարված գործողությունների, ուրիշների հետ նրանց շփման շրջանակն ու ուղիները, իր ապրելակերպի, սոցիալական կյանքի բովանդակությունն ու բնույթը, այսինքն՝ առանձնահատկությունները [6, էջ 9] :

Է. Ֆրոմմը պնդում, է որ «հասարակության մեջ տարբեր հասարակություններ և դասակարգեր ունեն իրենց հատուկ սոցիալական բնույթը և դրա հիման վրա զարգանում և ձեռք են բերում որոշակի գաղափարի ուժ... Եթե տվյալ հասարակության մարդկանց մեծամասնության բնույթը, այսինքն՝ սոցիալական բնույթը հարմարեցված է օբյեկտիվ խնդիրներին, որոնք անհատն այս հասարակության մեջ պետք է լուծի, ապա մարդկային էներգիան ուղղորդվում է այն ուղիներով, որոնցով այն դառնում է այդ հասարակության գործունեության համար անհրաժեշտ արդյունավետ ուժ» [6, էջ 76]:

Անհատի սոցիալական կայացման գործընթացը ենթադրում է մի քանի մոտեցում՝ օբյեկտային, որը որոշում է նրա տիպը, հասարակության պահանջներին համապատասխան (գիտելիքները, կարողությունները, սոցիալական արժեքները, որակները): Սուբյեկտային մոտեցումը շեշտադրում է անհատի ակտիվությունը, գործընթացային մոտեցումը՝ օգնում է գտնել անհատի սոցիալական զարգացման ուղիներն ու միջոցները, իսկ ինստիտուցիոնալ մոտեցումը բացահայտում է այն ինստիտուտները, կազմակերպությունները, որոնք հանդիսանում են որպես սոցիալականացման գործակալներ և մեծ ազդեցություն ունեն նրա սոցիալական կայացման վրա:

«Ընդհանուր առմամբ, անձի զարգացումը կարելի է պատկերացնել որպես նոր սոցիալական միջավայր մտնելու և դրան ինտեգրվելու գործընթաց» [5, էջ 77]:

«Անհատականությունը մատնանշում է համակարգային սոցիալական որակ, որը ձեռք է բերվում անհատի կողմից առարկայական գործունեության և հաղորդակցության մեջ և բնութագրում է անձնավորության հասարակական հարաբերությունների մեջ ներկայացվածության մակարդակն ու որակը»: Սոցիումի ազդեցության մոդելն առնչվում է այն խնդրին, որն առաջանում է սուբյեկտի առջև կամ դրվում է նրա կենսագործունեության ընթացքում: Անձը ձևավորվում և զարգանում է բազմաթիվ գործոնների ազդեցության տակ՝ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ, բնական և հասարակական, ներքին և արտաքին, անկախ և կախված կամքից և գիտակցությունից, որոնք գործում են ինքնաբուխ կամ որոշակի նպատակների համաձայն: Ընդ որում, մարդն ինքը պասիվ էակ չէ. նա հանդես է գալիս որպես իր կազմավորման և զարգացման սուբյեկտ, այսինքն՝ կամա թե ակամա ընդգրկվում է սոցիալական հարաբերություններում:

Դպրոցը հանդես է գալիս որպես սոցիալական աշխարհի առաջին և հիմնական մոդել: Անձի վրա «դպրոցական սոցիումի» ազդեցության օբյեկտը դասարանն է: «Դպրոցական սոցիումի» անձի վրա ազդեցության սուբյեկտը սոցիալական մանկավարժն է, կրթական հաստատության մանկավարժները, դասղեկը, հոգեբանը: Նման ազդեցությունների արդյունքն՝ ակտիվ անհատն է: Կրթական հաստատությունում անհատի վրա սոցիումի ազդեցության խնդիրները լուծվում են գրույցի, թրեյնինգների, դասարանային ժամերի, էքսկուրսիաների, արտադասարանային միջոցառումների միջոցով, դասղեկի, սոցիալական մանկավարժի, հոգեբանի և դասարանի կողմից: Առաջնորդվում են հետևյալ սկզբունքներով.

- Սովորողի շահերի պահպանում (մասնագետի դիքորոշումը, որը կոչված է սովորողի խնդիրը արդյունավետ լուծելու),
- Մարդասիրության (համամարդկային արժեքների և անհատի ազատ զարգացման գերակայությունը),
- Ճշմարտացիության(օգնում է սովորողի համարժեք ինքնագնահատականի ձևավորմանը),
- Փոփոխականության (որակապես յուրահատուկ և գրավիչ տարբերակների մեծ բազմազանության, ընտրության հնարավորության

ապահովում է՝ անձի սոցիալական ակտիվության մակարդակի բարձրացման համար),

- ընտրության ազատության (միջոցների ընտրության սուբյեկտի իրավունքը, որը թույլ է տալիս յուրաքանչյուր սովորողի ցույց տալ անհատական առանձնահատկությունները)
- անձնական նպատակադրման սկզբունք (արդյունքը՝ սոցիալակալես ակտիվ անհատ):

Սովորողը այստեղ հանդես է գալիս ոչ միայն որպես դերակատար, այլև որպես գործունեության սուբյեկտ: Այսպիսով, դպրոցը անհատի զարգացման շարժիչ ուժերից մեկն է, որն իրականացվում է ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի միջոցով: Դաստիարակչական ազդեցության համակարգի արդյունքը հանրակրթության գործունեության մեջ աշակերտի անձի ձևավորումն է: Նվաճումներին դրդում է գործունեությունը, որը համապատասխանում է աշակերտի հավակնությունների մակարդակին: Գործունեության արդյունավետության մասին կարող են վկայել սովորողի անձի վրա սոցիումի ազդեցության չափանիշներն ու ցուցանիշները: «Չափանիշ» ասելով հասկանում ենք համակարգի զարգացման, գործունեության հաջողության ընդհանրացված ցուցանիշ:

Արդյունավետության չափանիշը թույլ է տալիս գնահատել նպատակի նվաճման աստիճանը: Ծնված անհատը պետք է հասցնի շատ կարճ ժամանակում զարգանալ, այսինքն դառնա սոցիալական հարաբերությունների կրող, հասարակության անդամ, որը կարող է համագործակցել տարբեր մարդկանց հետ: Ինքնին անհատը չունի նման վերափոխումների կարողություն, նա չի ստանում անձնական զարգացման կենսաբանական երաշխիքներ: Անհատականությանը պետք է աչքի ընկնել սոցիալ ակտիվ կյանքի ընթացքում, ժամանակակից մշակույթի մակարդակով: Բայց որպեսզի երեխան կարողանա ակտիվ մասնակցություն ունենալ հասարակական պայմաններում և հարաբերություններում, պետք է դաստիարակվի, այսինքն՝ յուրացնի հոգևոր մշակույթի որոշակի մակարդակ: Այսօր պետք է հաշվի առնել կրթական գործընթացի ամբողջականության մասշտաբների փոփոխությունը: Անձի զարգացման վրա սոցիումի ազդեցության արդյունավետությունը, նրա սոցիալական ակտիվությունը որոշվում է հետևյալ չափանիշներով.

- ճանաչողական չափանիշ. նախատեսված է անհատի զարգացման վրա սոցիումի ազդեցության ճանաչողական բաղադրիչի ձևավորման համար:
- գործունեական չափանիշ. թույլ է տալիս բացահայտել սովորողների սոցիալական ակտիվությունը և զարգացումը բնութագրող ունակությունների և հմտությունների ձևավորվածության առկայությունն ու աստիճանը սոցիումի միջոցներով:
- անձնական չափանիշ. հիմք է ծառայում անձի սոցիալական բնութագրիչների գնահատման համար:

Եզրակացնելով՝ կարող ենք ասել, որ անձի սոցիալական կայացումը ներառում է անձի վրա սոցիալական միջավայրի ազդեցության ամբողջ բազմազանությունը՝ ինքնաբերական և նպատակասլաց, բովանդակալից և ձևական, վերահսկվող և ինքնաբերական: Բայց դա նաև ենթադրում է անձի արձագանքը այդ ազդեցությունների վրա, և որոնք կարող են արտահայտվել տարբեր ձևերով և տարբեր աստիճանի գիտակցությամբ: Անձի կայացումը դիտվում է որպես սոցիալական գործընթաց, որը ներառում է իր վարքագծի և դաստիարակության բոլոր ինստիտուտների գործունեության, շրջակա միջավայրի ազդեցության (որպես դրա զարգացման անհրաժեշտ պայման) և դպրոցականների մասնակցության վրա նպատակաուղղված ազդեցություն [9, էջ 10]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Бочарова В.Г.** Социальная педагогика: монография; под ред.В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2004. – 368 с.
2. **Бурмистрова М.Н., Васильева Л.Л., Петрова Л.Ю., Кащеева А.В., Кириленко Н.П., Черняева Т.Н.** Соц-пед. словарь 126с.
3. **Гайсина Г.И** Социально-педагогический подход в педагогическом исследовании: содержательные характеристики и принципы реализации Казанский педагогический журнал, №4, 2017, с. 10-16.
4. **Моисеева А.Ю.**,«Развитие потенциальных возможностей личности учащегося средствами социума», автореферат, Москва,2013,100 с.
5. **А.В.Петровский,В.В.Абраменкова, М.Е. Зеленова и др.** Социальная психология, Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов Издательство «Просвещение», 1987,224 с.
6. **Погорельцова Ю.А.**,Психология личности:учебное пособие СПбГТУРП.- СПб., 2011, 105 с.
7. **Торохтий В.С.** О сущности социально-педагогического подхода в российском профессиональном образовании,ВЕСТНИК РМАТ, NO 1, 2016,484 с.

8. **Торохтий В.С.**, Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. В.С. Торохтия М.: Юрайт, 2015. 451 с.
9. **Фахрутдинова Р. А.**- док. пед. наук, автореферат, Социально-педагогические основы становления личности школьника 1999, 443с.
10. **Шакурова М.В.** Методика и технология работы социального педагога, уч. пос. - Москва: Академия, 2008. - 266 с.

ՍՈՑԻՈԻՄԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ

Ստեփանյան Անահիտ

Ամփոփում

Հանրակրթական հաստատությունում դեռահասների պոտենցիալ հնարավորությունների զարգացումը նրանց սոցիալականացման խնդրի լուծման բավականին արդյունավետ մեթոդ է: Սոցիումը հանդիսանում է անձի զարգացման գործոն, որը նպաստում է նրա հաջող մասնակցությանը ընդհանուր սոցիալական տարածքում:

Բանալի բառեր. սոցիում, սոցիալական կարիքներ, սոցիալական կարողություններ, սոցիալական գործունեություն, սոցիալական հարաբերություններ, սոցիալական հաստատություններ:

СОЦИУМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Степанян Анаит

Резюме

Развитие потенциальных возможностей подростков в общеобразовательном учреждении является достаточно эффективным методом решения проблемы их социализации. Социум является фактором развития личности, способствующий его успешному участию в общем социальном пространстве.

Ключевые слова: социум, социальные потребности, социальные способности, социальная деятельность, социальные отношения, социальные институты.

SOCIETY AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT

Stepanyan Anahit

Summary

Developing the potential of adolescents in a General education institution is a fairly effective method of solving the problem of their socialization. Society is a factor in the development of identity that fosters individual's successful participation in the common social space.

Keywords: society, social needs, social abilities, social activities, social relations, social institutions.

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԽԹԱՆԵԼՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ*

ՀԱՐՈՅԱՆ ԼԻԶԱ

մ.գ.թ դոցենտ

ՀԱՐՈՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

*Գյուլագարակի միջնակարգ
դպրոց, դասվար*

Գիտության սրընթաց զարգացումը 21-րդ դարում սովորողից պահանջում է ինտելեկտուալ զարգացման նոր աստիճան՝ ինչպես կողմնորոշվել գիտելիքների «հեղափոխության» անձայրածիր ինֆորմացիայի դաշտում: Փոխվել է աշակերտը, դարձել ավելի ընկալունակ, շրջահայաց և ավելի հետաքրքրասեր: Ժամանակակից տեղեկատվությունը, գիտատեխնիկական առաջընթացը նրանց զինել են բազմապիսի տեղեկություններով, գիտելիքներով, նպաստել նրա համակողմանի զարգացմանը, բայց նրա հետ տարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի մեթոդները, գործառույթների միօրինականությունը երբեմն սովորողի մոտ առաջ են բերում անտարբերություն:

Արդի ժամանակաշրջանում, երբ կյանքն օրեցօր առաջընթաց է ապրում, դպրոցի կարևորագույն խնդիրներից են դառնում աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունների, նրանց ստեղծագործական մտածողության, ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը:

Կյանքի ապրելաձևը, պրակտիկան ցույց է տալիս, որ հասարակությանը կարող է պիտանի լինել այն մարդը, որը կարող է ինքնուրույնաբար մտածել, ունակ է ձեռք բերած գիտելիքները բազմազան գործունեության մեջ նպատակաուղղված կիրառել: Հետևաբար խիստ անհրաժեշտ է դառնում մշակել ուսուցիչ-աշակերտ ստեղծագործական աշխատանքի կազմակերպման և ղեկավարման սկզբունքներ և մեթոդներ: Դպրոցում տարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներն իրենց յուրահատկություններն ունեն՝ պայմանավորված ուսուցչի և աշակերտի անհատական առանձնահատկություններով, ստեղծված վիճակով:

* Նյութը ներկայացվել է 09.09.2020 թ., գրախոսվել է 11.09.2020 թ.:

Այս հոդվածում մեր խնդիրն է քննարկել կրտսեր դպրոցականների ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպման մի քանի ձևեր, որոնք ունեն համընդհանուր ուսուցողական նշանակություն, որովհետև գիտելիքների գիտակցական յուրացումը պահանջում է սովորողների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը և պետք է բացառի ֆորմալիզմը՝ ձևամոլությունը, որը չարիք է ցանկացած բնագավառում: Ձևամոլությունն առանց բովանդակությունը հասկանալու նյութն անգիր անելու գործընթացն է: Ձևամոլության առկայության պայմաններում սովորողը նյութը լրիվ չի ընկալում, հիշում է այն, բայց չի կարողանում ինքնուրույն կիրառել: Այս իրավիճակը մասնավորապես ակնհայտ է կրտսեր դասարաններում, հատկապես տարրական կրթության դիդակտիկայում, որովհետև կրտսեր դպրոցականի ուշադրությունը զուտ առարկայական է՝ արագ անգիր է սովորում, հաճախ երեխան սահուն կերպով արտասանում է սովորածը, թվում է, նա արդեն լավ գիտի նյութը, բայց չի կարողանում իր բառերով պատմել բովանդակությունը: Ուսուցիչները, ծնողները պետք է պահանջեն, հորդորեն՝ ինչքան կարող ես, մտքերդ շարադրի քո բառերով:

Բարձր առաջադիմությամբ ավարտելով տարրական դպրոցը՝ հաջորդ դասարանում առաջանում են էական դժվարություններ. դասագրքի նյութը բավականին ծավալուն է, աշակերտը ֆիզիկապես չի կարողանում անգիր սովորել, որը և դառնում է ետ մնալու պատճառ: Ե՛վ ծնողները, և՛ ուսուցիչները պետք է լինեն հետևողական, փակեն ձևամոլության ճանապարհը: Ուսուցչի գերխնդիրն է դառնում, որ սովորողները նյութը ոչ թե մեխանիկորեն անգիր անեն և մտապահեն, այլ գիտակցաբար յուրացնեն և կիրառեն: Անշուշտ, չափազանց կարևոր է նյութի բացատրման ընթացքում կիրառել այնպիսի մեթոդներ, որ սովորողները ամեն ինչ կատարեն հասկանալով, ստիպված լինեն մտածել, դատողություններ անել և ինքնուրույն եզրակացությունների հանգել: Պետք է սովորողներից պահանջել իրենց բառերով շարադրել այն, ինչ սովորել են, պարզաբանել սեփական օրինակներով: Որ սովորողը գիտակցաբար է տիրապետել գիտելիքին, դրանում կարելի է համոզվել միայն այն ժամանակ, երբ աշակերտը կարողանում է գիտելիքն ինքնուրույն օգտագործել նոր աշխատանքներում, նոր իրադրությունում: Կարևոր է բարձրացնել սովորողների ակտիվությունը, դասավանդման գործընթացում խթանել նրանց մտածողությունը, ստեղծել պրոբլեմային իրադրություն, որ հարցերի պատասխանները

գտնեն ինքնություն՝ որոնողական ճանապարհով: Մարդու մեջ ի բնե, ի ծնե դրված է որոնելու, փնտրել՝ գտնելու արվեստը: Հետևաբար պետք է դասարանում ստեղծագործական մթնոլորտ ստեղծել, նյութը բացատրելիս աշակերտների մեջ համապատասխան հուզական վիճակ առաջացնել, որն ինքնըստինքյան բարդ գործընթաց է: Ուսումնական գործընթացի ու ինքնությունության ձևավորման կարևոր պայմանը ուսումնական խնդրի առաջադրումն է: Ստեղծել այնպիսի իրադրություն, որ սովորողը որոշի ոչ թե «ինչ անել», այլ «ինչպես անել»: Ուսուցիչը վարժեցնում է աշակերտին՝ քայլ առ քայլ օգնելով, նպաստելով նրա ինքնությունությանը: Ցածր դասարաններում վաղաժամ կլինի պահանջել ինքնությունությունը ապացուցելու: Այստեղ պահանջվում է մանկավարժի ակտիվ ղեկավար դերը: Նոր նյութի ուսուցման ժամանակ զրույցի միջոցով պետք է ստեղծել պրոբլեմային իրադրություն: Ուսուցիչը նախանշում է հուշող հարցեր, որոնք անհրաժեշտ են քննարկման համար, հարցը առաջացնում է ճանաչողական հետաքրքրություն, դժվարություն և ներառում է նոր ու հետաքրքիր պրոբլեմներ, որը բարձրացնում է տեսական գիտելիքների տեսակարար կշիռը և նպաստում ինքնությունությանը:

Ինչպես վկայում են ուսումնասիրողները՝ Լ. Ս. Վիգոտսկին, Էլկոնինը, Ժ. Պիաժեն, ինքնությունությունը հենվում է անձի ակտիվության վրա և կապված է անհատականության հետ:

Սովորողի ինքնությունությունը զարգացող կառուցվածք է, որպես անձի կարևոր որակ դրսևորվում է նախադպրոցական տարիքում և զարգանալով դառնում է անձի կայուն հատկություն: Ուսումնասիրության ընթացքում համոզվում ենք, թե որքան կարևոր է նախադպրոցական երեխայի ծնողների մանկավարժական գիտելիքներն առանձնապես այն ժամանակաշրջանում, երբ մայրն ու հայրը իրենց երեխային վարժեցնում են ինքնությունության: Մինչև վեց տարեկան հասակը երեխաների մտավոր զարգացումը, հոգևոր կյանքը վճռականորեն կախված է ծնողների մանկավարժական կոլտուրայից՝ ինչպես երեխային սովորեցնել մտածել, ինչպիսի միջոցներով զարգացնել մտավոր ընդունակությունները և նպաստել ինքնությունության զարգացմանը: Նախադպրոցական տարիքը ինքնությունության ձևավորման նպաստավոր ժամանակաշրջան է, որը ձևավորվում և երեխայի սեփականությունն է դառնում բազմիցս կրկնվող գործողությունների շնորհիվ՝ «դու մեծ ես», «դու կարող ես», իհարկե ծնողների հետևողական ուշադրությամբ: Բայց

զարգացման ընթացքում կարևոր է դառնում ինքնուրույն նպատակներ դնելու ցանկությունը, միաժամանակ փոխվում է կրտսեր դպրոցականի փոխհարաբերությունը շրջապատի հետ, դպրոցականը սկսում է գիտակցել սեփական հնարավորությունները, փոխվում է ինքնուրույնության բովանդակությունը, և առավել կարևոր է դառնում հուզական դաստիարակությունը, որը նպատակային կլինի այն դեպքում, եթե ուղղված լինի երեխաների գիտելիքների ընդլայնմանը և խորացմանը: Կրտսեր դպրոցականների ինքնուրույնության մակարդակը պայմանավորված է նրանց անհատական առանձնահատկություններով՝ ուսման նկատմամբ ունեցած մոտիվացիայի ձևավորման ունակություններով, դաստիարակության պահանջներով, միջավայրի և հասակակիցների հետ համագործակցության ընթացքում:

Կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույնությունը և որոնողական միտքը զարգացնող միջոցները շատ են ու բազմազան: Ուսուցիչը պետք է ձգտի հնարավորին չափ օգտագործի դրանցից առավել արդյունավետները:

Նմանատիպ դասերը դառնում են նպատակային ինքնուրույնություն ձևավորելու համար: Ինքնուրույնության բովանդակությունը փոխվում է ուսումնառության ընթացքում, իսկ զարգացման ընթացքում ավելի կարևոր են դառնում դնել ինքնուրույն նպատակներ և դրանց հասնել առանց ուսուցչի օգնության՝ գիտելիքները և յուրացրած միջոցները նոր պայմաններում կիրառելու սեփական նախաձեռնությամբ: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ինքնուրույնությունը կարևորվում է նրանով, որ փոխվում է ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերության բովանդակությունը, և աշակերտը աստիճանաբար անկախություն է ձեռք բերում: Ուսուցչի գերխնդիրն է ստեղծել դրական, հուզական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ և ձևավորել ուսման, գիտելիքների հուզական կանխատեսում: Կարևոր է ուսուցչի կողմից սոցիալական նշանակություն ունեցող մոտիվացիայի (դրդապատճառների) դրական արդյունքի հասնելու պարտքի զգացումը՝ ճանաչել հայրենիքի հրաշալիքները:

Ուսուցման գործընթացում աշակերտների մեջ ամեն կերպ պետք է ձևավորվի ինքնուրույն ստեղծագործական մտածողություն, ճանաչողական ակտիվ գործունեության ունակություններ՝ գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերում: Սովորողին ինքնուրույն աշխատանքի պատրաստելը խիստ կարևոր է և պայմանավորված է նրանով, թե ինչպես է ուսուցիչը ղեկավարում երեխայի գործունեությունը: Դպրոցում ստեղծել այնպիսի

իրադրություն, որ երեխան ձգտի ինքնուրույն հասնել դրված նպատակներին, յուրացնի իր համար մատչելի գործելու միջոցները, հնարները և ամենակարևորը՝ սովորի իր առջև ինքնուրույն որևէ նպատակ դնել և լուծել առաջադրած խնդիրը: Նպատակային են դառնում կերպարվեստի դասերը, երբ աշակերտը ստանում է հանձնարարություն՝ նկարել ըստ ցանկության, կամ ուսուցիչը կարդում է որևէ հեքիաթ, իսկ աշակերտները, հետևելով ուսուցչին, արագ նկարում են այն, ինչ լսում են: Ինքնուրույնությունը արտահայտվում է նրանով, որ աշակերտը առաջադրանքը ստանալուց հետո հանդես է բերում հետաքրքրություն, պատասխանատվություն, բարեխիղճ աշխատանք, ավարտին հասցնելու ցանկություն: Ուսուցչի խնդիրն է ապահովել հուզական ապրումներ, ինքնավստահություն, նպատակին հասնելու ուրախություն, իրենց գործունեության նկատմամբ ստեղծել հուզական, դրական վերաբերմունք: Ստեղծել բարենպաստ պայմաններ պրոբլեմային իրավիճակ, ուշադրության կենտրոնում պահել այն երեխաներին, որոնք դանդաղ են մտածում, դժվարությամբ են մտապահում, հորինել հետաքրքիր հանելուկներ, կատակներ և հասնել այն բանին, որ աշակերտը հանդես բերի ինքնուրույնություն: Կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույնության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս բացահայտել, որ ինքնուրույնության բաղադրիչ մասերն են երեխայի կատարողական ակտիվությունը, ինքնագործունեությունը, ստեղծագործական հակումները, դրդապատճառը: Կարևոր է ուսուցչի խրախուսանքը՝ «դու կհասցնես, դու լավ ես սովորում, դու կարող ես»:

Ինքնուրույնության զարգացման ամենաբարձր աստիճանը ինքնուրույն մտածողությունն է, որը նպաստում է ինքնակառավարման ընդունակությունների առաջացմանը:

Ինքնուրույնության ակտիվության դրսևորումները ի հայտ են գալիս, երբ պարզում ենք՝ ինչպես է սովորողը ընկալում ուսուցչի առաջադրանքը, մասնավորապես վարժությունների կատարման ընթացքում: Կենտրոնանում է կատարման ժամանակ, նպատակաուղղված է կատարում, թե՞ ոչ, ընթացքում դիմում է ուսուցչին, ինչպե՞ս է հաղթահարում դժվարությունները: Վարժության կատարման ընթացքում սովորողի մոտ ձևավորվում է ունկնդրելու կարողություն, և շատ կարևոր է, երբ սովորողը կարողանում է լսել և սովորել ընկերներից, սիրով կատարում է վարժությունը: Վարժությունը պետք է լինի ըստ նպատակի՝ հմտությունների ձևավորում, ըստ կարողությունների՝ անհատական

մոտեցում, ըստ կատարման ձևի՝ բանավոր, գրավոր, անհատական, խմբային, ֆրոնտալ, ըստ կատարման տեղի՝ դասարանային, տնային: Վարժությունների քննարկումը ակտիվացնում է աշակերտի բանավոր խոսքը և ինքնուրույնության զարգացման կարևոր պայման է, երբ սովորողը կարողանում է ինքնուրույն եզրակացություններ անել սեփական փորձի հիման վրա: Սովորողների ստեղծագործական և ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումը և դրա հետ կապված գիտելիքների ինքնուրույն համալրման գործընթացը ավելի արդյունավետ է դառնում, երբ աշակերտը տեսնում է իր կատարած աշխատանքի արդյունքը: Սովորողների ինքնուրույնությունը կարելի է ստուգել «Անավարտ նախադասություն» մեթոդով.

Ես այսօր սովորեցի...

Ինձ զարմացրեց...

Ինձ շատ հետաքրքրեց...

Այսօրվա թեմայի ամենաօգտակար բանը...

Դասի ժամանակ ինձ ամենաշատը դուր եկավ...

Մի բան, որ չհասկացա...

Մի բան, որ կուզենայի լավ իմանալ...

Վարժությունների արդյունքում կրտսեր դպրոցականի մոտ ձևավորվում են սոցիալական վարքի տարրական դրդապատճառներ: Դաստիարակության գործընթացում սկսվում է ձևավորվել պատասխանատվություն ուսումնական առաջադրանքը կատարել ոչ միայն ուսուցչի խրախուսանքի, գովեստի, այլև դրական արդյունքի հասնելու համար: Իսկ ստեղծագործական ակտիվությունը ապահովելու նպատակով սովորողի առջև դրվում է որևէ սոցիալական դրդապատճառ ունեցող խնդիր:

Իսկ ինքնուրույնության զարգացումը կարելի է ապահովել մի շարք դրդապատճառներով՝ պատասխանատվության զգացում, հաջողության հասնելու, դրական գնահատական ստանալու, ուսուցչի դրական վերաբերմունքին արժանանալուն: Նմանատիպ ուսուցողական աշխատանքը հնարավոր է իրականացնել 3 փուլով՝ ելնելով դասանյութի բովանդակությունից:

Առաջին հերթին ստեղծել պատասխանատվության զգացում՝ հուզական մթնոլորտ: Երկրորդ փուլում դաստիարակչական ներգործություն, բարոյական որևէ որակ դարձնել երեխայի սեփականությունը: Երրորդ փուլում երեխայի մոտ ձևավորել ինքնություն աշխատանքը ինքնուրույն, արագ և որակով կատարելու ունակություն: Իսկ աշակերտի

ակտիվության զարգացմանը մեծապես նպաստում է արդյունքների հուզական գնահատականը: Նման պարագայում երեխան պետք է շահի ուսուցչի հավատն ու վստահությունը, համոզվի, որ նա կգնահատի իր ինքնուրույն աշխատանքը, կուրախանա իր ձեռքբերումներով: Դաստիարակության ամբողջ գործընթացն իրենից ներկայացնում է փոխկապակցված, փոխներգործուն միջոցների շարան: Ինքնուրույն հանձնարարությունը կատարելու ընթացքում լինում են բազմազան իրավիճակներ, չնախատեսված պահեր: Ուսուցիչը պետք է հանդես գա որպես հոգեբան, իրեն պատկերացնի և՛ դաստիարակի, և՛ յուրաքանչյուր երեխայի տեղը, չէ՞ որ մենք գործ ունենք մտածող ուղեղի, շարժվող օրգանիզմի հետ: Հետևաբար մանկավարժի համոզիչ խոսքը ընդունելի է միայն այն դեպքում, երբ համապատասխանում է կրտսեր դպրոցականների հետաքրքրություններին, պահանջներին և, ամենակարևորը, պրակտիկ աշխատանքում իրեն արդարացնում է:

Ինքնուրույնությունը զարգացնելու կարևոր պայմանն է՝ պարզել աշակերտի խառնվածքը, գտնել անհատական մոտեցման նոր ձևեր, եղանակներ, որպեսզի նա ոչ միայն գիտելիք ստանա, այլ որ գիտակցի, թե ինչո՞ւ են պետք այդ գիտելիքները, ինչպես ապրել հասարակության մեջ և որն է իր դերը ընդհանուր գործում: Գիտելիքների տիրապետման գործում սովորողը գնահատի իր մարդկային արժանապատվությունը, հպարտության զգացումը: Ուսուցումը ինքնին բարդ ճանաչողական գործընթաց է, որը կախված է ոչ միայն ընդունակություններից, այլև սովորողի բնավորությունից և բազմաթիվ այլ պայմաններից: Կ. Դ. Ուշինսկին գրել է. «Երեխան բնականից հոգեկան ծուլություն չունի, նա սիրում է ինքնուրույն գործունեություն, ցանկանում է, որ ամեն ինչ ինքն անի: Պետք է երեխաներին սովորել սովորեցնել»:

Ինքնուրույնությունը արտահայտվում է նրանով, որ աշակերտը հանդես է բերում հետաքրքրություն, պատասխանատվություն, աշխատանքը ավարտին հասցնելու ցանկություն: Ուսուցչի խնդիրն է ապահովել հուզական ապրումներ, ինքնավստահություն, նպատակին հասնելու ուրախություն, իրենց գործի նկատմամբ ստեղծել դրական հուզական վերաբերմունք: Խրախուսանքը, գովասանքը տալիս են դրական արդյունք և դառնում պատասխանատվության, ինքնուրույնության նախաձեռնության զարգացման հիմք: Կարևոր է պահպանել սովորողների զարմանքի և հետաքրքրասիրության բնածին հատկությունները:

Կրտսեր դպրոցականին ինքնուրույն աշխատանքի պատրաստելու աշխատանքները ստեղծվում են դասապրոցեսում: Ծրագրով նախատեսված դասագրքի յուրաքանչյուր թեմա հատուկ նպատակ է հետապնդում: Դասագրքի ինքնուրույն աշխատանք կատարելու ձևերը, մեթոդները և նպատակները տարբեր են:

Ինքնուրույնության ձևավորման միջոցները բազմազան են, որոնք ուսուցչին հնարավորություն են տալիս համապատասխան ընտրություն կատարել՝ ելնելով առարկայի թեմայի յուրահատկությունից, դասարանի և աշակերտի կարողություններից: Աշակերտի ինքնուրույն աշխատանքը շարունակվում է տանը: Երբ աշակերտը կատարում է ուսուցչի հանձնարարությունը, տնային առաջադրանքները ինքնուրույնաբար կատարելու պատասխանատվությունը դրվում է ծնողների վրա: Տնային աշխատանքը ինքնուրույն կատարելով՝ շատ հաճախ աշակերտի հոգսը դառնում է ոչ թե գնահատականը, այլ գիտելիքներ ձեռք բերելը: Այս ոգեշնչումը աստիճանաբար վերածվում է սովորույթի, իսկ սովորույթը՝ պահանջմունքի:

Կրտսեր դպրոցականին ինքնուրույն գործունեության նախապատրաստելը, մոտիվացիան (դրդապատճառ) նպատակ ունի նրա մոտ պահանջ դարձնել իմանալու ցանկությունը:

Ուսումնասիրության արդյունքում որպես անվիճելի փաստ կարող ենք ընդունել, որ ինքնուրույնության ձևավորումը պետք է համապատասխանի կրտսեր դպրոցականի բնածին հակումներին և իրականացվի ծրագրի պահանջներին համապատասխան:

Հանրահայտ է, որ ծրագրային դասընթացի հաղորդելը համեմատաբար ավելի հեշտ է, քան ինքնուրույն աշխատանքային ունակություններ ձևավորելը: Ինչ խոսք, դա դժվարին խնդիր է, որը լուծում է ուսուցիչն իր սաների անհատական ունակությունները խորապես ուսումնասիրելով իր մանկավարժական վարպետության շնորհիվ և այն իրականացնում է դասապրոցեսում: Այսօր առավել կարևոր է, թե ինչ պահանջներ է ներկայացվում ժամանակակից դասին՝ անկախ դասի տիպից: Դասի տիպի ընտրությունը դեռևս լուրջ հաջողության երաշխիք չի կարող լինել: Ամեն մի դաս, ինչ տիպի էլ լինի, պետք է լուծի առաջադրված դիդակտիկական խնդիրը, այն է՝ ապահովել սովորողների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը: Անցնելով դարերի միջով՝ դասը փոխվել է, կատարելագործվել: Սակայն դա դեռևս չի նշանակում, որ այն գերծ է թերություններից: Այսօր և՛ դպրոցական, և՛ ուսումնական

հաստատություններում նկատվում են լուրջ թերություններ: Բանն այն է, որ հասարակական կյանքի ամեն մի նոր էտապում մարդիկ կուտակելով կյանքի նոր փորձ և ունենալով նոր խնդիրներ՝ ամեն անգամ նոր հայացքով են նայում անցյալին և բացահայտում նոր կողմեր: Ուրեմն ուսուցման, դաստիարակության ընթացքում իմաստավորենք այն պահանջները, որոնք հասունացել են մեր օրերի համար, քանի որ արագահոս կյանքի պայմաններում ներկան և ապագան խիստ մոտ են միմյանց:

Ինչպե՞ս նպաստել կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույնության ձևավորմանը.

- Ընդլայնել գիտելիքի շրջանակը, տարբեր երևույթների, կյանքի տարբեր ոլորտների, շրջապատող իրականության մասին՝ արդյունավետ գործունեության միջոցով:

- Դաստիարակչական ներգործությունների նպատակը պետք է լինի դրական փոխհարաբերությունների, համագործակցելու, համատեղ խմբային աշխատանքներում ինքնուրույն աշխատանքներ կազմակերպելու ունակությունների զարգացումը:

- Կրտսեր դպրոցականների ինքնուրույնության զարգացումը կախված է ամբողջական մանկավարժական ներգործությունից, որոնք ընդգրկում են սովորողի բոլոր տիպի գործունեությունները, բայց առաջատար դերը պատկանում է ուսումնական աշխատանքին, և նպատակային կլինեն այն դեպքում, եթե ուղղված լինեն սովորողների գիտելիքների ընդլայնմանն ու խորացմանը:

- Ինքնուրույնության դաստիարակության ընթացքում հաշվի առնել սովորողների անհատական առանձնահատկությունները, պահանջմունքները, պատասխանատվությունը, անկախ վարքը, ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողությունը, տարբեր իրադրություններում ճիշտ կողմնորոշվելը, առկա գիտելիքները, հետաքրքրությունները, ցանկությունները, բնատուր զարգացած ինքնուրույնության մակարդակը:

Այսպիսով՝ ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ինքնուրույնությունը կարևորվում է նրանով, որ փոխվում է ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերության բովանդակությունը, և աշակերտը աստիճանաբար անկախություն է ձեռք բերում: Ինքնուրույնության նպատակաուղղված դաստիարակությունը նպատակային է դառնում, երբ կիրառվում է խրախուսանքը՝ ստեղծելով դրական հուզական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ և ձևավորելով ուսման, գիտելիքների

հուզական կանխատեսում: Կարևոր է ուսուցչի կողմից սոցիալական նշանակություն ունեցող մոտիվացիան՝ դրական արդյունքի հասնելու պարտքի զգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Վ. Ա. Սուխոմլինսկի**, Սիրտս նվիրում եմ երեխաներին, Երևան 1977թ.:
2. **Գ. Ի. Շչոկինա**, Մանկավարժություն, Երևան 1969թ.:
3. **Կ. Դ. Ուշինսկի**, Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան 1981թ.:
4. **Աիդա Թոփուզյան**, Սովորողների անհատականության բացահայտումը որպես ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների համայնացման հիմք, «Մանկ. միտք,» 2005թ., էջ 30:
5. **Պետրովսկի Ա. Վ.**, Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, Երևան,, Լույս, 1986թ.:
6. **Ա. Ա. Բալյան**, Դպրոցականների համոզմունքների ձևավորումը:
7. **Լուկ Ա. Ն.**, Սովորեցնել մտածել, Երևան, Լույս 1977թ.

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԽԹԱՆԵԼՈՒ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Հարոյան Լիզա
Հարոյան Տաթևիկ

Ամփոփում

Ներկայացված հոդվածում քննարկվում են կրտսեր դպրոցականների ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպման մի քանի ձևեր, որոնք ունեն համընդհանուր ուսուցողական նշանակություն, որովհետև գիտելիքների գիտակցական յուրացումը պահանջում է սովորողների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը և պետք է բացառի ֆորմալիզմը՝ ձևամոլությունը:

Բանալի բառեր. բառակապակցություններ. միօրինականություն, ծրագրային դասընթաց, դաստիարակող ուսուցում, ձևամոլություն, ինքնուրույնություն:

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УЧЕНИКА
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ароян Лиза
Ароян Татевик

В представленной статье обсуждается несколько форм организации самостоятельных работ ученика начальных классов, которые имеют всеобщие

образовательные значения, потому что усваивание осознанных знаний требует активность у учащихся, самостоятельность и должно исключить формализм.

Ключевые слова: словосочетания, единообразие, курс программного обеспечения, воспитательное обучение, одержимость, самостоятельность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROMOTING THE INDEPENDENCE OF THE JUNIOR SCHOOLER

Haroyan Liza
Haroyan Tatevik

Summary

The represented article discusses several ways of organizing individual work for primary school students, which have a universal educational significance, as the conscious acquisition of knowledge requires the activity and independence of learners, and must exclude formalism.

Keywords: word phrases, monotony, program training, upbringing training, formalism, independence.



**ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ՂԱՐԻԲՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ

ՀՀ ԱԻՆ ՃԿՊԱ դասախոս,

*Սանկր Պեպերբուրգի ԷԿԱՄ ԳԱ մագիստրոս-
անդամ*

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի հայցորդ

Առանց տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (SS), մեր օրերում աներևակայելի է առաջընթացը ցանկացած բնագավառում: Մասնավորապես, լինելով ի սկզբանե գաղտնի նախագիծ ամերիկյան զինված ուժերի համար, համացանցն այսօր դարձել է համայն աշխարհի սեփականությունը: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից ընդունված սահմանման համաձայն՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն իրար հետ փոխկապակցված գիտական, տեխնոլոգիական և ինժեներական գիտությունների համալիրն է, որն ուսումնասիրում է մարդու գործունեության կազմակերպման արդյունավետ մեթոդները, զբաղվում է հաշվողական տեխնիկայով, սվյալների մշակմամբ ու պահպանմամբ:

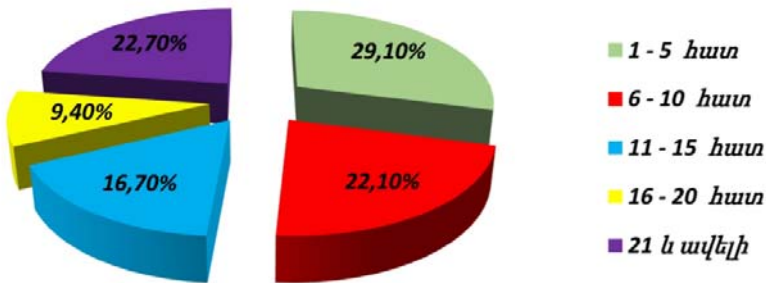
Հանրակրթության պետական կրթակարգը սահմանում է, որ կրթության ոլորտում SS-ների կիրառումը նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը: Համացանցի օգտագործումը զգալիորեն բարձրացնում է ուսումնական նյութի որոնման, հաղորդման ու յուրացման արդյունավետությունը: SS-ների օգտագործումը որակապես փոխում է ուսուցչի դերը: Նա դառնում է սովորողի կրթական գործը կազմակերպող, նրան աջակցող և գնահատող գործընկեր: SS-ները սերտորեն առնչվում են բոլոր առարկաներին և դրանց դասավանդմանը:

* Նյութը ներկայացվել է 27.09.2020 թ., գրախոսվել է 27.09.2020 թ.:

Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնի տվյալներով՝ ՀՀ բոլոր դպրոցներում կան համակարգչային կաբինետներ, և բոլոր 1433 դպրոցները միացած են Հայաստանի դպրոցների ինտերնետ ցանցին: Սա ֆիլտրվող ցանց է, որ թույլ չի տալիս երեխաներին վտանգավոր բովանդակության հանդիպել. այստեղ սահմանափակված է նույնիսկ սոցիալական ցանցերի կիրառությունը. մինչև դասերի ավարտը՝ 14:00, նման կայքերը հասանելի չեն դպրոցականներին [1]:

Դպրոցականների անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման կարևորագույն նախապայմաններից է համակարգիչների և նոութբուքների առկայությունն ու բաշխումը, ինչը գրաֆիկորեն ներկայացված է ստորև:

Դպրոցներում համակարգիչների և նոութբուքների առկայությունը



Ներկայումս դպրոցները օգտագործում են հետևյալ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների առանձնահատկությունները՝ էլեկտրոնային փաստաթղթեր (օրագրեր, դասերի ժամանակացույց), էլեկտրոնային ուսուցման գործիքներ, համակարգչային ծրագրերի վերահսկում (փորձարկում, հարցաքննություն և այլ մեթոդներ), դպրոցի վայր (ծնողների փոխգործակցություն ուսուցիչների հետ, աշխատանք ծնողների խնդրանքով), ինտերակտիվ գրատախտակ, նկարչության համար մոնիթորներ, 3D տպիչ, ներկառուցված պլանշետով ինտերակտիվ դարակաշարեր (որտեղ կարող եք կարդալ տեղեկատվություն դպրոցի մասին, ուսուցիչների ցանկ, դասերի ժամանակացույցներ), ինտերակտիվ

հպման վահանակ, հանդիսատեսի համար լսողական համակարգ, ֆոտոխցիկ, Wi-Fi երթուղիչ և այլն [2]:

Դպրոցականների անվտանգության մշակույթի ձևավորման տեսակետից մեծ արդյունավետություն ունեն ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, որոնց իրականացման բազա են հանդիսանում համակարգչային համակարգերը, լոկալ և գլոբալ համակարգչային ցանցերը, զանգվածային տեղեկատվության միջոցները, հեռահաղորդակցությունն ու տեսատեղեկույթը: Հենց տեղեկատվական տեխնոլոգիան է այն գործիքը, որով այսօր հնարավոր է շրջել «սովորել սովորելու համար» մոդելը դեպի «սովորել կոնկրետ, իրական, բազմակողմանի և հետաքրքիր խնդիր լուծելու համար» սկզբունքը [3]:

Դրանց կիրառությամբ տեղեկույթը ներկայացվում է մուլտիմեդիական արգասիքի, ուսուցանող, խաղային և թեստային համակարգչային ծրագրերի, տեսահոլովակների, տեղեկատվական հաղորդակցության տեսքով: Բարձրորակ տեսաշարքը, դինամիկ անիմացիոն հատվածները, աղետների մասին մասնագիտական հաղորդաուղեկցությունը, տեղեկույթի մուլտիմեդիական ներկայացումը դպրոցականի զգայական օրգանների վրա ներգործում են համալիր ձևով, առաջացնում հետաքրքրություններ, ազդում նրա հուզական-զգայական աշխարհի վրա, զարգացնում կայուն հուզական վերաբերմունք շրջակա միջավայրի նկատմամբ, ենթագիտակցաբար ներազդում արտակարգ իրավիճակներում վարքականոնների դրդապատճառների վրա:

Բացի այդ՝ հենց այդպիսի տեխնոլոգիաների միջոցով, դպրոցականի վրա հզոր տեղեկատվական ներգործության պայմաններում, հնարավոր է նրանց մոտ ձևավորել տարերքների, վտանգների և վտանգավորության մակարդակի օբյեկտիվ գնահատման կարողություններ, վերլուծել դրանց հնարավոր հետևանքները, բարձրացնել առաջացող արտակարգ իրավիճակների հաղթահարման պատրաստության աստիճանը: Մասնագետների գնահատմամբ՝ նշված տեխնոլոգիաների ներդրումը թույլ կտա զգալիորեն կրճատել կորուստներն անվտանգության մշակույթի մակարդակի բարձրացման հաշվին: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հիմնական նպատակն է իրազեկ, տեխնոլոգիական ձեռքբերումներն արդյունավետ գործածելու ունակություն ունեցող անհատի դաստիարակումը, որը կկարողանա ինքնուրույն ձեռք բերել, կառավարել, մշակել, գնահատել, վերլուծել տեղեկատվությունը և դրա հիման վրա ինքնուրույն որոշում կայացնել արտակարգ իրավիճակ-

ներում: Այնպիսի անհատի դաստիարակումը, որը գիտակցում է երկրի անվտանգության շահերի հարցում սեփական պատասխանատվությունը, ինքն է ստեղծում արժեքներ և սեփական ավանդն է ներդնում հասարակության առաջընթացի գործում:

Մեր կարծիքով, կախված մշակված տեղեկատվության ներկայացման ձևից՝ անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում կարելի է կիրառել հետևյալ ՏՏ-ները՝ տեքստային, թվային, գրաֆիկական, աուդիո, սոցիալական տեղեկատվական և գլոբալ ցանցերում աշխատելու տեխնոլոգիաներ:

Անվտանգության մշակույթի կրթության մեջ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման վերաբերյալ մանկավարժական, մեթոդական և մասնագիտական գրականության մեջ նշված է, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման գործընթացում մանկավարժական խնդիրները հետևյալներն են՝

1) դպրոցականի զարգացում, տեղեկատվական ոլորտում բարենպաստ դիրք ունեցող անձի պատրաստում՝ անվտանգ վարքագծով անհատի ձևավորման միջոցով.

- մտածողության զարգացում (օրինակ՝ արդյունավետ, պարզ պատկերավոր, կոահող և ստեղծագործական մտածողություն),
- գեղագիտական կրթություն (օրինակ՝ համակարգչային գրաֆիկայի, մուլտիմեդիա տեխնոլոգիայի օգտագործման միջոցով),
- տարբեր մարդկանց հետ հաղորդակցական հմտությունների զարգացում,
- բնական կամ տեխնածին բնույթի արտակարգ իրավիճակների դեպքում որոշումներ կայացնելու կամ բարդ իրավիճակում լուծումներ առաջարկելու ունակություն (օրինակ՝ համակարգչային թեմատիկ խաղերի կամ արտակարգ իրավիճակների սիմուլյատորների կիրառմամբ),
- փորձարարական հետազոտական աշխատանքներ կատարելու հմտությունների զարգացում (օրինակ՝ աղետների համակարգչային մոդելավորման հնարավորությունների ներդրման կամ համակարգիչների հետ փոխկապակցված սարքավորումների օգտագործման միջոցով),
- տեղեկատվական մշակույթի ձևավորում, տեղեկատվություն մշակելու ունակություն (օրինակ՝ ինտեգրված անհատական փաթեթների օգտագործման միջոցով),

2) սոցիալական պատվերի իրականացում՝ ժամանակակից հասարակության տեղեկատվականացման շնորհիվ.

- կյանքի անվտանգությանը պատրաստ դպրոցականների պատրաստում՝ օժտված համակարգչային գիտելիքներով,
- արտակարգ իրավիճակներում կիրառվող նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն արագ յուրացնող օգտագործողի պատրաստում,

3) կրթա-դաստիարակչական գործընթացի բոլոր մակարդակների ինտենսիվացում.

- ուսումնական գործընթացի արդյունավետության և որակի բարելավում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ,
- խթանիչ շարժառիթների (խթանների) ապահովում, տարբեր աղետների գծով դպրոցականի ճանաչողական գործունեության ակտիվացմամբ,
- միջառարկայական կապերի խորացում տեղեկատվության վերամշակման ժամանակակից միջոցների, ներառյալ տեսալսողականացման՝ արտակարգ իրավիճակների տարբեր խնդիրների լուծման միջոցով [4]:

Դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթական գործընթացում կիրառվող տեղեկատվական տեխնոլոգիաները պետք է համապատասխանեն հետևյալ պահանջներին՝ ապահովեն տեղեկատվության մշակման ողջ գործընթացի փուլերի, գործողությունների, օպերացիաների տարանջատման բարձր աստիճանը, ներառեն անվտանգության մշակույթի ձևավորման համար նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ տարրերի ամբողջ շարքը, ունենան ուսումնական գործընթացում կիրառման կանոնավոր բնույթ, չափաբերվեն և միավորվեն գործընթացի փուլերը, գործողությունները, ինչը հնարավորություն կտա առավել արդյունավետ դարձնել տեղեկատվական գործընթացների նպատակային կառավարումը դասերի ընթացքում:

Այստեղից էլ բխում են SS-ների օգտագործման նպատակները՝ բարձրացնել դպրոցականի սովորելու մոտիվացիան, մեծացնել անվտանգության մշակույթի ձևավորման ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը, նպաստել աղետների վերաբերյալ դպրոցականների ճանաչողական կարողությունների խթանմանը, բարելավել դասի անցկացման մեթոդները, ժամանակին համակարգել ուսուցման և դաստիարակության արդյունքները, պլանավորել և արդյունավետ

համակարգել սեփական մանկավարժական աշխատանքը, օգտագործել այն որպես ինքնակրթության միջոց, արագ և որակյալ պատրաստվել դասին:

Այլ տեխնոլոգիաների հետ համեմատած՝ ՏՏ-ների օգտագործման հիմնական առանձնահատկությունները, որոնք կօգնեն ուսուցչին դասի ժամանակ ստեղծել բարենպաստ պայմաններ և հասնել նյութի յուրացման բարձր մակարդակի, հետևյալներն են՝ դիդակտիկ նյութերի ստեղծում և նախապատրաստում (առաջադրանքների տարբերակներ, աղյուսակներ, սխեմաներ, գծագրեր, ցուցապաստառներ և այլն), ուսումնական նյութի վերաբերյալ պրեզենտացիայի ստեղծում, պատրաստի ծրագրային արտադրանքի օգտագործում, դասին նախապատրաստվելու, արտադասարանական միջոցառումների, ինքնակրթության համար համացանցային ռեսուրսների փնտրում և օգտագործում, կրթության և դաստիարակության արդյունքներին հետևելու համար մոնիթորինգի իրականացում, տեքստային աշխատանքների ստեղծում, մեթոդական փորձի ընդհանրացում էլեկտրոնային տեսքով [5]:

Դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթության տեղեկատվականացման հիմնական ուղղություններն են՝

- ՏՏ-ների օգտագործումը սահիկների միջոցով դասի թեմայի ներկայացման համար, որտեղ համառոտ շարադրված են ուսումնասիրվող թեմատիկ հարցի հիմնական կետերը.
- ՏՏ-ների օգտագործումը որպես ուսուցման յուրահատուկ դիդակտիկ միջոցներ, գործնական աշխատանքների ժամանակ աղետների համակարգչային մոդելավորման համար կիրառելը, մտավոր ժամանցի կազմակերպման և թեմատիկ կրթական խաղեր կազմակերպելիս.
- ՏՏ-ների օգտագործումը որպես ուսուցչի բացատրությունների ուղեկից. կարող են օգտագործվել կոնկրետ դասերի համար ստեղծված մեդիա կոնսպեկտ-շնորհանդեսներ՝ ստեղծելով համառոտ տեքստ, հիմնական բանաձևեր, գծագրեր, նկարներ, տեսանյութեր, անիմացիաներ, դասի տարբեր փուլերում ուսումնական նյութը բացատրելու համար որպես ուսուցման գործիքներ, որոնք բարելավում են դասավանդման գործընթացը, բարձրացնում արդյունավետությունն ու որակը.

- SS-ների օգտագործումը գիտելիքների ամրապնդման, անցած նյութի կրկնության և ամփոփման, խմբային և անհատական աշխատանքի կազմակերպման, ծնողների հետ աշխատանքի համար.
- SS-ների օգտագործումը գիտելիքների ստուգման, մանկավարժական դիագնոստիկայի, վերահսկման գործընթացների ավտոմատացման, ուսումնական գործունեության արդյունքների շտկման համար՝ համակարգչային թեստավորման կիրառմամբ, ինչը բարձրացնում է ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը, ակտիվացնում դպրոցականների ճանաչողական գործունեությունը: Թեստերը կարող են լինել հարցաշարերի տարբերակով, որոնց պատասխանները գրառվում են տետրում կամ հատուկ ձևաթղթի վրա.
- SS-ների օգտագործումը որպես տեղեկատու-ուսուցողական ձեռնարկ՝ ուսուցման մեջ այսօր հատուկ շեշտադրում է դրվում դպրոցականի ինքնուրույն գործունեության վրա: Ուսուցիչն այս դեպքում հանդես է գալիս որպես ուսուցման գործընթացի կազմակերպիչ, դպրոցականների ինքնուրույն գործունեության ղեկավար, ով անհրաժեշտ օգնություն և աջակցություն է ցույց տալիս դասի ընթացքում.
- SS-ների օգտագործումը գիտելիքների ամրապնդման և ինքնակրթության նպատակով համացանցից տեղեկատվություն ստանալու համար համակարգչի օգտագործելը, նաև շրջապատող իրականության և ինքնաճանաչման նպատակով, որպես դպրոցականի անհատական զարգացման միջոց՝ անվտանգ մշակույթ կրող անձի ձևավորման գործընթացում.
- SS-ների օգտագործումը որպես հաղորդակցության միջոց՝ կյանքի անվտանգության ոլորտում դպրոցականների և ուսուցիչների միջև տեղեկատվության փոխանակման, ինչպես նաև առաջադեմ մանկավարժական տեխնոլոգիաների տարածման համար:

Արտասահմանյան մանկավարժական, մեթոդական և մասնագիտական գրականության վերլուծությամբ և ստացված արդյունքներն ամփոփելուց հետո պարզվեց, որ դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթության իրականացման տեղեկատվական տեխնոլոգիական մոտեցումը նախատեսում է ուսումնական գործընթացի հստակ կառավարում և սահմանված կրթական նպա-

տակների բավարար ձեռք բերում, ինչն իրականացվում է հետևյալ սկզբունքներով.

- հումանացման սկզբունք՝ կապված տեղեկատվահաղորդակցական տեխնոլոգիաների օգնությամբ դպրոցականների կողմից համամարդկային մշակույթի ակտիվ ստեղծագործական յուրացման, մարդու կյանքի և առողջության արժեքների առաջնահերթության պատկերացման համար պայմանների ստեղծման հետ.
- հիմնարարության սկզբունք, որը ենթադրում է կյանքի անվտանգության բնագավառում ժամանակակից գիտության դրույթների յուրացում, որոնցում ինտեգրված է տեղեկատվությունը բնական, տեխնաձին, սոցիալական վտանգների հիմնական տեսակների, վտանգավոր և արտակարգ իրավիճակներում բնակչության պաշտպանության ուղիների, բնակչության անվտանգ վարքագծի ապահովման համար իրավունքների և պարտականությունների, դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթության ուսումնադաստիարակչական գործընթացի օպտիմալ կազմակերպման հիմնական կարգավորող փաստաթղթերի վերաբերյալ.
- մոդուլայնության սկզբունք, որն իրականացվում է դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման կրթական էլեկտրոնային ուսումնական գործընթացի և մեթոդական համալիրի բովանդակության տարբերակման միջոցով, դպրոցականի համար հասու, ինքնաբավ և տրամաբանորեն ավարտված փոխկապակցված բլոկների-մոդուլների ուսուցմամբ՝ «Քաղաքացիական պաշտպանություն», «Առաջին օգնություն»), «Քաղաքացիական պաշտպանության և արտակարգ իրավիճակների հիմնահարցեր».
- տեսողականացման սկզբունք, այն հնարավորություն է տալիս ուսումնական գործընթացում ներառել արտակարգ իրավիճակների մասին ուսումնական տեղեկատվություն՝ օգտագործելով գրաֆիկա, լուսանկարներ, անիմացիաներ, վիդեո և աուդիո ֆայլեր, սահիկներ, պաստառներ, ցուցադրական նյութեր, հուշաթերթիկներ և այլն,
- դպրոցականի սուբյեկտիվ փորձին ապավինելու սկզբունք, որը ենթադրում է իրենց անձնական թեկուզ և փոքր փորձի տեղեկատվատեխնոլոգիական արդիականացում և ներկայացում՝ արտա-

կարգ իրավիճակների վտանգավոր գործոններից պաշտպանվելու և առաջին օգնության հիմնական մեթոդների հետ կապված:

Ուսումնասիրելով Collins, A. Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America. New York: Teachers College Press. 2009 մեթոդական մշակումը [6] և «SS-երի կիրառումը հանրակրթական դպրոցում» ուսուցչի ձեռնարկը [2]՝ նշենք, որ այնտեղ բերված են ամերիկացի հայտնի հոգեբան Ա. Քոլինզի դասավանդման մեթոդիկայի 5 քայլերը, որոնց կիրառումը, մեր կարծիքով, լավագույնս անդրադարձ կունենա հատկապես բարձր դասարաններում դասավանդման ողջ գործընթացի վրա:

Դրանք են՝

- 1) երբ անցում է կատարվում ամբողջ դասարանի հետ աշխատանքից փոքր խմբերի հետ աշխատանքին,
- 2) երբ հնարավորություն է ընձեռվում դասը դասաներկայացումից կամ պարզապես տեղեկատվություն հաղորդելուց վերածել նյութն ինքնուրույնաբար յուրացնելու գործընթացի,
- 3) երբ ուսուցիչն ավելի շատ ուշադրություն է դարձնում թույլ սովորող դպրոցականներին, քան ուժեղներին՝ համակարգիչը շարժառիթ օգտագործելով, իսկ ավանդական համակարգում պատկերն ամբողջովին այլ էր, ուր թույլ դպրոցականը գրեթե անտեսվում է ուսուցչի կողմից,
- 4) դասագործընթացում հնարավորինս շատ դպրոցականների ընդգրկում,
- 5) համակարգիչները նպաստում են դպրոցականի աշխատանքների արդյունքները գնահատելու, նրա ուսումնական առաջընթացն ու ջանքերը գնահատելուն:

Դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթության տեղեկատվականացման արդյունավետ օրինակ է «Սուպեր Դավիթ» համակարգչային խաղը, որը ստեղծվել և գործարկվել է 2017 թվականի հոկտեմբեր 17-ին ՀՀ ԱԻ նախարարության, ՀՀ ԱԻՆ Ճգնաժամային կառավարման պետական ակադեմիայի, Համաշխարհային բանկի, և Dasarın կրթական ծրագրի միջև համագործակցության արդյունքում: Dasarın.am կայքում դպրոցականները մեկ ընդհանուր ցանցի միջոցով հնարավորություն ունեն խաղալ «Սուպեր Դավիթ»-ը՝ միմյանց հետ մրցելով բնական աղետներին իրենց պատրաստվածության հարցում. լավագույնները պարգևատրվում են ՀՀ

Աի նախարարության և Dasarani կրթական ծրագրի կողմից: Առաջին 12 օրվա ընթացքում «Սուպեր Դավիթ» խաղը խաղացել են 187186 անգամ, որը Dasarani.am կայքի համար աննախադեպ մեծ թիվ է: «Սուպեր Դավիթ» նախագծի նպատակն է հանրակրթական դպրոցներում սովորող դպրոցականներին հետաքրքրաշարժ էլեկտրոնային խաղի միջոցով գիտելիքներ հաղորդել բնական և տեխնաձին վտանգների դեպքում անվտանգության ապահովման և արտակարգ իրավիճակներում վարքականոնների մասին, ինչպես նաև խրախուսել իրազեկ և դժվար իրավիճակում օգնության հասնող երեխաներին [7]:

Դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման կրթության իրականացման տեղեկատվական տեխնոլոգիական գործընթացում կարևորվում է տեղեկատվական անվտանգության ապահովումն անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման ժամանակ:

Այսպիսով, դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման տեսակետից մեծ արդյունավետություն ունեն ժամանակակից տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաները, մասնագետների գնահատմամբ՝ նշված տեխնոլոգիաների ներդրումը թույլ կտա զգալիորեն կրճատել կորուստներն արտակարգ իրավիճակներում անվտանգության մշակույթի մակարդակի բարձրացման հաշվին:

Սակայն ակնհայտ է, որ նպատակաուղղված, ուսումնամեթոդական միասնական տեսակյունից այս տեխնոլոգիաների զանգվածային ներդրման համալիր գործունեության համար անհրաժեշտ է մանկավարժական կադրերի, տեխնիկական, ծրագրային, տեղեկատվական և այլ ռեսուրսների համակարգային միավորում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «ՀՀ պետական դպրոցներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կարիքի հետազոտություն», ԿՏԱԿ. 2019. - 6 էջ:
2. **Թովուզյան Ա., Գյուլամիրյան Ջ.** և ուրիշներ, Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները տարրական դպրոցում, ՈՒսումնամեթոդական ձեռնարկ: 2019. - 68 էջ:
3. **Подласый И.П.**, Школьная педагогика. Учебник для преподавателей педагогических учреждений и колледжей, М., 2008.- 463 с.

4. **Силакова О.В.**, Использование информационных технологий при изучении основ безопасности жизнедеятельности в школе /О. В. Силакова, Е.И. Филимонов. - Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. 2016. - № 3.1 (6)., ст. 186.
5. **Мухина С.А.**, Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А. А. Соловьева. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 379.
6. **Collins A.**, Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America. New York: Teachers College Press. 2009. - 103 p.
<https://www.dasaran.am/games/super-david> - դիտում 07.07.2020.

ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Ղարիքյան Ռուզաննա

Ամփոփում

Հասարակության զարգացման ժամանակակից փուլը բնութագրվում է տեղեկատվական ոլորտի աճող դերակատարմամբ: Տեղեկատվական ոլորտն իրենից ներկայացնում է տեղեկատվություն հավաքող, ձևավորող, տարածող և օգտագործող սուբյեկտների, տեղեկատվության և տեղեկատվական ենթահամակարգերի ամբողջություն, ինչպես նաև այդ գործընթացներում առաջացող հասարակական հարաբերությունների կարգավորման համակարգ: Դպրոցականների անվտանգության մշակույթի ձևավորման տեսակետից մեծ արդյունավետություն ունեն ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, որոնց իրականացման բազա են հանդիսանում համակարգչային համակարգերը, լոկալ և գլոբալ համակարգչային ցանցերը, զանգվածային տեղեկատվության միջոցները, հեռահաղորդակցությունն ու տեսատեղեկույթը:

Բանալի բառեր. դպրոցական, անվտանգության մշակույթ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, արտակարգ իրավիճակ, անվտանգ վարք:

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Гарибян Рузанна

Резюме

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационного сектора. Информационная сфера - это совокупность субъектов, собирающих, разрабатывающих, распространяющих, использующих и использующих информацию, информационные подсистемы, а также систему регулирования общественных отношений, возникающую в ходе этих процессов. Современные

информационные технологии, основанные на компьютерных системах, локально-компьютерных сетях, средствах массовой информации, телекоммуникациях и видеоинформации, очень эффективны в формировании культуры безопасности школьника.

Ключевые слова: школьник, культура безопасности, информационные технологии, чрезвычайная ситуация, безопасное поведение.

IMPLEMENTATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS SECURITY CULTURE

Gharibyan Ruzanna

Summary

The modern stage of society development is characterized by the growing role of the information sector. The information sphere is a set of entities collecting, developing, disseminating, using and using information, information subsystems, as well as a system of public relations regulation that arises during those processes. Modern information technologies, based on computer systems, local-computer networks, mass media, telecommunications and video information, are very effective in creating a schoolchildrens culture of school safety.

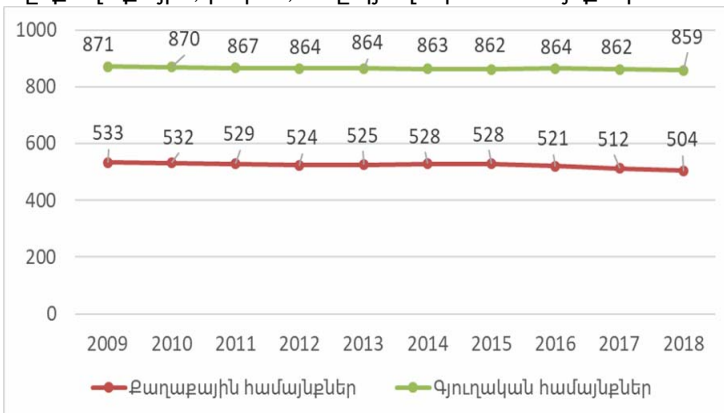
Keywords: schoolchildrens, security culture, information technologies, emergency situation, sefe behavior.



ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ*

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ
*Հայաստանի պետական մանկավարժական
համալսարան
Մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ*

ՀՀ-ում 2009-2018 թթ. գրանցվել է դպրոցների քանակի կրճատում (հավանաբար օպտիմալացման արդյունքում): 2009 թ. ՀՀ-ում դպրոցների ընդհանուր քանակը կազմել է 1404, որի 38.0%-ը՝ քաղաքային, իսկ 62,0%-ը գյուղական համայնքներում:



Գծապատկեր 1 ՀՀ-ում դպրոցների քանակն ըստ քաղաքային և գյուղական համայնքների 2009-2018 թթ., միավոր [1 էջ 72, 2 էջ 64, 3 էջ 53]:

2018 թ.պետական հանրակրթական դպրոցների քանակի 37.0%-ը պատկանել է քաղաքային, 63,0%-ը՝ գյուղական համայնքներին: 2009 թ. համեմատությամբ ՀՀ-ում պետական հանրակրթական դպրոցների քանակը կրճատվել է 41-ով (2.9%-ով), ընդ որում՝ քաղաքային

* Նյութը ներկայացվել է 16.09.2020 թ., գրախոսվել է 17.09.2020 թ.:

համայնքներում դրանք կրճատվել են 29-ով (5,4%-ով), գյուղական համայնքներում՝ 12-ով (1,4%-ով):

Աղյուսակ 1

«Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում աշակերտների և շրջանավարտների թիվը 2009-2018թթ. [1 էջ 78-79, 2 էջ 69-70, 3 էջ 53]:

Տարիներ	Աշակերտների թիվը, մարդ			Շրջանավարտների թիվը, մարդ	
	Ընդամենը	Քաղաքային համայնքների դպրոցներում	Գյուղական համայնքների դպրոցներում	Հիմնական կրթությամբ	Միջնակարգ կրթությամբ
2009 թ.	386954	232639	154315	48565	40108
2010 թ.	365486	219684	145802	41147	35280
2011 թ.	380696	228248	152448	37362	-
2012 թ.	361228	216516	144712	37376	34016
2013 թ.	353580	214717	138863	35400	26745
2014 թ.	352029	216201	135828	29639	23091
2015 թ.	356717	221792	134925	14040	23087
2016 թ.	357052	222752	134300	28823	22069
2017 թ.	360321	226159	134162	28874	18232
2018 թ.	373064	234285	138779	30480	9177

Աղյուսակ 1-ում ներկայացված տվյալներից երևում է, որ 2009-2018 թթ. «Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում աշակերտների թիվը ընդհանուր առմամբ ունեցել է նվազման միտումներ: 2018 թ. 2009 թ. համեմատությամբ աշակերտների թիվը կրճատվել է 13890 մարդով կամ 3,6%-ով, գյուղական համայնքների պետական հանրակրթական դպրոցներում աշակերտների թիվը՝ 15536 մարդով կամ 10,1%-ով: Ուսումնասիրվող տարիներին 1646 մարդով (0,7%-ով) ավելացել է քաղաքային համայնքներում պետական հանրակրթական դպրոցներում աշակերտների թիվը: Հարկ է նշել, որ «Հ քաղաքային համայնքների պետական հանրակրթական դպրոցներում ավելացել է աշակերտների մասնաբաժինը, 2009 թ. այն կազմել է 60,1%, իսկ 2018 թ.՝ 62,8%: [3 էջ 69-70, 74-75]:

2009-2018 թթ. ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների հիմնական կրթությամբ շրջանավարտների թիվը կրճատվել է 18085 մարդով (37.2%-ով)՝ 48565-ից նվազելով մինչև 30480 աշակերտի: Հարկ է նշել, որ միջնակարգ կրթությամբ շրջանավարտներ 2011 թ. ՀՀ-ում չի եղել, որը պայմանավորված է 10-ամյա համակարգից 12 ամյա համակարգի անցնելով: 2010 թ. 2009 թ. նկատմամբ միջնակարգ կրթության շրջանավարտների թիվը կրճատվել է 4828-ով կամ 12,03%-ով: 2012-2018 թթ. միջնակարգ կրթությամբ շրջանավարտների թիվը նույնպես բնութագրվել է բարձր տեմերով: 2018թ. 2012թ. նկատմամբ շրջանավարտների թիվը կրճատվել է 24839-ով կամ շուրջ 73,0%-ով՝ 34016-ից հասնելով մինչև 9177 աշակերտի (աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 2-ում ներկայացված տվյալների վերլուծությունից երևում է, որ ՀՀ հանրակրթական դպրոցների դասարանների թիվը 2018 թ. 2009 թ. նկատմամբ կրճատվել է 1475 միավորով կամ 6,6%-ով: Համեմատվող տարիներին դպրոցների, աշակերտների թվի և դասարանների թվի կրճատման արդյունքում մեկ դպրոցի հաշվով դասարանների թիվը կրճատվել է 1-ով (2009 թ. կազմել է 16 աշակերտ, 2018 թ.՝ 15 աշակերտ), Մեկ դպրոցի հաշվով աշակերտների թիվը 2009 թ. կազմել է 276 մարդ, իսկ 2018 թ.՝ 274 մարդ (կրճատվել է 2-ով): ՀՀ-ում մեկ դասարանի հաշվով աշակերտների թիվը ունեցել է ավելացման միտումներ, եթե 2009 թ. կազմել է 17 մարդ, ապա 2018 թ.՝ 18 մարդ:

Աղյուսակ 2

ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների հիմնական ցուցանիշները 2009-2018թթ. [1 էջ 78, 2 էջ 69]:

Տարիներ	Դասարանների քանակը, միավոր	Դպրոցների նախագծային հզորությունը (աշակերտների նախատեսված տեղերի քանակը)	Դասարանների քանակը մեկ դպրոցի հաշվով	Աշակերտների թիվը		
				Մեկ դպրոցի հաշվով	Մեկ դասարանի հաշվով	100 տեղի հաշվով
2009 թ.	22354	685883	16	276	17	56
2010 թ.	19635	669593	14	261	19	55
2011 թ.	20549	670508	15	273	19	57

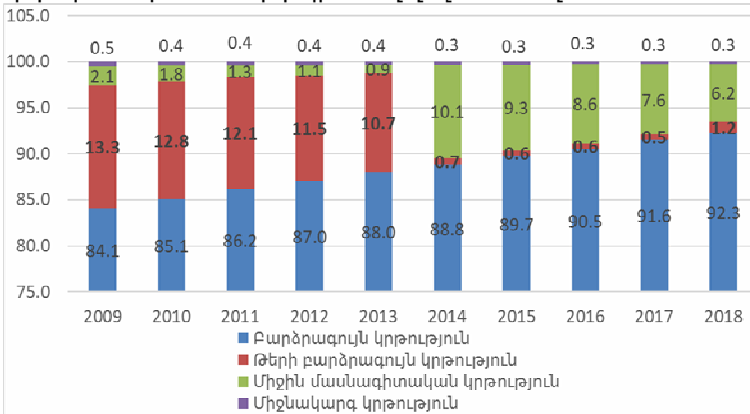
2012 թ.	22115	664135	16	260	16	54
2013 թ.	21588	651036	16	255	16	54
2014 թ.	21604	653723	16	253	16	54
2015 թ.	19379	655431	14	257	18	54
2016 թ.	19111	660780	14	258	19	54
2017 թ.	21480	649660	16	262	17	55
2018 թ.	20879	647692	15	274	18	58

Ուսումնասիրվող տարիներին կրճատվել է նաև ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների նախագծային հզորությունը՝ աշակերտների տեղերի թիվը: 2009 թ. ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների նախագծային հզորությունը կազմել է 685883, իսկ 2018 թ.՝ 647692՝ կրճատվելով 38191 միավորով կամ 5,6%-ով: Ուսումնասիրվող տարիներին ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում աշակերտների կրճատման տեմպերը զիջել են աշակերտների տեղերի կրճատման տեմպերին, որի արդյունքում 100 տեղի հաշվով աշակերտների թիվը տարեցտարի ավելացել է: 2009 թ. 100 տեղի հաշվով աշակերտների թիվը կազմել է 56, իսկ 2018 թ.՝ 58 աշակերտ:

Ուսումնասիրվող տարիներին կրճատվել է ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների թիվը, այդ թվում նաև մանկավարժական կրթություն ունեցողների: 2018 թ. 2009 թ. համեմատությամբ ընդամենը ուսուցիչների թիվը կրճատվել է 10317 մարդով կամ 25,6%-ով՝ 40275-ից կրճատվելով մինչև 29958 (ելակետային տվյալները և աղբյուրները՝ հավելված 1-ում): Հարկ է նշել, որ այդ տարիներին կրճատվել է մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թիվը: 2009 թ. մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թիվը եղել է 35910 մարդ, իսկ 2018 թ.՝ 22398 մարդ՝ կրճատվելով 13512 մարդով կամ 37,6%-ով:

2018 թ. 2009 թ. համեմատությամբ բարձրագույն և թերի բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչների թիվը համապատասխանաբար կրճատվել է 9436 մարդով (31,0%-ով) և 5001 մարդով (93,3%-ով): Նույն տարիների համեմատությամբ ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում ավելացել է միջին մասնագիտական կրթություն ունեցող, այդ թվում մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը՝ համապատասխանաբար՝ 1032 մարդով կամ 1,2 անգամ, և 383 մարդով (49,9%-ով):

«Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում, հիմնականում՝ գյուղական, սահմանամերձ գյուղական համայնքներում դասավանդում են նաև միջնակարգ մասնագիտական կրթություն ունեցող անձիք, սակայն ուսումնասիրվող ժամանակահատվածում նրանց թիվն ունեցել է նվազման միտում: «Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում 2009 թ. միջնակարգ կրթություն ունեցող դասավանդողների թիվը կազմել է 208 մարդ, իսկ 2018 թ.` 83 մարդ՝ կրճատվելով 60,1%-ով:



Գծապատկեր 1 «Հ պետական հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների բաշխումն ըստ կրթական մակարդակի 2009-2018 թթ.,%

Գծապատկեր 1-ում ներկայացված տվյալներից երևում է, որ «Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում ուսուցիչների գերակշիռ մասն ունեն բարձրագույն կրթություն: 2009 թ. բարձրագույն կրթությամբ ուսուցիչների մասնաբաժինը կազմել է 84,1%, հետագա տարիներին ավելանալով՝ 2018 թ. հասել է 92,3%-ի: Համեմատաբար բարձր տեսակարար կշիռ ունեն թերի բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչները, որոնց մասնաբաժինը հաջորդող տարիներին սկսել է նվազել: 2009 թ. թերի բարձրագույն կրթությամբ ուսուցիչների տեսակարար կշիռը կազմել է 13,3%, իսկ 2013 թ.` 10,7%, իսկ հաջորդող տարիներին թերի բարձրագույն կրթությամբ ուսուցիչների մասնաբաժինը տատանվել է 0,5-1,2%-ի սահմաններում:

Գծապատկեր 1-ում ներկայացված տվյալներից երևում է, որ 2009-2013 թթ. «Հ պետական հանրակրթական դպրոցներում կրճատվել է միջին մասնագիտական կրթություն ունեցող ուսուցիչների մասնաբա-

ժինը, իսկ հետագա տարիներին այն ավելացել է՝ 2014 թ.՝ կազմելով 10,1%, 2018 թ.՝ 6,2%:

Ինչպես արդեն նշվել էր, ՀՀ գյուղական համայնքներում հանրակրթական դպրոցներում դասավանդում են նաև միջնակարգ կրթություն ունեցող անձինք, որոնց մասնաբաժինը չի գերազանցում 0,5%-ը:

Աղյուսակ 3

ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում մանկավարժական կրթություն ունեցողների մասնաբաժինը ըստ կրթական մակարդակի 2009-2018 թթ., %

Ցուցանիշներ	2009թ	2010թ	2011թ	2012թ	2013թ	2014թ	2015թ	2016թ	2017թ	2018թ
Բարձրագույն	90.0	90.6	92.0	92.1	93.8	94.1	94.7	94.8	94.0	76.1
Թերի բարձրագույն	86.8	87.6	87.8	87.2	88.1	89.0	87.8	90.4	92.2	53.3
Միջին մասնագիտական	92.5	90.4	93.0	88.0	93.6	88.3	89.0	88.4	86.8	61.9

Աղյուսակ 3-ում բերված տվյալները ցույց են տալիս, որ 2009-2018 թթ. ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչների գերակշիռ մասը ունեցել են մանկավարժական կրթություն: 2009 թ. նրանք կազմել են 90,0%, հաջորդող տարիներին ավելանալով, 2016 թ. դարձել է 94,8%, սակայն այս ցուցանիշը կրճատվել է և 2018 թ. դարձել 76,1%:

2009-2017 թթ. ավելացել է թերի բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչների կազմում մանկավարժական կրթություն ունեցողների մասնաբաժինը՝ 2009 թ. 86,8%-ից 2017թ. հասնելով 92,2%-ի: 2018 թ. 2017 թ. նկատմամբ թերի բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչների կազմում մկատելիորեն կրճատվել է մանկավարժական կրթություն ունեցողների տեսակարար կշիռը, 2018 թ. այն կազմել է 53,3%:

Հաշվարկները ցույց են տվել, որ 2009-2017 թթ. միջին մասնագիտական կրթություն ունեցող ուսուցիչների կազմում մանկավարժական կրթություն ունեցողների տեսակարար կշիռը ունեցել է նվազման միտում՝ 2009 թ. եղել է 92,5%, իսկ արդեն 2018 թ.՝ 61,9%:

Աղյուսակ 4

ՀՀ պետական հանրակրթական մեկ դպրոցի հաշվով ուսուցիչների թիվը և մեկ ուսուցչի հաշվով աշակերտների թիվը 2009-2018 թթ.

Ցուցանիշներ	2009թ	2010թ	2011թ	2012թ	2013թ	2014թ	2015թ	2016թ	2017թ	2018թ
Ուսուցիչների թիվը մեկ դպրոցի հաշվով	10	9	9	9	9	9	10	10	10	12
Աշակերտների թիվը մեկ ուսուցչի հաշվով	29	29	29	29	28	27	27	27	27	22

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2018 թվականին և դինամիկայի շարքեր (2014-2018)», վիճակագրական ժողովածու, ՀՀ ՎԿ Երևան 2019, 695 էջ, էջ. 72,
2. «Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2013 թվականին և դինամիկայի շարքեր (2008-2013)», վիճակագրական ժողովածու, ՀՀ ԱՎԾ Երևան 2014, 553էջ, էջ. 64,
3. «Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2009 թվականին և դինամիկայի շարքեր (2004-2009)», վիճակագրական ժողովածու, ՀՀ ԱՎԾ Երևան 2014, 553էջ, էջ. 53

ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Սարգսյան Հասմիկ
Ամփոփում

ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ուսուցիչների թվի կրճատման տեմպերը գերազանցել են աշակերտների թվի կրճատման տեմպերին, որի արդյունքում 2009-2018 թթ. ավելացել է մեկ ուսուցչի հաշվով աշակերտների թիվը (աղյուսակ 4): Ուսումնասիրվող ժամանակահատվածում ուսուցիչների թվի կրճատման արագ տեմպերի արդյունքում նվազել է մեկ դպրոցի հաշվով ուսուցիչների թիվը: 2009 թ. մեկ ուսուցչի հաշվով աշակերտների թիվը կազմել է 10, իսկ 2018 թ.՝ 12 մարդ: Մեկ դպրոցի հաշվով ուսուցիչների թիվը 2009 թ. կազմել է 29 մարդ, 2018 թ. այս

ցուցանիշը կազմել է 27, իսկ 2018 թ.՝ 22 մարդ: Հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների թվի կրճատման տեմպերը լուրջ մտահոգության տեղիք են տալիս, հաշվի առնելով սահմանամերձ և բարձր լեռնային գոտու դպրոցների այժմյան վիճակը, ինչպես նաև ապագայի կանխատեսումները: Ուստի խիստ անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրության կենտրոնում պահել վերը նշված խնդիրը և ձեռնարկել համապատասխան միջոցներ:

Բանալի բառեր. աշակերտ, ուսուցիչ, թվակազմի կրճատում, վերլուծություն:

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Саргсян Асмик
Резюме

Темпы сокращения количества учителей в средних школах РА превысили скорость сокращения количества учеников, в результате чего в 2009-2018годах. Увеличилось количество учеников на одного учителя. За отчетный период количество учителей в школе уменьшилось в результате быстрого уменьшения количества учителей. 2009 г. Количество учеников на одного преподавателя составляло 10, а в 2018 году - 12. Количество учителей в школе в 2009 г. составили 29 человек в 2018 году Этот показатель составлял 27, а в 2018 году - 22 человека. Темпы сокращения числа учителей средних школ будут вызывать серьезную озабоченность, учитывая текущую озабоченность, учитывая состояние школ: Поэтому очень важно обратить внимание и принимать меры.

Ключевые слова: ученик, учитель, сокращение состава, анализ.

ANALYSIS OF THE MAIN INDICATORS OF PUBLIC SECONDARY SCHOOLS

Sargsyan Hasmik
Summary

The rate of decline in the number of teachers in RA secondary schools has exceeded the rate of decline in the number of students, resulting in 2009-2018. The number of students per teacher has increased. During the reporting period, the number of teachers in the school decreased as a result of the rapid decline in the number of teachers. 2009 The number of students per teacher was 10, and in 2018 - 12. The number of teachers in the school in 2009 was 29 people in 2018 This indicator was 27, and in 2018 - 22 people. The rate of decline in the number of schools, teachers will be of serious concern given the current state of the schools, as well of the high-level border schools, as well as future projections. Therefore, it is very important to pay special attention to the problem of in order to take appropriate measures.

Keywords: pupil, teacher, reduction staff, analysis.



ՌՌԻԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ՍԻՐԱՅԻՆ ՆԱՄԱԿԱՆՈՒ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ *

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՕՖԵԼՅԱ
ՇՊՀ, Սոցիալական գիտությունների և
իրավունքի ֆակուլտետի դեկան,
բան. գիտ. թեկն., դոցենտ

Ռուբեն Սևակի գրական ժառանգության մեջ սիրո, բնության, հայրենիքի, մարդեգության մոտիվները միահյուսվում են ապրելու, արարելու անկոտրում կամքին՝ դառնալով հոգու յուրօրինակ ապաստարան:

Սևակի կյանքն ու ստեղծագործությունը բարոյականի և գեղեցիկի բացառիկ համերաշխության օրինակ են, որի ուսուցումը մերօրյա դպրոցում խիստ արդիական է: Մանրամասն ծանոթանալով նրա կենսագրությանը՝ զարմանում ես, թե ինչպես է բանաստեղծը կարողացել դժվարին ժամանակներում կատարելապես մաքուր պահել և՛ իր խիղճը, և՛ իր գրիչը: Այսօր էլ հայ աշակերտին նրա կենսագրության գեղեցիկ դրվագներին ծանոթացնելով՝ ուսուցիչն իրականացրած կլինի կյանքի գեղեցիկ արվեստին, ընտանիքի ջերմությանը հայորդուն հաղորդակից դարձնելու և դաստիարակելու իր պարտականությունը: Թեման ավագ դպրոցում ուսումնասիրելիս կարելի է ապավինել դասախոսությանը, նաև ուսուցման խառը մեթոդին: Թեմայի ուսումնասիրությանը առանձին դասաժամ հատկացված չէ: Սակայն ելնելով ուսուցչի ստեղծագործական հնարավորություններից՝ կարելի է արևմտահայ հյուպեղ գրականությունը ներկայացնելիս մանրամասնել Ռ. Սևակի կյանքի գեղեցիկ էջերը փաստող ինքնատիպ նամակագրությունը:

Դասախոսության մեթոդով ուսուցիչը ներկայացնում է, որ աշխարհը լուսավորելու բանաստեղծական իր դեղատոմսը Ռուբեն Սևակը խտացնում էր սիրո մեջ: Հայ գրողներից ոչ մեկը սիրո հարուստ և վսեմ այնպիսի վկայություններ չի թողել իր նամականու էջերում, ինչպես Ռուբեն Սևակը:

* Նյութը ներկայացվել է 14.09.2020 թ., գրախոսվել է 14.09.2020 թ.:

Գերմանացի գնդապետի դուստր Յաննի Ապելը դառնալու էր բանաստեղծի գրական ներշնչանքների իրական աղբյուրը: Էրֆուրտցի գեղանի աղջիկը միայն սեր, կին և կյանքի ընկեր չէր Ռուբեն Սևակի համար: Նա այդ բոլորն էր և դրանցից էլ վեր մի էակ: Դժվար է ասել, թե ինչպիսին կլիներ Սևակ բանաստեղծի և մարդու ճակատագիրն առանց Յաննիի: Սերը նրանց այնպես էր միացրել, որ բանաստեղծն իր նամակներից մեկում գրում էր. «Ուրեմն, ես դուն եմ»: Մոտավորապես նույն միտքը Տերյանը պիտի արտահայտեր այսպես. «Ես էլ դու եմ, ես չկամ»:

Ամուսնու ձերբակալությունից անմիջապես հետո Յաննին շտապում է Պոլսի ոստիկանապետ Բեդրի բեյի մոտ: Բայց տեսնելով, որ այստեղից ոչ մի սպասելիք չկա, ուղղակի դիմում է գերմանական դեսպանատուն: Սակայն օգնության փոխարեն նախատինքի խոսքեր պիտի լսեր դեսպան ֆոն Վանգենհայմից: Յաննին արժանապատիվ վրդովմունքով դեսպանի երեսին պետք է շարտեր իր գերմանական անձնագիրը: Տիկին Սևակը հետագայում հրաժարվելու էր գերմանական հպատակությունից և իր զավակների՝ Լևոնի և Շամիրամի հետ հաստատվելու էր Ֆրանսիայում: Նա մինչև կյանքի վերջը Գերմանիա չէր գնալու, անգամ իր ծննդավայրը:

Մինչև կյանքի վերջը չխոսեց գերմաներեն, իսկ զավակներին արգելեց գերմաներեն սովորել: Ընտանիքի ամրությունը և հզորությունը իբրև հարցի անկյունաքարձ ներկայացնելիս աշակերտի համար չափազանց կարևոր է կենսագրական այս պատահիկներին անդրադառնալը: Պահպանվել է Ռուբեն Սևակի և Յաննիի ընդարձակ նամակագրություններն՝ մոտ երեք հարյուր նամակներ ու բացիկներ, որոնք վկայություններն են Ռուբեն Սևակ մտավորականի և մարդու հազվագյուտ հմայքների մասին: Սիրային նամակների փունջը պատկերագրում է բանաստեղծի և իր պաշտելի «պզտիկ» կնոջ գեղեցիկ սիրավեպը՝ խոստովանություններով, սիրո գեղումներով և կյանքի մասին դատողություններով: Մերօրյա իրականության մեջ Ռուբեն Սևակի սիրո նամականին կարող է ուղենիշ դառնալ՝ սիրո ինքնատիպ գեղագիտությամբ, ազնվությամբ ու քնքշությամբ, հաղորդակից դարձնելով սիրելու գեղեցիկ արվեստին: Սիրո այդ խոստովանությունները հետաքրքիր լինելուց բացի, միաժամանակ կարող են նաև իմաստության, անկեղծության դասեր տալ սիրո մեջ անհաստատ կամ անհամարձակ ընթերցողին: Ռուբեն Սևակը բժիշկ էր և բանաստեղծ,

ասել է, թե մարդկային հոգեբանության նուրբ ու խոր գաղտնիքները ճանաչող: Ահա աշխարհի մեծ ճանապարհներին՝ շվեյցարական Շամբերի լեռնային ամառանոցում գտել էր նրան, ով երաշխավորելու էր իր անձնական երջանկությունը, ով սատարել էր նրան և եղել այն կինը, ով տեղավորվել էր սևակյան սիրո կանոնների մեջ: Նրանք շատերի պես գտել էին միմյանց, բայց քչերի պես կարողացել էին գնահատել իրենց գտածը և երկուստեք պայքարել իրենց երջանկության համար: Սիրային նամակները՝ քնարական յուրատիպ շաղախով, կարծես լրացնում են իրար սյուժետային ներքին տրամաբանությամբ: Սկսվում և ավարտվում են հախուռն, գեղեցիկ: Ընթերցելով նամակներից առանձին պատահիկներ՝ ուսուցիչը մեկնաբանում է, որ Ռուբեն Սևակը սիրո դրսևորման յուրատեսակ ոճ ունի, որը մնում է անկրկնելի: Անաղարտ, անխառն սիրո փառաբանումը գեղեցիկ ու անխարդախ կյանքով ապրելու նվիրական ձգտման արտահայտություն է: Սերը ոչ միայն «երազն է, կյանքն է կյանքին», այլև այն քավարանը, ուր բյուրեղանում է մարդու հոգին՝ ազատվելով ախտագին մղումներից: Սեր, Իդեալ և Հոգի, ահա այն եռոտանին, որը մարդուն դարձնում է բնության կատարյալ առեղծվածը:

Նամակների վերլուծականից ուսուցիչը հանգում է այն եզրակացության, որ սիրո օրհներգություն է Ռ. Սևակի նամականին, որի գողտրիկ էջերում բացահայտվում են սիրող մարդու հոգեբանության նրբին ծալքերը. «Կնոջը պիտի տենչաս ու չհասնես, պիտի փնտրես ու չգտնես, պիտի ըղձանքով ձեռքը համբուրես ու հալչիս, պիտի երկրպագես որպես անմարմին երագ, որի հայտնությամբ ավելորդ ու չնչին թվան աշխարհի բոլոր բառերը, հնչյունները, հոգիդ ավելորդ՝ ատրաշեկ բոցերի դեմ, որովհետև պիտի լալկվիս անոր հայտնության հանդիպման...» [2, էջ 430]: Նամակներն, իրար ազուցվելով, հատու վրձնահարվածներով հյուսում են զարմանալի ու համարձակ սիրո մի պատմություն՝ խոր զգացմունքայնությամբ, ազատ ու փոխադարձ խոստովանանքով. «Մինչ ուրիշ մարդոց սերը գեղեցիկ է միայն մեկ կողմով, մերինը հավասարապես գեղեցիկ է բոլոր կողմերով...» [2, էջ 430]:

Հոգու այս պատմությունն անկրկնելի է, պարզ, անսեթևեթ ինքնարտահայտումով. «Օ՛, իմին աղվոր կինս, ամենապաշտելին, ամենահմայիչը, ամենասիրագեղը պզտիկ կիներուն մեջ: Եթե հիմա գիտնայիր, թե ինչքան կսիրեմ քեզ և որքան կօրհնեմ այս կարճատև բաժանումը...

Մեծ գեղեցկությունները մեծ լեռներն են, երբ մարդ այդ լեռներուն վրա է, այնքան ալ չի նկատեր անոնց մեծությունը. Պետք է որոշ տարածություն մը, կարենալ դատելու հմար անոնց վսեմ գեղեցկությունը» [ն.տ.]:

Ուսուցիչը նկատում է, որ ինչպես սիրային քնարերգության մեջ, այնպես էլ նամակներում Ռուբեն Սևակը բյուրեղացած զգացմունքների երգիչ է: Սերը նրա հոգու ամենամեծ հարստությունն է: Սիրո մեջ գրողը ամենատես է, մանրամասների մեջ՝ ամբողջական, ամբողջության մեջ՝ անթերի: Ռ. Սևակի անպարփակ սիրո մեջ ի սկզբանե միանշանակ և աներկրորդ է դառնում փոխադարձ կապի միակ նախապայմանը՝ հավատարմությունը: Ներառարկայական կապ աղերսելով՝ ուսուցիչը դիտարկում է, որ մաքուր ու նվիրական սիրո արվեստով Ռուբեն Սևակը կարծես գալիս է միջնադարյան հայ տաղերգության հարուստ ավանդույթներից: Գեղանկարի տեսանելիություն ունի յուրաքանչյուր նամակ՝ լցված «հյուսիսային աչքերով» աղջկա գեղեցկության արբունքով: Սևակի համար սիրելը երգել է, իսկ սիրած կինը՝ աննման «մեկ հատիկ կին-գոհար»: Ո՛չ փոթորիկը, ո՛չ մահը, Սևակի անխախտ համոզմամբ, չեն կարող բաժանել իրեն «հրեշտակային» Յաննիից: Սակայն Սևակը չէր պատկերացնում, որ սիրո այս գեղեցիկ հովվերգությունն ընդհատվելու էր ճակատագրի չար քմայքով՝ բաժանելով իր «պզտիկ գանձից»: Բանաստեղծական հույզն ու թրթիռը, լեզվական ինքնատիպ աստղծն ու մեղեդայնությունը պայմանավորում են նամակագրության անմիջականությունը, որին էլ ուսուցչի դասախոսությամբ հաղորդակից է դառնում մեր օրերի տեղեկատվական հոսքում խարխափող հայ պատանին: Սևակը բերում է սիրո մի կրակ, մի հրդեհ, որը մոլեգնում է մարդու էության մեջ, բոցավառվում և իր բոցը խառնում սիրային քնարի հրդեհներին: Աշակերտին պիտի ուսուցանել, որ Ռ. Սևակի նամականին ավելին է, քան վեպը, որովհետև հոգու պատմություն է ու ոգի. «Կարելի է երազել սեր մը ավելի սիրատոջոր, քան մերը, վեպ մը ավելի վիպային, քան մերը, խորհուրդ մը ավելի խորհրդավոր, քան մերը, նվիրում մը ավելի նվիրական, քան մերը: Ինչպե՛ս կարելի է երկրին վրա այսքան քաղցրորեն սիրել, Յաննի՛» [2, էջ 125]: Սիրո խորհուրդը պաշտամունքի առարկա է Ռ. Սևակի համար: Իր բանաստեղծություններից մեկում՝ «Երգ-երգոց»-ում սիրած աղջիկը երևում է բազմերանգ շողերով պարուրված: Երազ է նա, «անգո սովեր, ճառագայթի, փրփուրի խաղ», «ցնորքի ծաղիկ», «արցունքի մեջ նայաղներ պար կը դառնան», չքնաղ մի երգ է նա, երգ երգոց: Նույն

խանդավառությամբ ու քնքշությամբ ուսուցիչը կարող է թեմային զուգահեռել Պ. Սևակի՝ «Երգ երգոց» պոեմի անդրադարձը: Պ. Սևակի պոեմում սիրո բուռն զգացմունքը ակիքվում է քնարական հերոսի հոգում, ապա դուրս ժայթքում հրճվանքի, կարոտի կամ տառապանքի տեսքով, ծուլվում բնությանը, համեմատվում նրա բազմերանգ արտահայտությունների հետ ու դառնում դիպուկ, հզոր ու բնական: Ուսուցիչը ընդգծում է, որ այսպիսի հրաշք-հայտնություն է Պ. Սևակի և Սուլամիթայի նամակագրությունը, որի մեջ դժվար չէ նկատել մերօրյա «Երգ երգոց»-ի գեներտիկական ազդակները, որոնք գալիս են հանճարեղ Նարեկացու փիլիսոփայական խորհրդածություններից, Սայաթ-Նովայի և հայկական միջնադարի մյուս մեծ քնարերգուների տաղերից, Եղիշե Չարենցի նորարարական ստեղծագործություններից: Սա ապրվող զգացում է, որը միասնության է բերում մարդկության տարբեր սերունդների հոգևոր որոնումները և այսօրվա մարդուն հարազատացնում Ռ. Սևակի և Պ. Սևակի հետ՝ միաժամանակ հայ աշակերտին հարազատ դարձնելով հայ բանաստեղծների ապրած կյանքին: Սերը՝ որպես մարդու կյանք և մարդու ճակատագիր, սերը՝ որպես միակ կեցություն և գոյության սահման, քանզի «ով չի սիրեր, պիտի մեռնի առհավետ»: Մահից փրկվելու այս ճանապարհը որքան սովորական, դժվար ու տառապագին, երբեմն նույնիսկ անհնարին է, նույնքան էլ իրական է՝ որպես մարդուն տրված միակ հնարավորություն: Այդ մեծ սերն է, որ դառնում է ճշմարտություն, հայրենիք, անհատի ճակատագիր: Ուսուցիչը եզրակացնում է, որ Ռ. Սևակը քնարական նուրբ շնչով հյուսում է սիրո ու սրտակցության փառերգություն՝ հոգեվիճակի տարբեր դիրքերից բացելով տրամադրության և ասելիքի նորանոր շերտեր ու նրբագծեր՝ այդ ամենն ի մի բերելով մի կայուն առանցքի շուրջ: Ահա այդ զգացողությամբ էլ Ռուբեն Սևակը հոգևոր կամուրջ է ստեղծում իր և ժամանակակիցներիս միջև:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կիրակոսյան Վլ.**, Ռուբեն Սևակ, Երևան, 1972:
2. **Սևակ Ռ.**, Երկեր, «Սովետական գրող» հրատ., Երևան, 1985, էջ 430:

ՌՈՒԲԵՆ ՍԵՎԱԿԻ ՍԻՐԱՅԻՆ ՆԱՄԱԿԱՆՈՒ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄԸ

Հովհաննիսյան Օֆելյա

Ամփոփում

Սևակի կյանքն ու ստեղծագործությունը բարոյականի և գեղեցիկի բացառիկ համերաշխության օրինակ են, որի ուսուցումը մերօրյա դպրոցում խիստ արդիական է: Մերօրյա իրականության մեջ Ռուբեն Սևակի սիրո նամականին կարող է ուղենիշ դառնալ՝ սիրո ինքնատիպ գեղագիտությամբ, ազնվությամբ ու քնքշությամբ, հաղորդակից դարձնելով սիրելու գեղեցիկ արվեստին: Սիրո այդ խոստովանությունները հետաքրքիր լինելուց բացի, միաժամանակ կարող են նաև իմաստության, անկեղծության դասեր տալ սիրո մեջ անհաստատ կամ անհամարձակ ընթերցողին: Ռ. Սևակը քնարական նուրբ շնչով հյուսում է սիրո ու սրտակցության փառերգություն՝ հոգեվիճակի տարբեր դիրքերից բացելով տրամադրության և ասելիքի նորանոր շերտեր ու նրբագծեր՝ այդ ամենն ի մի բերելով մի կայուն առանցքի շուրջ: Ահա այդ զգացողությամբ էլ Ռուբեն Սևակը հոգևոր կամուրջ է ստեղծում իր և ժամանակակիցներիս միջև:

Բանալի բառեր. դասախոսություն, սիրո նամականի, սիրո ինքնատիպ գեղագիտություն, սիրելու գեղեցիկ արվեստ, լեզվական ինքնատիպ ատաղձ ու մեղեդայնություն, նամակագրություն, հոգևոր կամուրջ:

 ПРЕПОДАВАНИЕ ЛЮБОВНОГО ПИСЬМА РУБЕНА СЕВАКА

Оганесян Офеля

Резюме

Жизнь и творчество Севака - это пример исключительной солидарности между нравственным и прекрасным, преподавание которой очень актуально в современной школе. В сегодняшней реальности любовное письмо Рубена Севака может стать путеводителем с его уникальной эстетикой любви, честности и нежности, передавая прекрасное искусство любви.

Эти признания в любви не только интересны, но и могут преподавать уроки мудрости и искренности нестабильному или робкому читателю о любви. Р. Севак сплетает лирическое прославление любви и привязанности с тонким лирическим дыханием, открывая новые слои и нюансы настроения и высказываний с разных позиций состояния души, объединяя все это вокруг стабильной оси. Именно с этим чувством Рубен Севак создает духовный мост между собой и современниками.

Ключевые слова: Лекция, любовное письмо, самобытная эстетика любви, прекрасное искусство любви, самобытные языковые столярные изделия и мелодия, переписка, духовный мост.

TEACHING RUBEN SEVAK'S LOVE LETTER

Hovhannisyan Ofelya

Summary

Sevak's life and work are an example of exceptional moral and beautiful solidarity, the teaching of which is very relevant in today's school. Ruben Sevak's love letter can become a guide with its unique aesthetics of love, honesty and tenderness, communicating the beautiful art of love.

In addition to be interesting, these confessions of love can at the same time teach lessons of wisdom and sincerity of love to the unstable and timid reader. R. Sevak weaves love and hymn of condolence with lyrical delicate breath opening new layers and nuances of the mood from different positions of the state of mind, bringing it all together around a stable axis. It is with this feeling that Ruben Sevak creates spiritual bridge between him and his contemporaries.

Keywords: Lecture, love letter, original aesthetics of love, beautiful art of love, original linguistic carpentry and melody, correspondence, spiritual bridge.

ՖԻԶԻԿԱՅԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՆՂԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՈՐՈՇ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ *

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՎԱՐԴԱՆ

*Ֆիզ-մաթ. գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ
ՇՊՀ մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և
ՏՏ ամբիոնի վարիչ*

ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ ԳԱԳԻԿ

*Ֆիզ-մաթ. գիտությունների թեկնածու,
ՇՊՀ մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և ՏՏ
ամբիոնի ասիստենտ*

Լաբորատոր աշխատանքները և փորձարարական խնդիրները ֆիզիկայի ուսուցման կարևորագույն բաղադրիչներից են, քանի որ ֆիզիկան առաջին հերթին փորձարարական գիտություն է: Այս պատճառով էլ ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի տարբեր փուլերում անհրաժեշտ է պատշաճ ուշադրություն հատկացնել ինչպես տեսական, այնպես էլ փորձարարական խնդիրների կազմմանն ու առաջադրմանը: Փորձարարական խնդիրները ոչ միայն նպաստում են ֆիզիկական օրենքների և օրինաչափությունների ճիշտ և ոչ ֆորմալ ընկալմանը, այլև հնարավորություն են ընձեռում սովորողներին գործնականում կիրառելու իրենց տեսական գիտելիքները՝ ուսումնական գործունեությունը վերածելով ուսումնահետազոտական գործունեության:

Ֆիզիկայի դասավանդմանը նվիրված մեթոդական գրականությունում մինչ օրս էլ բացակայում է «փորձարարական խնդիր» եզրույթի հստակ ձևակերպումը, սակայն տարիների ընթացքում կատարված հետազոտությունների ընթացքում պարզաբանվել է ինչպես դրա էությունը, այնպես էլ կարևոր դերն ու նշանակությունը ուսուցման գործընթացում [1, էջեր 15-16; 2 էջեր 26-31; 3 էջեր 3-5]: Ըստ էության, դրանք հաշվողական ֆիզիկական խնդիրներ են, որոնց ձևակերպումը և լուծումը անմիջականորեն կապված են փորձի կատարման և դրա արդյունքների կիրառման հետ: Լաբորատոր աշխատանքների կատարման համեմատ փորձարարական խնդիրների լուծումը առավել ստեղծագործական մոտեցումներ ու հնարամտություններ պահանջող գործընթաց է: Այն սովորողից պահանջում է գործողությունների պլանի և լուծման ճանապարհի ինքնուրույն ընտրություն, փորձնական կայանքի պատրաստում և մշակում, ինչպես նաև տեսական վերլուծական

* Նյութը ներկայացվել է 26.09.2020 թ., գրախոսվել է 26.09.2020 թ.:

կարողություններ:

Չնայած ակնհայտ անհրաժեշտությանն ու կարևորությանը, հայալեզու ուսումնամեթոդական գրականությունում սակավ են փորձարարական առաջադրանքներին վերաբերող գիտամեթոդական հոդվածները, գրքերն ու ձեռնարկները: Նշված խնդրատեսակին անդրադարձ է կատարված «Բնագետ» մատենաշարի [4, էջեր 119-135] գրքում, և հետազոտական ու ստեղծագործական խնդիրների հետ մեկտեղ դրանց հատկացված է մի առանձին պարագրաֆ: Ամենամյա պարբերականությամբ լույս են տեսնում ֆիզիկայի օլիմպիադաները լուսաբանող գրքույկները, որտեղ ներկայացված են նաև հանրապետական և միջազգային օլիմպիադաներին առաջադրված փորձարարական խնդիրները իրենց լուծումներով: Նշված լուծումները հիմնականում շարադրված են սեղմ ոճով՝ առանց մեթոդական բնույթի ուղեկցող մեկնաբանությունների ու բացատրությունների, և հասցեագրված են փորձարարական խնդիրների լուծման փորձառություն ունեցող բավականին պատրաստված աշակերտին կամ դասավանդող մասնագետին: Սույն աշխատանքում փորձ է արվում լրացնել այդ բացը և կոնկրետ օրինակներով ներկայացնել ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի շրջանակում փորձարարական խնդիրների իրացումը: Նման մոտեցմամբ կարելի է կազմել նաև փորձարարական առաջադրանքներ ֆիզիկայի տարբեր բաժիններից և դրանք ներդնել ուսուցման գործընթացում:

Ստորև նախ համառոտակի կանդրադառնանք ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացում փորձարարական խնդիրների լուծման հիմնական մոտեցումներին և քայլերին, որից հետո կբերենք դրանց կիրառությունը լուսաբանող աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմված խնդրաշարքի օրինակ:

Փորձարարական խնդիրների լուծման հիմնական փուլերն են [5, էջեր 4-10].

- **ծանոթացում խնդրի տվյալներին, պահանջների և աշխատանքի կատարման համար տրամադրված անհրաժեշտ սարքերին և պարագաներին,**
- **փորձի ընթացքի նախագծում և երևույթի մաթեմատիկական մոդելի մշակում,**
- **փորձնական կայանքի հավաքում և փորձարկում, նախնական տվյալների ստացում,**

- *փորձի հիմնական ընթացք, չափումների կատարում և գրանցում,*
- *փորձնական փվյալների մշակում, աշխատանքի ամփոփում և ներկայացում:*

Այժմ, այս փուլերի անմիջական կիրառմամբ, քննարկենք աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմված մի քանի փորձարարական խնդիրներ:

Խնդիր 1: Որոշել աղաջրի լուծույթի խտությունը: Փորձի կատարման համար տրված են աղաջուր, կշեռք, չափագլան:

Լուծում: Ծանոթանալով փորձնական պարագաներին՝ պարզ է դառնում, որ փորձի կատարման ընթացքում կարելի է վերցնել որոշակի ծավալով աղաջուր, և հնարավոր է կատարել զանգվածի տարբեր չափումներ: Կշեռքի աշխատանքը ստուգելուց հետո կարելի է անցնել որոնելի մեծության որոշման բանաձևի ստացմանն ու փորձի ընթացքի նախագծմանը:

Աղաջրի զանգվածը որոշելու համար այն պետք է լցնել չափանոթի մեջ և կշռել: Պարզ է, որ ցանկացած նման կշռման դեպքում չափում ենք չափագլանի և նրա մեջ եղած աղաջրի գումարային զանգվածը: Միայն աղաջրի զանգվածը ունենալու համար անհրաժեշտ է դրանից հանել չափագլանի զանգվածը: Այս պատճառով սկզբում պետք է չափել դատարկ չոր չափագլանի m_0 զանգվածը, այնուհետ նրա մեջ ավելացնել որոշակի V ծավալով աղաջուր և կատարել կշռում, ինչի արդյունքում ֆիքսել ստացված m զանգվածը: Պարզ է, որ վերցված աղաջրի զանգվածը կլինի $m - m_0$: Այժմ, օգտվելով խտության սահմանումից, աղաջրի որոնելի խտության համար ստանում ենք հետևյալ արտահայտությունը.

$$\rho = \frac{m - m_0}{V} :$$

Ստացվածը այն բանաձևն է, որի մեջ տեղադրելով փորձնական չափումների արդյունքները, ստանալու ենք աղաջրի խտության թվային արժեքը:

Փորձի ընթացքը տեսականորեն մոդելավորելուց հետո սովորաբար հավաքում են փորձնական կայանքը, սակայն այս դեպքում իրավիճակն

ավելի պարզ է, քանի որ անհրաժեշտ է կատարել միայն պարզագույն կշռումներ:

Աղաջրի խտության համար անհրաժեշտ արտահայտության որոշումից և փորձնական պարագաների նախապատրաստումից հետո սկսվում է չափումների կատարման և ստացված արդյունքների գրանցման փուլը: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ հավաստի փորձնական արդյունքներ ստանալու համար աղաջրով կշռումները պետք է կատարել մի քանի անգամ՝ հեղուկի ծավալի տարբեր արժեքների դեպքում և ստացված արդյունքները գրանցել հետագա վերլուծության համար:

Աշխատանքի վերջում անհրաժեշտ է ստացված արդյունքներով կատարել հաշվումներ և գնահատել դրանց սխալանքը:

Քննարկված խնդիրը պարզագույն փորձարարական խնդիր է, որի լուծումը չի ակնկալում ստեղծագործական մոտեցումների անհրաժեշտություն: Սակայն նման առաջադրանքների կատարումը ձևավորում և զարգացնում է ֆիզիկական մեծությունների չափումներ կատարելու կարողություններ և փորձարարական հմտություններ: Ներկայացնենք խնդրի բարդ տարբերակը, որի տեսական մոդելավորումը կատարողից պահանջում է որոշակի հնարամտություն և տրամաբանական մոտեցում:

Խնդիր 2: Որոշել աղաջրի լուծույթի խտությունը: Փորձի կատարման համար տրված են աղաջուր, կշեռք և կշռաքարեր, մաքուր ջուր և լաբորատոր փորձանոթ:

Լուծում: Նախ, ծանոթանալով փորձնական պարագաներին, կարելի է եզրակացնել, որ այս փորձի իրականացման ընթացքում հնարավոր է կատարել զանգվածի տարբեր չափումներ, բայց հնարավոր չէ չափել ծավալ: Սակայն փորձանոթի առկայությունը հնարավորություն է տալիս վերցնել միևնույն (փորձանոթի) ծավալով հեղուկներ՝ ջուր և աղաջուր: Այս ամենը վերլուծելուց, կշեռքի աշխատանքը փորձարկելուց և ստուգելուց հետո անցում է կատարվում փորձի ընթացքի նախագծմանն ու խնդրի մաթեմատիկական մոդելի կառուցմանը:

Պարզ է, որ կարելի է ուղիղ կշռման ճանապարհով որոշել ինչպես դատարկ, այնպես էլ մաքուր ջրով և աղաջրով լցված փորձանոթի զանգվածները: Վերջիններս համապատասխանաբար նշանակենք m , m_1 և m_2 -ով: Փաստորեն միևնույն ծավալով վերցված մաքուր ջրի

զանգվածը կլինի $m_1 - m$, իսկ աղաջրինը՝ $m_2 - m$: Նշված զանգվածները ներկայացնելով որպես խտության և ծավալի արտադրյալ ու վերջիններս հարաբերելով՝ աղաջրի որոնելի խտության համար ստանում ենք հետևյալ արտահայտությունը.

$$\rho = \frac{m_2 - m}{m_1 - m} \rho_0,$$

որտեղ ρ_0 -ն մաքուր ջրի խտությունն է: Սա այն վերջնական բանաձևն է, որի մեջ տեղադրելով փորձնական չափումների արդյունքները, ստանալու ենք աղաջրի խտության թվային արժեքը:

Ինչպես և նախորդ խնդրում, այս դեպքում ևս փորձնական կայանքի պատրաստման հարց չի առաջանում, քանի որ փորձի ընթացքում պարզապես անհրաժեշտ է կատարել որոշակի կշռումներ:

Աղաջրի խտության համար անհրաժեշտ արտահայտության որոշումից և փորձնական պարագաների նախապատրաստումից հետո սկսվում է չափումների կատարման և ստացված արդյունքների գրանցման փուլը: Նախ պետք է կշռել դատարկ փորձանոթը, ապա պետք է այն լցնել ջրով և կշռել: Վերջում պետք է կշռել աղաջրով լի փորձանոթը: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ ջրով և աղաջրով կշռումների դեպքում փորձանոթը պետք է լցված լինի հեղուկով մինչև պտուկը: Այդ կշռումները պետք է կատարել հնարավորինս խնամքով, մի քանի անգամ և ստացված արդյունքները գրանցել:

Վերջում անհրաժեշտ է ստացված արդյունքներով կատարել հաշվումներ և գնահատել դրանց սխալանքը:

Չնայած նախորդ խնդրի նկատմամբ ունեցած բարդության աճին, վերևում քննարկված խնդրի ինչպես տեսական, այնպես էլ փորձնական վերլուծության հիմքում նույնպես ընկած էր խտության սահմանումն արտահայտող բանաձևը: Նման խնդիրներ լուծելուց հետո կարելի է աստիճանաբար բարդացնել առաջադրանքները և զարգացնել սովորողների վերլուծական և ստեղծագործական կարողությունները: Օրինակ, այս թեմատիկայի շրջանակում առավել պատրաստված սովորողների համար հարմար է առաջադրել ավելի բարդ, հետաքրքիր և բովանդակալից առաջադրանքներ, որտեղ պինդ մարմնի կամ հեղուկի խտության որոշման համար անհրաժեշտ է լինում օգտվել մոմենտների

կանոնից կամ Արքիմեդի օրենքից: Քննարկենք նման մի փորձնական առաջադրանք:

Խնդիր 3: Որոշել անհայտ հեղուկի խտությունը: Փորձի կատարման համար տրված են երկու փորձանոթներ, երկու միանման բեռներ, թել, թեթև ձող, քանոն, մաքուր ջուր, հեղուկ, շտատիվ կցորդիչով և թաթիկով:

Լուծում: Այս դեպքում արդեն կշեռքի բացակայությունը հնարավորություն չի տալիս կատարել զանգվածի չափումներ և խտության որոշման նախորդ մոտեցումները չեն աշխատում: Փոխարենը տրված են բազմաթիվ փորձարարական պարագաներ, որոնց օգնությամբ շտատիվի վրա հնարավոր է հավաքել լծակ, դրանից թելերով ամրացնել բեռներն ու փորձարկել տարբեր հավասարակշռության վիճակներ: Ընդ որում՝ հնարավորություն կա ուսումնասիրել հավասարակշռության վիճակներ, երբ բեռներից մեկը, կամ երկուսը խորասուզված են ջրի կամ տրված հեղուկի մեջ: Հարկ է նկատել, որ տրված պարագաներից միակ չափող գործիքը քանոնն է, որի օգնությամբ կարելի է չափել լծակի բազուկները բեռների հավասարակշռության դեպքում:

Այժմ արդեն անհրաժեշտ է նախագծել փորձի ընթացքն ու կառուցել խնդրի մաթեմատիկական մոդելը:

Նախորդ կետում ներկայացվածի համաձայն՝ կարելի է առաջին անգամ հավաքել լծակ, որի մի ծայրից կախված կլինի բեռներից մեկը, իսկ մյուս ծայրից մյուսը՝ խորասուզված մաքուր ջրով լի անոթի մեջ: Հավասարակշռություն ապահովելուց հետո քանոնով պետք է չափել օդում և ջրում գտնվող մարմինների l_0 և d_0 բազուկները: Երկրորդ անգամ արվում է նույնը, ջուրը փոխարինելով անհայտ հեղուկով և չափվում համապատասխան l և d բազուկները: Հաշվի առնելով արքիմեդյան ուժի բանաձևը, երկու դեպքերի համար գրելով հավասարակշռության պայմաններն արտահայտող հավասարությունները և ապա դրանցից արտաքսելով բեռների զանգվածը, անհայտ հեղուկի խտության համար ստանում ենք հետևյալ արտահայտությունը.

$$\rho = \frac{d_0}{d} \frac{d-l}{d_0-l_0} \rho_0,$$

որտեղ ρ_0 - ն մաքուր ջրի խտությունն է: Ստացվածը այս փորձարարական խնդրի հաշվարկային բանաձևն է:

Ի տարբերություն նախորդ խնդիրների, այս խնդրում արդեն անհրաժեշտ է պատրաստել պարզ փորձարարական կայանք և կողմնորոշվել, թե ինչպես պետք է օգտագործել ձեռքի տակ եղած պարագաները՝ շտատիվի վրա ձողը տեղադրել որպես լծակ, դրանից թելերով կախել բեռները, դրանցից մեկը իջեցնել հեղուկի մեջ և այլն:

Հեղուկի խտության որոշման համար անհրաժեշտ արտահայտության ստացումից և փորձնական կայանքի նախապատրաստումից հետո սկսվում է չափումների կատարման և ստացված արդյունքների գրանցման փուլը: Նկարագրված երկու զույգ չափումներն էլ պետք է կատարել հինգից տաս անգամ, գրանցել բազուկների համար ստացված թվային արժեքները, դրանք տեղադրել հաշվարկային բանաձևի մեջ, կատարել հաշվումներ և դրանց սխալանքի գնահատումներ:

Հավելենք, որ որպես լծակ օգտագործվող ձողի թեթև լինելու պարագան պարզեցնում է դիտարկված խնդրի լուծումը, սակայն հաշվումներում ձողի զանգվածի անտեսումը առաջացնում է լրացուցիչ սխալանք: Առավել պատրաստված աշակերտները կարող են փորձնական ճանապարհով ստանալ բեռների և ձողի զանգվածների հարաբերությունը և անհրաժեշտության դեպքում գնահատել այդ սխալանքը, և հեղուկի խտության որոշումը դարձնել ավելի ճշգրիտ:

Որպես վերջաբան կարող ենք փաստել, որ ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի շրջանակում փորձարարական խնդիրների իրականացումը կարող է վերաժվել գործնական և կիրառական նշանակություն ունեցող փոքրիկ ուսումնահետազոտական աշխատանքի և նպաստել ինչպես սովորողների մոտիվացիայի բարձրացմանը, այնպես էլ նրանց որոնողական ընդունակությունների, էվրիստիկ, ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, ինչն էլ վերջնարդյունքում կհանգեցնի ուսուցման արդյունավետության և որակի բարձրացմանը:

Հեղագրությունն իրականացվել է ՇՊՀ-ի կողմից փրամադրվող ֆինանսական աջակցության շնորհիվ՝ «Ֆիզիկական և մաթեմատիկական ընդլայնված խնդիրների իրացման բազմամակարդակային մոտեցումն որպես կրթական գործընթացի որակի բարձրացման միջոց» գիտական թեմայի շրջանակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Знаменский П.А.**, Лабораторные занятия по физике в средней школе. – Л.: «Учпедгиз», 1955.
2. **Галлингер И.В.**, Экспериментальные задания на уроках физики // Физика в школе. 2008. № 2. – с. 26-31.
3. **Варламов С.Д., Зильберман А.Р., Зинковский В.И.** Экспериментальные задачи на уроках физики и физических олимпиадах. – М., МЦ-НМО, 2009. – 184 с.
4. **Աթայան Կ.Ի., Մայիլյան Ս.Ս., Սարգսյան Հ.Ա., Պետրոսյան Լ.Ս.**, Ֆիզիկայի խնդիրներ: Տեսակները և լուծման մեթոդները: Եր.: Անտարես, 2004 - 296 էջ:
5. **Слободянюк А.И.**, Физика. Экспериментальные задачи в школе: пособие для учителей общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения /А.И.Слободянюк. – Мн.: Аверсэв, 2011. – 397 с.

ՖԻԶԻԿԱՅԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՈՐՈՇ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ

Մանուկյան Վարդան
Նիկողոսյան Գագիկ

Ամփոփում

Սույն աշխատանքը նվիրված է ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացում փորձարարական խնդիրների կարևոր դերի ներկայացմանն ու դրանց լուծման մոտեցումներին: Հոդվածում համառոտակի անդրադարձ է կատարված փորձարարական խնդիրների լուծման հիմնական մոտեցումներին և քայլերին և ապա բերված է աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմված խնդրաշարքի օրինակ, որտեղ լուսաբանված է նշված քայլերի իրականացումը:

Բանալի բառեր. ֆիզիկա, փորձարարական խնդիր, սարք, մոդել, խտություն, լաբորատոր, օլիմպիադա:

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИМЕРЫ К РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Манукян Вардан
Никогосян Гагик

Резюме

Данная работа посвящена обсуждению роли экспериментальных задач в школьной физике и подходов к их решению. В статье дается краткий обзор основных подходов и этапов к решению экспериментальных задач, а затем приводится пример

серии задач, составленных на принципе постепенного усложнения, которые охватывают реализацию этих этапов.

Ключевые слова: физика, экспериментальная задача, устройство, модель, плотность, лаборатория, олимпиада.

SOME APPROACHES AND EXAMPLES FOR THE SOLUTION OF EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS

Manukyan Vardan
Nikoghosyan Gagik

Summary

This work is devoted to the discussion of the role of experimental problems in school physics and approaches to their solution. The article provides a brief overview of the main approaches and stages for solving experimental problems, and then gives an example of a series of problems, compiled on the principle of gradual complication, which cover the implementation of these stages.

Keywords: physics, experimental problem, device, model, density, laboratory, olympiad.

ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ *

ՀԱԿՈՐՅԱՆ ԳՐԵՏԱ

*Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ
մանկավարժության ամբիոնի
դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու*

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ԳՈՀԱՐ

*Աբովյանի Ն. Վանյանի անվան թիվ 5
հիմնական դպրոցի մաթեմատիկայի և
ինֆորմատիկայի ուսուցիչ*

Ճանաչողական կարողությունները մարդու իմացական այն որակներն են, որոնք ձևավորվում են շրջապատող աշխարհի զգայական ընկալման, պատկերացումների ձևավորման, տեսական մտածողության և պրակտիկ գործունեության արդյունքում՝ ապահովելով գիտելիքների արդյունավետ յուրացումը:

«Ճանաչողական կարողությունները ճանաչողության աղբյուրներն են, ճանաչողության բնական միջոցները, որոնք մարդու անհատական հատկանիշներն են: Ճանաչողական կարողությունների թվում են զգայությունները, պատկերացումները, ընկալումները, բանականությունը, կամքը, մտածողությունը, ներըմբռնումը, հիշողությունը, երևակայությունը, ինդուկցիան, դեդուկցիան, համանմանումը, վերլուծությունը, համադրումը» [6, էջ 420]: Դրանք իմացական և զգայական այն կարողություններն են, որոնք ապահովում են գիտելիքների արդյունավետ յուրացումը, տիրապետումը և պրակտիկ փորձում ամրակայումը: Ճանաչողական կարողությունները զարգանում են դեռևս վաղ մանկական տարիքից, այնուհանդերձ այդ զարգացումն առավել համակարգված և նպատակաուղղված է իրականանում ուսումնառության ընթացքում:

Դավիթ Անհաղթը սահմանում է աշխարհը ճանաչելու հնարավորությունը ստորին աստիճանից դեպի բարձրագույնը, հասարակից դեպի բարդը, եզակիից դեպի ընդհանուրը որոնելու և գտնելու ճանապարհով. «Բնությունն ամեն բան չէ, որ թաքցնում է մեզանից, քանի որ ոչ ոք չէր կարող որևէ բան իմանալ: Բնությունը միաժամանակ ամեն ինչ ի հայտ չի բերում, քանի որ այս դեպքում ոչ ոք չէր դիմի

* Նյութը ներկայացվել է 02.09.2020 թ., գրախոսվել է 03.09.2020 թ.:

հետազոտության, նորի հայտնաբերման: Այլ է, ինչ որ բնությունը թաքցնում է, և այլ է, ինչ որ նա ի հայտ է բերում, այդ պատճառով էլ տեղի ունի հետազոտություն և հայտնագործություն» [2, էջ 101]: Ըստ Դավիթ Անհաղթի՝ գոյություն ունեն ճանաչողության հինգ վերընթաց աստիճաններ՝ զգայություն, երևակայություն, կարծիք, տրամախոհություն (դատողություն) և բանականություն, ընդամին բանականությունը «մտահայեցողության բարձրագույն ընդունակությունն է, ուղղված է համընդհանուրին, կեցության առավել լայն ընդգրկման նպատակին, նրա դրսևորումները ներկայացնում են իրերի առավելագույն լայն շրջանակի առավելագույն ընդհանրացումներ» [2, էջ 101-103]:

Գրիբոր Տաթևացին, քննելով իմացաբանության հարցերը, նշում է, որ «բանական» ճանաչողությունն է որոշում մարդկային ամբողջ գիտելիքների բովանդակությունն իրեն շրջապատող աշխարհի մասին [1, էջ 396]: Ճանաչողությունը, ըստ Գր. Տաթևացու, «սկսվում է մարդու զգայարանների կողմից շրջապատող աշխարհի ընկալումից: ...Սակայն ...զգայությունները, ինչքան էլ մեծ լինի դրանց դերը, ճանաչում են միայն իրերի առանձին կողմերը, իսկ իրն ընդհանրապես, իրի էությունն ըմբռնվում է միայն բանականությամբ» [1, էջ 396-397]:

Ճանաչողական կարողությունների շնորհիվ մարդն ուսումնասիրում է իրեն շրջապատող աշխարհը, վերլուծում նրանում իրականացող երևույթներն ու գործընթացները, արտահայտում իր գնահատողական, հուզական-արժեքային վերաբերմունքը:

Կրթության որակը չափվում է ոչ միայն գիտելիքների ծավալով, այլև այնպիսի կարողունակություններով, որոնք հանրակրթության միջնակարգ ծրագրի շրջանավարտին հնարավորություն են ընձեռում ապրել բազմամշակութային աշխարհում, կարողանալ ճիշտ որոշումներ ընդունել, տեղեկույթի հեղեղում տիրապետել էլեկտրոնային տեքստերով աշխատելու հմտություններին՝ ըստ արդի տեխնոլոգիական զարգացումների և աշխարհաքաղաքական տեղաշարժերի: Այդ կարողությունները ձեռք են բերվում ճանաչողական ակտիվ գործունեության արդյունքում փաստերի, երևույթների, իրադարձությունների համարժեք ընկալման, վերլուծության, համադրման, կապերի և օրինաչափությունների գիտակցման, փաստարկման, առկա գիտելիքների հիման վրա նոր իրողությունների ըմբռնման, ռեֆլեքսիայի, ստեղծագործական գործունեության ճանապարհով: Մտագործունեության արագությունը, ճկունությունը, գործունեության նպատակահարմար եղանակների ընտ-

րությունը, գիտելիքների համարժեք և ճիշտ կիրառումը, ցանկացած իրավիճակում աշխատանքի մի ձևից մյուսին անցումը, արագ փոփոխվող պայմաններին հարմարումը, գործնական կարողությունների դրսևորումը, հաղորդակցումը, պլանավորումը, կանխատեսումը, տեղեկույթի նկատմամբ քննադատական մոտեցումը, համակարգումը, գնահատումը, ընդհանրացումը, փաստարկված եզրահանգումներ անելը, բանավիճելու մշակույթն այն կարևոր հատկանիշներն են, որոնք հանրակրթության վերջնարդյունք են՝ կարևոր ու անհրաժեշտ հարափոփոխ աշխարհում բնականոն կենսագործունեության համար:

Ավագ դպրոցական տարիքը՝ վաղ պատանեկան կենսափուլը, անձի՝ իրականության ճանաչման, ինքնաճանաչման, աշխարհում իր տեղի և դերի գիտակցման կարողությունների զարգացման կարևոր ժամանակաշրջան է: Առաջնահերթություն են դառնում սոցիումում իր դերի արժևորումը, ինքնորոշման, մասնագիտության ընտրության վերաբերյալ հարցադրումները, որոնք պահանջում են նոր որակներ՝ ինքնուրույնություն, ճանաչողական ակտիվություն, ինքնագնահատման, ինքնավերահսկողության կարողություններ, քննադատական, վերլուծական մտածողություն: Կարևորվում են ճանաչողական գործունեության նոր ձևերի ու եղանակների յուրացումը, հաղորդակցման, կայուն դիրքորոշում ունենալու և ինքնագնահատման պահանջումները: Կրթական պահանջումները, նպատակները, իդեալները, դիրքորոշումը կազմում են ավագ դպրոցականի ակտիվության հիմքը. կենսական բոլոր ուժերը նպատակաուղղված են ճանաչողության ընդլայնմանը:

Ավագ դպրոցական տարիքում որակական փոփոխություններ են իրականանում ճանաչողական ոլորտում. դրսևորվում են հիմնախնդիրների լուծման նկատմամբ ոչ միօրինակ մոտեցումները, խնդիրները լայն շրջանակներում դիտարկելը: Ի հայտ է գալիս տարբեր հարցերի մեջ խորանալու, ինքնատիպ լուծումներ առաջարկելու ցանկություն: Ի. Ս. Կոնը շեշտադրում է վաղ պատանեկան տարիքում ուսումնական գործունեության դրդապատճառների բնույթը՝ նշելով, որ առաջնային են դառնում ճանաչողական, մասնագիտական, ստեղծագործական նվաճումների, սոցիալական դրդապատճառները: Սոցիալական դրդապատճառներում նա ներառում է անձնական հեղինակությունը, կարգավիճակի պահպանման ու բարձրացման մղումը, ինքն-իրացումը, ինքնահաստատումը [4, էջ 66]:

Ավագ դպրոցական տարիքում առաջնային են դառնում իմացական ակտիվության, ինքնուրույնության, ստեղծագործական հնարավորությունների ընդլայնման ու դրսևորման պահանջմունքները: Ուսումնական տեղեկույթի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունները խթանելու համար հարկ է ապահովել ճանաչողական ակտիվությունը, որի շնորհիվ նրանք կարողանում են խորությամբ յուրացնել ուսումնական նյութը, որոնել լրացուցիչ աղբյուրներ, արժևորել ուսումնական նյութի կիրառական նշանակությունը:

Սովորողների ճանաչողական կարողությունների զարգացման առումով կարևորվում է քննադատական մտածողության զարգացումը՝ որպես ժամանակակից աշխարհում տարաբնույթ իրողությունների նկատմամբ անձի իմացական և հուզաարժեքային վերաբերմունքի դրսևորման կարևոր պայման և միջոց: Դ. Հալփերնը նշում է. «Քննադատական մտածողությունը նախկինում ձեռք բերված գիտելիքների գնահատումն է, որը ներառում է փաստերի տիրապետումը, համակողմանի դիտարկումը, կողմնորոշումները և մտածական գործընացների իրականացման հմտությունները» [7, էջ 52]: Քննադատական մտածողության զարգացմանը նպաստում են ուսումնական թեմաների բովանդակությունը, արդիականությունը, պրոբլեմայի բնույթը, ուսումնական աշխատանքների կազմակերպման ձևերը, կիրառվող տեխնոլոգիաները, մեթոդները, տեղեկատվական, փոխներգործուն միջավայրը, ինչպես նաև ուսուցչի մանկավարժական մասնագիտական կարողություններն ու հաղորդակցման ոճը:

Ուսումնական նյութի նկատմամբ հետաքրքրություն ձևավորող, խթանող փոխներգործուն մեթոդները, հնարները ուսումնաճանաչողական գործունեության արդյունավետ իրականացման պայման են: Նպատակահարմար են ուսումնական աշխատանքի հետևյալ ձևերն ու տեսակները՝ ուսումնական նյութի կամ դրա առանցքային գաղափարների շուրջ անհատական կամ խմբային ուսումնասիտագոտական աշխատանքները, ստեղծագործական ուղղվածությամբ առաջադրանքներ կատարելը: Արդյունավետ են հիշողության մեջ նյութի ամրակայման ձևերն ու եղանակները՝ թեմայի կարևոր հասկացությունների, եզրույթների, առանցքային փաստերի, տվյալների առանձնացումը, տեղեկատվական տարբեր աղբյուրների միջոցով սահմանումների, մեկնաբանումների համեմատումը, համակարգումը, ընդհանրացումը, նախորդ թեմաների հետ տրամաբանական կապերի գիտակ-

ցումը, տեսողական (վիզուալ), լսողական (աուդիալ), համազգայական (կինեսթետիկ) զգայությունների վրա ներգործությամբ վերարտադրումը, կենսական իրավիճակներից վերցված օրինակներով հիմնավորումը:

Ճանաչողական կարողությունների զարգացման համար կարևոր է, որ ուսումնական նյութի շուրջ աշխատանքը կրի ստեղծագործական-որոնողական բնույթ. սովորողը որոնի աշխատանքի կատարման նոր, հետաքրքիր մոտեցումներ, ներկայացնի գործնականում կիրառման հնարավորությունները, մեկնաբանի, արդիականության տեսանկյունից հիմնավորի, նախանշի զարգացման հեռանկարները, դրսևորի քննադատական, գնահատողական մոտեցում՝ ուսումնական նյութի տիրապետման վերարտադրողական մակարդակից անցնելով ստեղծագործական, գործնական-կիրառական մակարդակի:

Ուսումնական նյութի ընկալմանը, յուրացմանն ու հիշողության մեջ ամրակայմանը նպաստում են նաև գծանկարով, աղյուսակով, տեսասահիկով ներկայացումը, համեմատական վերլուծությունը, փաստացի տվյալներով հիմնավորումը, կարևոր հատկանիշների առանձնացումը, մոդելավորումը, գրաֆիկական պատկերումը, ուսումնասիրվող երևույթների, առարկաների, իրադարձությունների, իրողությունների միջև կապերի ու հարաբերությունների բնութագրումը, համեմատումը, հակադրումը, կենսական իրավիճակներում կիրառման հնարավորությունների բացահայտումը, ընդհանրացումը, եզրահանգումները, զգայական ընկալման, փորձով հիմնավորման ու տրամաբանական վերլուծությունների զուգորդումը, միջառարկայական և ներառարկայական կապերի ու առնչությունների վերաբերյալ դիտարկումները: Նշված աշխատանքները կատարելու համար սովորողները պետք է կարողանան լրացուցիչ տեղեկույթ որոնել տպագիր և էլեկտրոնային աղբյուրներում, մշակել, համակարգել, զանգվածային լրատվամիջոցների միջոցով տարածվող տեղեկույթի նկատմամբ քննադատական դատողություններ անել, համեմատել տարբեր աղբյուրների նյութերը, պարզաբանել, հիմնավորել առավել արժանահավատ աղբյուրը, անհատական կարծիք, դիրքորոշում դրսևորել:

Ճանաչողական կարողությունների զարգացման հիմքում ընկած են ճանաչողական հետաքրքրությունները, որոնք արտահայտվում են տվյալ գործունեությամբ զբաղվելու դրդապատճառներով, ցանկությամբ, պահանջմունքով, տրամադրվածությամբ, խանդավառությամբ,

ինչ-որ բան բացահայտելու ներքին ձգտմամբ: Վ. Ա. Սլաստյոնինը ճանաչողական հետաքրքրությունը դիտարկում է որպես ուսումնառության ներքին շարժիչ ուժ, որը դրսևորվում է դպրոցականի նպատակաուղղված գործունեությամբ՝ պայմանավորված գիտելիքներով, կարողություններով, ստեղծագործական գործունեության փորձով. այն բնութագրվում է գիտելիքներ ձեռք բերելու պահանջմունքով, ակտիվ ճանաչողական գործունեության պատրաստակամությամբ, որը հանգեցնում է բավարարվածության [5, էջ 273]: Ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորման պայման են ուսուցչի անձը, մասնագիտական-մանկավարժական որակները, հաղորդակցման ոճը, կրթական միջավայրը, ուսումնական թեմաների բովանդակությունը, ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները: Ավագ դպրոցականի ճանաչողական հետաքրքրության խթանման առումով արդյունավետ են թեմատիկ բանավեճերը, ուսումնահետազոտական նախագծերը, ծավալուն թեմաների ուսումնասիրման ընթացքում պրոբլեմային հարցադրումներով դասախոսությունը, ուսումնական թեմային առնչվող իրավիճակների վերլուծությունը, դերախաղերը, գործնական խաղերը, որոնցում սովորողները գործուն մասնակցություն են ունենում՝ դրսևորելով իրենց կենսափորձն ու հմտությունները: Խաղն անձի գործունեության սոցիալ-հոգեբանական փորձի մոդելավորումն է: Ա. Ա. Վերբիցկին գործնական խաղերը մեկնաբանում է որպես գործունեության առարկայական և սոցիալական բովանդակության վերստեղծման ձև, այնպիսի հարաբերությունների համակարգի մոդելավորում, որոնք բնորոշ են այդ գործունեությանը [3, էջ 25]: Սովորողներին խաղային իրավիճակներ ներգրավումը նպաստում է ոչ միայն ուսումնական նյութի յուրացմանն ու հիշողության մեջ ամրակայմանը՝ իմացական, հուզազգայական, կամային ոլորտների վրա ներգործության շնորհիվ, այլև միջանձնային հարաբերությունների զարգացմանը, հաղորդակցմանը, համագործակցությանը, արդյունքների վերլուծության ժամանակ ռեֆլեքսիայի, ինքնազնահատման ու փոխադարձ գնահատման կարողությունների զարգացմանը:

Ուսումնական բանավեճերը պրոբլեմային բնույթ ունեցող մեթոդներ են, որոնք որևէ հարցի, խնդրի համակողմանի քննարկմամբ նպաստում են գաղափարների, կարծիքների, մոտեցումների, դիրքորոշումների բախմանն ու համադրմանը: Բանավեճի նկատմամբ հետաքրքրությունը բացատրվում է նրանով, որ ճանաչողական և

հաղորդակցական ուղղվածություն ունեցող բանավեճերի ընթացքում սովորողը հնարավորություն ունի արտահայտելու իր անձնական դիրքորոշումը և բերելու փաստարկներ՝ անկախ խմբի կարծիքից, որն ինքնահաստատման միջոց է: Միաժամանակ բանավեճի մասնակիցները սովորում են հարգել և պաշտպանել զրուցակցի տեսակետը մտքի ազատ արտահայտման ու բացախոսության մթնոլորտում: Բանավեճի արդյունավետության պայման են թեմայի արդիականությունը, բանավեճի նպատակների հստակ սահմանումը, ակնկալվող արդյունքների կանխատեսումը, միմյանց հակընդդեմ տեսակետների արտահայտման համար տեղեկացվածությունը, հիմնախնդրային մոտեցումն ու թեմային առնչվող հարցերի լայն շրջանակին տիրապետումը: Այսպես, օրինակ, ուսուցիչն ուսումնական նյութից ընտրում կամ աշակերտներին հանձնարարում է առանձնացնել միևնույն հիմնախնդրին/գաղափարին վերաբերող երկու տարբեր տեսակետներ, առաջարկում որոնել լուծման ուղիներ, տարբերակներ, հիմնավորել իրենց մոտեցումը: Ուսուցիչը հետևում է արտահայտված մտքերին, խոսքի տրամաբանական կառուցմանը, փաստարկմանը, հիմնավորմանը, տալիս լրացուցիչ հարցեր, ուղղորդում դատողությունների ընթացքը, հնարավորություն տալիս առավել հիմնավորված և համոզիչ ձևակերպել մտքերը: Բանավեճի ընթացքում հարկ է կարևորել նաև սովորողների բանավիճելու մշակույթը, լսելու կարողությունը, խոսքի մշակույթը՝ տրամաբանական և հոգեբանական դադարները, հնչերանգը, առոգանությունը, խոսքի ներգործուն ուժն ու տրամաբանականությանը, բառապաշարը, ինչպես նաև հանդուրժողականությունը, վարվելակերպի էթիկան, որոնք անձնային ընդհանրական հատկանիշներ են և կարող են որպես բանավեճի կանխատեսվող վերջնարդյունք դիտարկվել:

Ավագ դպրոցականների ճանաչողական կարողությունների զարգացման գործոն է ուսումնական տեղեկույթի կիրառական կողմերի ընկալումը: Սովորողը պետք է ունենա այն գիտակցումն ու համոզվածությունը, որ ուսումնասիրվող նյութն ունի գործնական նշանակություն կյանքի այս կամ այն ոլորտում, կապվում է իր կենսափորձի հետ, արդիական է, կենսական, հասարակական, էկոլոգիական, հանրամշակութային, ընդհանուր զարգացնող նշանակություն ունի:

Ներկայումս կրթության համակարգում փոխվում են առաջնահերթությունները՝ կապված փոխակերպվող հասարակության և

հանրակրթության զարգացման գերակա նպատակների հետ: Շեշտադրվում է այն գաղափարը, որ հանրակրթական միջնակարգ ծրագրի շրջանավարտը կիրառի իր ուսումնառության հնարավորությունները մասնագիտական կողմնորոշումները հստակեցնելու համար, ճիշտ ընտրություն կատարի ճանաչողական կարողությունների զարգացման և աշխարհաճանաչողության ընդլայնման միջոցով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Արևշատյան Ս.**, Գրիգոր Տաթևացի / Հայ մշակույթի նշանավոր գործիչները (5-18-րդ դարեր), -Եր.: Երևանի համալսարանի հրատ., 1976. - 578 էջ:
2. **Չալոյան Վ.**, Դավիթ Անհաղթ /Հայ մշակույթի նշանավոր գործիչները (5-18-րդ դարեր), -Եր.: Երևանի համալսարանի հրատ., 1976. - 578 էջ:
3. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.-М.: Высшая школа, 1991.-208с.
4. **Кон И.С.** Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 255с.
5. **Сластенин В. А.** Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
6. Словарь философских терминов / научная редакция профессора. В. Г. Кузнецова. -М.: ИНФРА-М, 2007. - 731 с. Эл. источник: <http://ponjatija.ru/node/712>. Дата обращения: 20. 05. 2020.
7. **Халперн Д.** Психология критического мышления. - СПб: Питер, 2000. - 512с.

ԱՎԱԳ ԴԴՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Հակոբյան Գրետա
Վարդանյան Գոհար

Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկված են ավագ դպրոցականների ճանաչողական կարողությունների զարգացման հարցերը ուսումնական նյութի ստեղծագործական յուրացման, աշխարհաճանաչողության ընդլայնման, արագ փոփոխվող աշխարհում տեղեկույթի յուրացման, մասնագիտական կողմնորոշումների ձևավորման համատեքստում: Ճանաչողական կարողությունների զարգացման համար կարևոր է, որ ուսումնական նյութի շուրջ աշխատանքը կրի ստեղծագործական և հետազոտական բնույթ, դպրոցականները կարողանան գնահատել ուսումնասիրվող թեմաների գործնական և կիրառական կողմերը:

Բանալի բառեր. ճանաչողություն, ճանաչողական կարողություններ, ուսումնական դրդապատճառներ, ճանաչողական հետաքրքրություն, պատանեկան տարիք, քննադատական մտածողություն, մասնագիտական կողմնորոշում, ավագ դպրոցական:

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Акопян Грета
Варданян Гоар

Резюме

В статье рассмотрены вопросы развития познавательных способностей старших школьников в контексте творческого усвоения учебного материала, расширения миропознания, усвоения информации в быстро меняющемся мире, формирования профессиональных ориентаций. Для развития познавательных способностей важно, чтобы работа над учебным материалом имела творческий и исследовательский характер, школьники смогли оценить практические и прикладные стороны изучаемых тем.

Ключевые слова: познание, познавательные способности, учебные мотивации, познавательный интерес, юношеский возраст, критическое мышление, профессиональные ориентации, старший школьник.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE CAPACITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS

Hakobyan Greta
Vardanyan Gohar

Summary

The article looks into the development of high school students' cognitive abilities in the context of assisting them in creatively mastering the learning material, expanding their worldviews, acquiring information in the fast-changing world as well as shaping their professional orientations. For supporting the development of cognitive abilities, it is important for the activities around the learning material to be creative and exploratory and for the students to be able to estimate the practical aspects of the study topics.

Keywords: cognition, cognitive abilities, educational incentives, cognitive interest, adolescence, critical thinking, professional orientations, high school student.



**ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ԽՈՍՔԻ
ՌԻՆԿՆԴՐԱԿԱՆ
ՌԻՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՓՈԽԱԴԱՐՁ ԿԱՊՆ ՈՒ
ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԼԵԶՎԱԿԱՆ
ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ,
ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԵՎ
ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏ ***

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

*Խ. Արովյանի անվան ՀՊՄՀ Օգտար լեզուների ուսուցման ամբիոնի
դասախոս, մանկ. գիյ. թեկնածու*

Ինտելեկտուալ ընդունակությունների հիմնախնդրի նկատմամբ հետաքրքրությունը գոյություն է ունեցել միշտ: Ե՛վ հին ժամանակներում, և՛ այսօր այն գրավել ու գրավում է մանկավարժների, հոգեբանների և փիլիսոփաների ուշադրությունը՝ դառնալով նրանց հետազոտությունների գլխավոր թեմաներից մեկը (ընդունակությունների մասին ուսմունքը ծնվել է հենց փիլիսոփայության ընդերքում): Նրանց մշտապես հետաքրքրել են ընդունակությունների էությունը, ժառանգական գործոնը, ինչպես նաև դրանց չափման հնարավորությունները:

Ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս հետևություն անել այն մասին, որ ընդունակությունները ուղղակիորեն հարաբերվում են գիտելիքի, ունակությունների և հմտությունների հետ: Դրանք, գործունեության ընթացքում զարգանալով գիտելիքի հիման վրա, նպաստում են հմտությունների ավելի արագ զարգացմանն ու ունակությունների ձևավորմանը: Սա ցույց է տալիս, որ ընդունակությունների հայտնաբերումը տեղի է ունենում միայն որոշակի գործունեության մեջ: Չի կարելի խոսել մարդու ընդունակությունների մասին, եթե չենք փորձել նրան ուսուցանել, եթե նա ձեռք չի բերել ունակություններ: Ի. Զիմնյայան, օրինակ,

* Նյութը ներկայացվել է 11.09.2020 թ., գրախոսվել է 14.09.2020 թ.:

ընդունակությունների, գիտելիքի, հմտությունների և ունակությունների միջև տեսնում է անխզելի փոխադարձ կապ: Նա գտնում է, որ հմտություններն ու ունակությունները ելնում են մարդու գործունեության բնութագրից, իսկ ընդունակություն հասկացությունը՝ տվյալ գործունեությունը իրականացնող մարդու բնութագրից: Դրանք մարդու հոգեբանական առանձնահատկություններն են [3]: Անհրաժեշտ է նշել, որ եթե գիտելիքի, հմտությունների և ընդունակությունների ձևակերպումներում հետազոտող գիտնականները ունեն հստակ մոտեցումներ, ապա նույնը չի կարելի ասել ունակությունների ձևակերպման, ինչպես նաև հմտությունների հետ նրանց հարաբերակցության վերաբերյալ: Բ. Բեյլակի հետևորդներն, օրինակ, գտնում են, որ ունակությունը ավարտված հմտություն է, որն իրականացվում է ինքնաբերաբար: Ըստ Բ. Բեյլակի՝ ունակությունը գործողություն է, որն «իրականացվում է ինքնաբերաբար, այն բանի շնորհիվ, որ մարդն իրականացրել է այն անցյալում, բազմակի անգամ» [1, էջ 68-73]:

Առհասարակ, ունակությունների և հմտությունների հիմնախնդիրը դասվում է օտար լեզուների ուսուցման առավել կարևորների թվին և հանդիսանում է առ այսօր ոչ բավարար խորությամբ ուսումնասիրված խնդիր:

Ընդհանուր ինտելլեկտուալ ընդունակությունների շրջանակում առանձնահատուկ լեզվաբանական ընդունակությունների գոյության փաստն ընդունվում է մեծ թվով հետազոտողների կողմից: «Լեզվի տիրապետման ընդունակություններ», «օտարալեզու ընդունակություններ», «լեզվաբանական ընդունակություններ» տերմինները հարաբերակցվում են մի շարք հեղինակների կողմից առաջադրված ուսուցման հասկացության հետ: Ուսուցման տակ հասկանում ենք ճանաչողական գործունեության այն անհատական-հոգեբանական հատկանիշները, որոնցից կախված է գիտությունների կառուցվածքի, հիմքի տիրապետման հաջողությունն ու արդյունավետությունը, իսկ օտար լեզվի կիրառման դեպքում՝ օտարալեզու խոսքային գործունեության տիրապետման ունակությունները: Սակայն մեթոդական և հոգեբանական գրականության մեջ օտարալեզու ունակությունների սահմանման վերաբերյալ նույնպես միասնական կարծիք չկա: Բեյլանն, օրինակ, օտարալեզու ունակությունները դասակարգում է լեզվական և խոսքային ունակությունների: Լեզվականը ներառում է հնչյունաբանական, բառապաշարային, քերականական և ոճաբանական ունակությունները,

իսկ խոսքայինը՝ խոսողությունը, ունկնդրությունը, ընթերցանությունը և գրությունը [1]: Ի Զիմնյայան, ով իր հետազոտություններից մեկը նվիրել է լեզվաբանական ունակությունների տարբեր տեսակների ուսումնասիրմանը, փորձում է դրանց տալ իր ընդհանուր սահմանումը. «Լեզվաբանական ունակությունները անձի անհատական-հոգեբանական առանձնահատկություններն են, որոնք բարենպաստ ներգործություն են ունենում օտար լեզուների բնագավառում գիտելիքների, հմտությունների և ունակությունների յուրացման և լեզվական գործունեության համար» [3]: Նա լեզվաբանական ունակությունների առանձնահատկությունը տեսնում է բառերի սերտման տարբերությունների, քերականական կանոնների յուրացման, օտարալեզու տեքստի բովանդակության ըմբռնման և օտար լեզվից մայրենի լեզու թարգմանության ունակության մեջ: Ե. Պետրովան որպես ունակությունների ցուցանիշ առանձնացնում է հմտությունները, որոնք կախված են գիտելիքից և հիշողությունից, տեսական և գործնական մտածողության ձևավորվածության մակարդակները, լսողությամբ ընկալման և ստեղծագործական բնույթի վարժությունների կատարման ունակությունները: Վերջինս օտարալեզու ընդունակությունների կազմում ընդգրկում է այնպիսի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են լսողական և արտաբերական զգայունակությունը, վերբալ զուգորդությունների արդյունավետությունը, լեզվական օրինաչափության հաստատման ունակությունը [5, էջ 42-60]: Վերբալ հիշողության որոշիչ բարձր արժեքը, որն արտահայտվում է վերբալ զուգորդությունների, գործառնական-լեզվաբանական ընդհանրացումների արագ և հեշտ ձևավորմամբ, ընդունում են նաև Մ. Գոլսլերները և Գ. Էյզերը: Նրանք օտար լեզուների յուրացման ունակությունների բաղկացուցիչների շարքին են դասում հնչյունաբանական, բառապաշարային, քերականական և ոճաբանական մակարդակներում նմանարկման ունակությունները, ինչպես նաև մի լեզվից մյուսին անցնելու դեպքում օբյեկտիվ աշխարհի իրերի նոր տեսանկյունից արագ յուրացման ունակությունը [2, էջ 137-142]:

Օտարալեզու ունկնդրական ունակությունների որոշման մեկ այլ մոտեցում, որի կողմնակիցներն են Տ. Մազուրիկը, Ի. Ռապոպորտը, Հ. Գարդները և այլք, ուշադրության է արժանացնում մարդու անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունների՝ կամքի, հույզերի, խառնվածքի, էքստրավերտության-ինտրովերտության գործոնի ազդեցությունը օտարալեզու խոսքային գործունեության յուրացման հաջող-

վածության վրա:

Վերոհիշյալ մոտեցումների պայմանական բնույթը հաստատվում է նրանով, որ մի շարք հետազոտողներ իրենց դասակարգումներում միավորում են անհատների հոգեբանական գործընթացների առանձնահատկություններն ու անձնական հատկանիշները: Տ. Մազուրիկը օտարալեզու ընդունակությունների հոգեբանական բաղադրիչները դասակարգում է հետևյալ կերպ. ա) ընկալողական (լսողական, տեսողական և խոսքային զգայունակությունը), բ) հուշամարզական՝ (մեմոնիկական) (լսողական-արտաբերական-կինեստետիկ զուգորդությունների ձևավորման արագությունը, դրանց վերարտադրության թափն ու որակը), գ) մտածողական (վերլուծության, համադրության, վերացարկման, ընդհանրացման գործընթացների արագությունն ու որակը, լեզվական ենթադրությունների զարգացումը), դ) հուզական (նոր լեզվի նկատմամբ ընդհանուր դրական վերաբերմունքը, սեփական գիտելիքների նկատմամբ վստահության, օտար լեզվով հաջողված խոսքային գործունեությամբ բավարարվածության զգացողությունը), ե) կամային (խոսքային գործընթացների ինքնավերահսկողությունը, անկաշկանդ ուշադրության զարգացումը), զ) գործնական (խոսքային գործունեության ինքնաբերաբար գործող ձևերը, խոսքային հմտությունները) [4]:

Բազմաթիվ լեզվաբաններ և հոգելեզվաբաններ փորձել են ճշտել լեզվաբանական ընդունակությունների կառուցվածքը: Ի. Ռապոպորտը զբաղվել է այն կապերի ուսումնասիրմամբ, որոնք ընկած են մարդու խոսքի կազմակերպման բառապաշարային բաղադրիչի միավորների կանոնավորման հիմքում և ապահովում են անհատի ընդունակությունը՝ հասկանալու ընկալվող բառը կամ գտնելու արտահայտության իմաստի նույնական բառը: Այս ընդունակությունը ձևավորվում է մայրենի լեզվով նյութի վրա, ապա կենսագործունեության տեղափոխման ճանապարհով՝ խոսքային նյութի և օտարալեզու նյութի վրա:

«Օտար լեզվի ուսուցման ընդունակություն» ասելով Ի. Ռապոպորտը հասկանում է անձի առանձնահատկությունների ամբողջությունը, այդ թվում նաև անձի մտավոր գործունեության առանձնահատկությունները, որոնք պայմաններ են ստեղծում արդյունավետ ուսումնական գործունեության համար՝ կապված օտար լեզվի որպես հաղորդակցման միջոցի տիրապետման հետ: Օտար լեզվի ուսուցման ընդունակության կարևոր բաղադրիչներից նա առանձնացնում է նեղ ուղղվածության ընդունակությունները, որոնք ապահովում են խոսքային գիտե-

լիքների յուրացումը և օտար լեզվի տիրապետման տարբեր մակարդակներում խոսքային հմտությունների ձևավորումը [6, էջ 50-56]:

Մի շարք հեղինակներ՝ Հ. Այզենշը, Յու. Նեյգերը, առանձնացնում են այն գործոնները, որոնք պայմանավորում են բանավոր կերպով երկրորդ լեզվի գործնական տիրապետման հաջողությունը (խոսողության ունակության տիրապետում): Որպես խոսքային գործունեության բաղադրիչ՝ նրանք առանձնացնում են հիշելու, լսողությամբ հասկանալու, քերականական կանոնի ներիմաստ և ճշգրիտ (իմպլիցիտ և էքսպլիցիտ) դուրս բերման ընդունակությունները: Նրանք առանձնացնում են նաև օտար լեզվի յուրացման հոգեբանական գործընթացների կարևոր հատկություններ: Դրանց թվում են լսողական տարբերակված զգայունակությունը, լեզվական հիշողությունը և բանականությունը, մտածողական ընդունակությունը, մայրենի լեզվով խոսքային հմտությունների զարգացման մակարդակը և այլն:

Ժամանակակից լեզվաբանության մեջ կարևորագույն հասկացություն է դարձել խոսքի առաջացման և ընկալման մեխանիզմների վերաբերյալ պատկերացումների հետ սերտորեն կապված լեզվի զգացողությունը:

Լեզվի զգացողությունը լեզվի յուրացման կողմնակի արդյունք չէ՝ դրան այս կամ այն չափով տիրապետում են բոլոր լեզվակիրները: Այդ ունակության զարգացմանը, ինչպես իրավացիորեն գտնում են շատ հեղինակներ, հանգեցնում է ընտրված արդիական խնդիրների և առաջադրանքների օգնությամբ սովորողների գործնական ուսուցումը: Լեզվաբանական ընդունակություններն, անկասկած, դրսևորվում են լեզվազգացողության մեջ, սակայն դրան չեն հանգեցնում: Այդ պատճառով որոշ հեղինակներ լեզվազգացողությունը չեն ընդգրկում լեզվաբանական ընդունակությունների կառուցվածքում, այլ այն դիտարկում են որպես օտար լեզվի յուրացման պայման: Այդ վերլուծաբանները տարբերում են լեզվաբանական ընդունակություններն ու օտար լեզվի յուրացման ընդունակությունը: Օրինակ՝ Մ. Գոխլերները տարբերում է լեզվաբանական ընդունակությունների հետևյալ տեսանկյունները՝ լեզվաբանության բնագավառում տեսական գործունեության հանդեպ ընդունակություն, նոր լեզվի տիրապետման ընդունակություն, ինչպես նաև տարբեր բնույթի թարգմանչական գործունեության հանդեպ ընդունակություն [2, էջ 137-142]:

Օտարալեզու ունկնդրական ունակությունների սահմանման շուրջ

դիտարկված մոտեցումներից առանձնապես հետաքրքիր է Բ. Բեյլակի դասակարգման տարբերակը, որի վերլուծության արդյունքում հաջողվել է օտարալեզու ընդունակությունների ընդհանուր կառուցվածքում առանձնացնել մտածողական, հուշամարզական (մենմոնիկական), ըմբռնողական և գործնական բաղադրիչները: Հուշամարզական բաղադրիչի բաղկացուցիչների թվում կարելի է ընդգրկել «ամուր լսողական զուգորդումների առկայությունը», «լավ բառային-պատկերային հիշողությունը» և այլն: Ըստ Բեյլակի՝ օտարալեզու ընդունակությունների մտածողական բաղադրիչի բաղկացուցիչներն են՝ «բառերի ստուգաբանական և ձևաբանական կառուցվածքի ըմբռնումը», «այս կամ այն ոճի բառապաշարային և քերականական առանձնահատկությունների ընդհանրացման ընդունակությունը» և այլն: «Հնչյունաբանական լսողությունը», «լավ շարժողական զգայունակությունը» և մյուսները կազմում են օտարալեզու ընդունակությունների ըմբռնողական բաղադրիչը, իսկ «հոդի ճիշտ կիրառման ունակությունը», «ավտոմատացված խոսքաշարժական հմտությունների առկայությունը» և այլն՝ գործնական բաղադրիչը [1]: Այսպիսով, տվյալ դասակարգումը կրում է «տեսակետային» բնույթ, որը հանդիսանում է նրա հեղինակի կողմից տվյալ հիմնախնդրի վերաբերյալ այլ մոտեցման հետևանք և սկզբունքորեն չի հակասում մնացած դասակարգումներին:

Վերը շարադրվածն ընդունելով ի գիտություն՝ մենք գտնում ենք, որ օտար լեզուների յուրացման ընդունակություններն իրենցից ներկայացնում են բարդ հոգեբանական ձևավորում, որը կազմված է մի շարք տարաբնույթ և ոչ համարժեք բաղադրիչներից: Ունկնդրական ունակությունների կառուցվածքի ճշգրտման համար կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում լեզվի ասպեկտներին համապատասխան ունակությունների սահմանումը: Նախ և առաջ մեզ հետաքրքրում են ունկնդրական ունակությունները, որոնք՝ որպես օտարալեզու ընդունակությունների բաղադրիչներից մեկը, մտնում են խոսքային ընդունակությունների մեջ: Մենք նաև համաձայն ենք այն հետազոտողների տեսակետին, ովքեր որպես օտարալեզու ընդունակությունների բաղադրիչներ դիտարկում են հոգեբանական գործընթացների բնութագրերը, որոնց միջոցով իրականացվում է խոսքային գործունեությունը՝ կապված այն բանի հետ, որ ունկնդրությունը, հանդիսանալով խոսքային գործունեության տեսակներից մեկը, իրենից ներկայացնում է հիմք՝ մեր կողմից դիտարկվող ունկնդրական ունակությունների զարգացման համար:

Ինչ վերաբերում է ունկնդրությանը, ապա հետազոտողներից շատերը այն ընդհանրապես որակում են որպես խոսքային գործունեության ինքնուրույն և յուրահատուկ տեսակ, որը սերտորեն կապված է խոսքային գործունեության մյուս տեսակների հետ: Ըստ Ի. Զիմնյայայի՝ ունկնդրությունը մտածողության ակտիվ գործընթաց է և հիմնվում է հմտության վրա, վերջինիս պես՝ որոշակի ունակությունների վրա: Ըստ նրա՝ ունկնդրելու հմտությունը ամեն անգամնոր իրավիճակներում նոր հաղորդագրությունները լսողությամբ հասկանալու նպատակով որոշակի ունակությունների տիրապետման ընդունակությունն է [3]: Ունկնդրությունը, հանդես գալով որպես խոսքային գործունեության ընկալողական տեսակ, որոշիչ դեր է խաղում լեզվական գիտելիքների ձեռք բերման և ունկնդրական ունակությունների ու հմտությունների ձևավորման և զարգացման գործում:

Եթե խոսելու լինենք ոչ լեզվաբանական բուհում օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման վիճակի մասին, ապա պետք է արձանագրենք, որ այստեղ ուսուցումը իրականացվում է ոչ այնքան բավարար: Ոչ լեզվաբանական բուհում ունկնդրության հատուկ ուսուցում և բնականաբար նրա առանձին գնահատում չի կատարվում, չնայած ընդգրկված է ծրագրային պահանջների մեջ: Ուսումնասիրված չեն շատ հարցեր, առանց որոնց լուծման ունկնդրության ուսուցումը չի կարող բավականաչափ արդյունավետ լինել: Բացակայում են ունկնդրության ուսուցման ուսումնամեթոդական նյութերը: Ունկնդրության ուսուցման զարգացման ճանապարհին սրանք լուրջ խոչընդոտներ են: Այս տեսակետից ոչ լեզվական բուհում օտար լեզվի ուսուցման ժամանակի տեսանկյունից սահմանափակ կուրսի պայմաններում դասավանդողից պահանջվում է ունկնդրության նոր ունակությունների ձևավորման համար առավել արդյունավետ միջոցներ փնտրելու կարողություններ:

Տարբեր հեղինակների մեր կողմից առաջ քաշված վերլուծությունները թույլ են տալիս գալ այն հետևության, որ ունկնդրական ընդունակությունների, գիտելիքի, ունկնդրության ունակությունների ու հմտությունների, ինչպես նաև անմիջականորեն հենց ունկնդրության՝ որպես խոսքային գործունեության տեսակի հարաբերակցության դիտարկումը առանձնահատուկ արժեք է ներկայացնում ունկնդրական ունակությունների զարգացման հիմնախնդրի ուսումնասիրման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Беляев Б.В.** Чувство языка и его воспитание в процессе обучения иностранному языку. ИЯШ. – 1941. – N 2. – стр. 68-73.
2. **Гохлернер М.М., Эйгер Г.В.** Психологический механизм чувства языка. Вопросы психологии. – 1983. – N 4. – стр. 137-142.
3. **Зимняя И.А.** Лингвопсихология речевой деятельности. М., Воронеж. – 2001. – 432 с.
4. **Мазурик Т.В.** Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка. Автореф. Дис., М. – 1984.
5. **Петрова Е.Д.** Опыт обучаемости иностранным языкам. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – Л. – 1973. – 89с.
6. **Рапопорт И.А.** Анкетирование при обучении иностранному языку: вопросы методологии и практического использования. ИЯШ. – 1993. – N 3. – стр. 50-56.
7. **Eysench H.J.** The structure and measurement of intelligence. Springer – Verb. – 1979.
8. **Gardner H.** Frames of mind: The theory of multiple intelligence. Problems and Perspectives. – N.Y. – 1983. – 89 pp.
9. **Neisser U.** Intelligence: knows and unknowns. American Psychologist. – 1996. – Vol. 51. – N 2. – pp 83-89.

ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ԽՈՍՔԻ ՈՒՆԿՆԴՐԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՓՈԽԱԴԱՐՁ
ԿԱՊՆ ՈՒ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ,
ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԵՎ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏ

Գևորգյան Տաթևիկ

Ամփոփում

Ինտելեկտուալ ընդունակությունների հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս հետևություն անել այն մասին, որ դրանք ուղղակիորեն հարաբերվում են գիտելիքի, ունակությունների և հմտությունների հետ: Գործունեության ընթացքում զարգանալով գիտելիքի հիման վրա՝ ինտելեկտուալ ընդունակությունները նպաստում են հմտությունների ավելի արագ զարգացմանն ու ունակությունների ձևավորմանը:

Ունկնդրությունը, հանդես գալով որպես խոսքային գործունեության ընկալողական տեսակ, որոշիչ դեր է խաղում լեզվական գիտելիքների ձեռք բերման և ունկնդրական ունակությունների ու հմտությունների ձևավորման և զարգացման գործում:

Բանալի բառեր. ինտելեկտուալ ընդունակություններ, խոսքային գործունեություն, լեզվական գիտելիքներ, ունկնդրական ունակություններ, ունկնդրական հմտություններ:

ВЗАИМОСВЯЗЬ И СООТНОШЕНИЕ АУДИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
РЕЧИ С ЯЗЫКОВЫМИ УМЕНИЯМИ, ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ

Геворкян Татевик

Резюме

Исследования проблем интеллектуальных способностей позволяют сделать вывод о том, что интеллектуальные способности напрямую соотносятся со знанием, навыками и умениями. Развиваясь в процессе деятельности на основе знания, интеллектуальные способности способствуют более быстрому развитию умений и формированию необходимых навыков.

Аудирование, как рецептивный вид речевой деятельности, играет ключевую роль при овладении языковыми знаниями, формировании и развитии навыков и умений аудирования.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, речевая деятельность, языковые знания, аудитивные способности, аудитивные навыки.

INTERCONNECTION AND CORRELATION OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILLS
WITH LINGUISTIC ABILITIES, KNOWLEDGE AND COMPETENCES

Gevorgyan Tatevik

Summary

Studies based on problems of intellectual abilities let us conclude that intellectual abilities are directly correlated with knowledge, skills and competences. During a certain activity, developing upon knowledge, intellectual abilities contribute to the fast development of competences and the formation of skills.

Listening, as a receptive language skill, plays a decisive role in acquiring linguistic knowledge, as well as in forming and developing foreign language listening skills and competences.

Keywords: Intellectual abilities, speech activity, linguistic knowledge, listening skills, listening skills.



**ՀԱՇՄԱՆԴԱՄՈՒԹՅՈՒՆ
ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ
ՀԱՄԱՀԱՎԱՍԱՐ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԿՅԱՆՔԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԵՎ
ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ***

ՂԱՋԱՐՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

*Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Լոգոպեդիայի և
վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դասախոս
ՀՀ ԱՍՀՆ Բժշկասոցիալական փորձաքննության գրասենյակ, էրզոթերապիստ*

Հայաստանի Հանրապետությունում հաշմանդամության և հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանության, այդ թվում՝ նման անձանց սոցիալական ներառման, իրավահավասարության խթանման և հավասար հնարավորությունների ստեղծման խնդիրները մշտապես գտնվել են պետության ուշադրության ներքո: Թեև օրենքն ու հաշմանդամություն ունեցող անձանց զբաղվածության ոլորտը կարգավորող հոդվածները ենթարկվել են բազմաթիվ փոփոխությունների, այնուհանդերձ, հաշմանդամությանն առնչվող առանձին հիմնախնդիրներ չեն ստացել իրենց լուծումը: Ավելին, հաշմանդամության ոլորտը կարգավորող ՀՀ օրենսդրությունում առկա են այնպիսի հակասություններ և բացեր, որոնք զգալիորեն նվազեցնում են իրավակիրառման արդյունավետությունը: Օբյեկտիվորեն առաջացել է նոր օրենքի մշակման և ընդունման անհրաժեշտություն [10]: Ներկայումս քայլեր են ձեռնարկվում նշված ոլորտի օրենսդրությունը ՀՀ միջազգային կոնվենցիոն պարտավորություններին համապատասխանեցնելու համար: Այդ նպատակով մշակվել է «Հայաստանի Հանրապետությունում հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանության և սոցիալական ներառման մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը [2]: Ըստ նախագծի հեղինակների՝ նոր իրավակարգավորումները կնպաստեն սոցիալական պաշտպանության գաղափարից անցում կատարել դեպի ներառման

* Նյութը ներկայացվել է 10.09.2020 թ., գրախոսվել է 11.09.2020 թ.:

մողեւը, միաժամանակ, որպէս առաջնային և հիմնարար արժեք ճանաչել հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների և արժանապատվության հարգումը: Հայաստանի Հանրապետությունում գործող օրենսդրության համաձայն հաշմանդամությունը սահմանվում է որպէս հիվանդություններով, վնասվածքներով կամ արատներով պայմանավորված օրգանիզմի ֆունկցիաների կայուն խանգարումների հետևանքով առաջացած սոցիալական անբավարարություն, որը հանգեցնում է անձի կենսագործունեության սահմանափակման և սոցիալական պաշտպանության անհրաժեշտության: Ակնհայտ է, որ «հաշմանդամ» հասկացության օրենսդրական սահմանումը պետք է ընդգծի ոչ թե անձի առողջական խնդիրներ ունենալու հանգամանքը կամ հիվանդ լինելու փաստը, այլ նրա իրավունքը՝ լիովին ներգրավված լինել հասարակական կյանքում, մասնակցություն ունենալ սոցիալական, հասարակական և պետական կյանքի ամենատարբեր բնագավառներում: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական պաշտպանության իրավական հայեցակարգի անկյունաքարը պետք է լինի ոչ թե կենսաթոշակի միջոցով նրանց ֆիզիկական գոյության պաշտպանության խնդիրը կամ օրենսդրությամբ սահմանված արտոնություններից օգտվելու հնարավորությունը, այլ կենսագործունեության՝ անձի ինքնասպասարկման ապահովման ունակության, ինքնուրույն տեղաշարժվելու, կողմնորոշվելու, հաղորդակցվելու, սեփական վարքը հսկելու, ուսումնառության և աշխատանքային գործունեությամբ զբաղվելու (երեխաների համար՝ նաև խաղալու) կարողության ապահովումը, նրանց իրավունքը՝ լիարժեք կերպով օգտվելու բուժսպասարկման ծառայություններից, ներառական դպրոցներից և մանկապարտեզներից, հատուկ տրանսպորտային միջոցներից, և այլ ծառայություններից [3]:

2000 թվականից սկսած Հայաստանը մեծապես բարելավել է իր տնտեսությունը, ենթակառուցվածքները և հանրային ծառայությունները: Այսուհանդերձ, երկրում պաշտոնապես գրանցված մոտ 200 հազար հաշմանդամություն ունեցող անձանց (համաձայն 2020 թ. հունվարի 1-ի ԲՍՓԳ ներկայացված տվյալների) մեծամասնությունը շարունակում է դիմակայել հասարակության կողմից հաշմանդամության թյուրընկալմանն ու ոչ պատշաճ կիրառում ունեցող օրենքներին ու կանոնակարգերին, որոնք հիմնականում անձանոթ են հաշմանդամություն ունեցող անձանց: Վերապատրաստումների և աշխատանքի բացակայության պայմաններում հաշմանդամություն ունեցող անձինք բավարարվում են

կառավարության կողմից սահմանված նպաստով: Նրանից շատերը իրազեկված չեն իրենց իրավունքների մասին և վարում են խիստ սահմանափակ կյանք՝ մերժվելով հասարակության կողմից և խտրականության ենթարկվելով աշխատավայրում: ՀՀ-ում անձի հաշմանդամությունը ճանաչում են միայն բժշկասոցիալական փորձաքննության ոլորտում իրավասու պետական մարմինները՝ ՀՀ աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարության բժշկասոցիալական փորձաքննության գրասենյակի (ԲՍՓ) և տարածքային մարմինները՝ բժշկասոցիալական փորձաքննական հանձնաժողովները՝ (ԲՍՓՀ) [1]: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիան (ՀՈՒՄԻԿ) 21-րդ դարում մարդու իրավունքների վերաբերյալ ընդունված առաջին միջազգային փաստաթուղթն է: Մինչև ՀՈՒՄԻԿ ընդունումը հաշմանդամությունը մեկնաբանվում էր հիմք ընդունելով բժշկական մոդելը, որը ի հայտ եկավ 19-րդ դարում՝ բժշկության զարգացման շնորհիվ, և որի պայմաններում անձի հաշմանդամությունը բխում էր նրա ֆիզիկական, հոգեկան, մտավոր կամ զգայական խանգարումից, այլ կերպ ասած՝ բժշկական ախտորոշումից, որը և խոչընդոտում էր անձի լիարժեք և արդյունավետ մասնակցությունը հասարակական կյանքում՝ այլ անձանց հետ հավասար [1]: Հայաստանում խորհրդային ժամանակներից ի վեր հաշմանդամությունը համարվել է անձի խնդիրը, որը նշանակում է, որ հաշմանդամությունը «անկարողություն» է, այդ իսկ պատճառով անձի կենսագործունեությունը սահմանափակվում է, և, հետևաբար, ջանքերն ուղղվում են անձի վիճակի բարելավմանը: Այսինքն՝ եթե կենտրոնանանք միայն առողջական խնդիրների վրա և հաշմանդամություն ունեցող անձին դիտարկենք առաջին հերթին որպես հիվանդի, ապա նրա վիճակի բարելավմանն ուղղված գործողությունները կկրեն հիմնականում բժշկական և բարեգործական բնույթ (ֆիզիկական վերականգնում, բուժում, բարեգործական օգնություն): Այս մոդելի վրա հիմնված մոտեցման արդյունքում հաշմանդամություն ունեցող անձը զրկվում է իր կյանքի համար ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու և իր սեփական ընտրությունը կատարելու հնարավորությունից, դառնում է «հիվանդ», «խնամյալ»: Նրա փոխարեն որոշում են կայացնում ուրիշները (խնամողը, ընտանիքը, հասարակությունը): Ի տարբերություն հաշմանդամության բժշկական մոդելի, սոցիալական մոդելը հաշմանդամությունը դիտարկում է որպես հասարակության սոցիալ-

մշակութային արժեքների հետևանք: Հաշմանդամության սոցիալական մոդելը կենտրոնանում է արգելքների և խոչընդոտների վերացման վրա և վստահում է հաշմանդամություն ունեցող մարդու՝ որպես երկրի լիարժեք քաղաքացու կարողություններին և ներուժին: Ավելին, այս մոդելը կոչ է անում հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ ակտիվ մասնակցություն ունենալ երկրի զարգացման գործընթացներին [7]:

Հաշմանդամություն ունեցող անձինք պետք է առաջնային և կարևոր մասնակցություն ունենան իրենց խնդիրների լուծմանն ուղղված օրենքների, քաղաքականությունների, ռազմավարությունների և գործընթացների մշակմանը, իրականացմանը, մոնիթորինգին և գնահատմանը: Սոցիալական մոտեցման դեպքում հաշմանդամություն ունեցող անձանց կյանքի որակը բարելավելու գործողություններն ուղղված են բոլոր այն ներքին ու արտաքին խոչընդոտների վերացմանը, որոնք խանգարում են հասարակության կյանքին նրանց ներգրավմանը: Սոցիալական մոտեցման կիրառումը կհանգեցնի հաշմանդամություն ունեցող անձանց հնարավորությունների հավասարեցմանը մյուս բոլոր մարդկանց հետ և նրանց համար ճանապարհ կբացի դեպի լիարժեք կյանք [8]:

Վերջին ժամանակահատվածում Հայաստանը ևս փոխել է իր դիրքորոշումներն ու մոտեցումները հաշմանդամություն ունեցող անձանց հիմնախնդիրների կարգավորման վերաբերյալ: Հաշմանդամությունն այլևս չի դիտարկվում որպես անհատի կամ միայն մեկ գերատեսչության խնդիր և պահանջում է բազմաոլորտային մոտեցում: Վավերացնելով ՄԱԿ-ի կողմից ընդունված «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» կոնվենցիան՝ Հայաստանում այսօր սահմանված են հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքները, որոնք հռչակված են նաև «Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրում», «Երեխայի իրավունքների մասին» կոնվենցիայում և մարդու իրավունքներին վերաբերող այլ համաձայնագրերում: Կոնվենցիան երաշխավորում է, որ այդ իրավունքները հարգվեն նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց պարագայում: Արդյունքում՝ Հայաստանում իրականացվել են մի շարք օրենսդրական փոփոխություններ, մասնավորապես՝ մշակվել է «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանության և սոցիալական ներառման մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը: Համաձայն այս օրենքի՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց հիմնախնդիրների կարգավորումը դիտարկվում է

հաշմանդամության սոցիալական մոդելի տեսանկյունից [4]: Այս մոդելի համաձայն՝ «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» կոնվենցիան սահմանել է «համընդհանուր դիզայն» եզրույթը, որը նշանակում է ապրանքների, միջավայրերի, ծրագրերի ու ծառայությունների դիզայն: Այն առավելագույնս օգտագործելի է դարձնում բոլոր մարդկանց համար՝ առանց շտկումների ու մասնագիտացված դիզայնի անհրաժեշտության՝ որոշելով համահավասար հասարակական կյանքի պայմանների և հնարավորությունների ապահովումը: Հայաստանում հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության հետ առնչվող հարցերը համակարգվում և վերահսկվում են 1993 թվականին ընդունված՝ «Հայաստանի Հանրապետությունում հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքով, որով սահմանվում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական պաշտպանության սկզբունքները և մոտեցումները [4]: Այս առումով պետությունը 2014 թվականին որդեգրեց և որպես ազգային չափորոշիչ ճանաչեց Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության կողմից մշակված Ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգումը (հետայսու՝ ԱՀԿ ՖՄԴ), որը որպես ունիվերսալ մոդել շեշտը դնում է անհատի ուժեղ կողմերի, պահպանված կարողությունների վրա, նպաստելով նրա առավել ակտիվ մասնակցությանը հասարակական կյանքում, ներառյալ՝ աշխատանքային գործունեության մեջ: Այն հնարավորություն է տալիս անձի կարիքների գնահատման և դրանց բավարարմանն ուղղված բազմաբնույթ ծառայությունների մատուցման ուղղությամբ վարվող քաղաքականություններում ցուցաբերել միասնական և համակարգված համակողմանի մոտեցում [5]: Անձի բազմակողմանի գնահատման արդյունքում, նրա անհատական կարողություններին և կարիքներին համարժեք, հնարավոր է դառնում տրամադրել համապատասխան և նպատակային սոցիալական ծառայություններ՝ հաշմանդամություն ունեցող անձի մասնակցությունը և սոցիալական ներառումն ապահովելու համար, ինչը և հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար կիանդիսանա հասարակության մեջ լիարժեք ներառման առողջ գրավական [6]: ԱՀԿ ՖՄԴ-ն ունի մի շարք նպատակներ և նախատեսված է տարբեր ոլորտների և ճյուղերի շրջանակում կիրառելու համար: Հիմնական նպատակներն ամփոփ ներկայացված են ստորև.

- ձևավորել միասնական լեզու, որով հնարավոր կլինի նկարագրել առողջական և առողջությանն առնչվող վիճակները՝ նպաստելով տարբեր օգտվողների, օրինակ՝ առողջապահության ոլորտում աշխատողների, հետազոտություն իրականացնողների, քաղաքականություն մշակողների և հանրության, այդ թվում՝ հաշմանդամների միջև հաղորդակցության որակի բարձրացմանը.
- հնարավոր դարձնել տվյալների համեմատությունը տարբեր երկրների, առողջապահության ոլորտների, ծառայությունների միջև, ինչպես նաև ժամանակային տարբեր պահերին.
- առողջապահության տեղեկատվական համակարգերի համար ապահովել ծածկագրման համակարգված սխեմա [9]:

Մարդու ֆունկցիոնալությունն ու հաշմանդամությունն ընկալվում են որպես դինամիկ փոխազդեցություն առողջական խնդիրների (հիվանդություններ, խանգարումներ, խախտումներ, վնասվածքներ, տրավմաներ և այլն) և միջավայրային գործոնների միջև:

Ամփոփելով վերոնշյալը, որը հիմնականում ՀՀ-ում հաշմանդամների համահավասար հասարակական կյանքի պայմանների և հնարավորությունների ապահովմանը վերաբերող ամփոփ վերլուծություն է, հարկ ենք համարում փաստել, որ ներկայումս գործող իրակավական ակտերը և դրանցում ամրագրված մոտեցումները չեն ապահովում անհրաժեշտ հիմք՝ հաշմանդամության հետևանքով առաջացած բազմաթիվ խնդիրները արդյունավետ և օբյեկտիվ լուծելու համար: Գործող չափորոշիչները որոշիչ չեն սոցիալական և միջավայրային գործոնների ազդեցության տեսանկյունից և բավարար չափով չեն ամփոփում ֆունկցիոնալության և հաշմանդամության բոլոր բաղադրիչները, մինչդեռ անհատի մասնակցությունը հասարակական կյանքին պայմանավորված է ոչ այնքան նրա առողջական վիճակով, որքան շրջապատող այն բոլոր հանգամանքներով, որոնք դրականորեն կամ բացասաբար են ազդում անձի գործունեության վրա:

ՀՀ-ում հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ խտրական վերաբերմունքն ու կարծրատիպերի առկայությունը, այնուամենայնիվ, դեռ շարունակվում է մնալ լրջագույն խնդիր՝ հասարակական կյանքում նրանց լիարժեք մասնակցության կազմակերպման տեսանկյունից: Ինչևէ, չնայած համակարգում առկա բոլոր բացթողումներին և խնդիրներին, այսօր Հայաստանը ձեռնամուխ է եղել գործող համակարգի բարեփոխմանը և կատարելագործմանը, սոցիալական և

Ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցմանը, հաշմանդամություն ունեցող անձանց հաշվառման, գնահատման և տեղեկատվության հավաքագրման մեխանիզմների կատարելագործմանը: Բարեփոխումների այս ողջ համակարգն, իհարկե, հետագայում կխթանի հաշմանդամություն ունեցող անձանց հասարակության մեջ որպես լիարժեք անդամ ներգրավվելուն, կյանքի որակի բարձրացմանը, հաշմանդամության թվաքանակի նվազեցմանը, անհարմարությունների ու բարդությունների վերացմանը և այլն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կոնվենցիա հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին http://www.un.am/res/UN%20Treaties/III_15.pdf
2. «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի նախագիծ <https://www.e-draft.am/projects/2311/about>
3. ՀՀ կառավարության 13.06.2003 թ-ի «Բժշկասոցիալական փորձաքնության չափորոշիչները հաստատելու մասին» N 780-Ն որոշում:
4. ՀՀ Գերագույն խորհրդի կողմից «14» ապրիլի 1993թ. Հայաստանի Հանրապետությունում հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության մասին օրենք:
5. ՀՀ կառավարության 2014թ. հունվարի 9-ի N 1 արձանագրային որոշման հիման վրա հաստատված «Անձի բաղմակողմանի գնահատման՝ առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման սկզբունքների վրա հիմնված հաշմանդամության սահմանման մոդելի ներդրման» հայեցակարգ:
6. **Մ. Հարությունյան, Տ* Ղազարյան**, Հաշմանդամության եզրույթին վերաբերող կրոնական, բժշկական և սոցիալական տեսակետները, կրթություն և գիտություն Արցախում գիտամեթոդական և գիտահանրամատչելի պարբերական սովորողների և ուսուցիչների համար, Ստեփանակերտ, 97-100 էջ:
7. Brisenden S. Independent living and the medical model of disability //Disability, Handicap & Society. – 1986. – T. 1. – №. 2. – C. 173-178.
8. Shakespeare T., Watson N. The social model of disability: An outdated ideology //Research in social science and disability. – 2001. – T. 2. – №. 1. – C. 9-28.
9. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY. – World Health Organization, 2007.
10. www.e-gov.am
11. www.hhbsp.am

ՀԱՇՄԱՆԴԱՄՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ՀԱՄԱՀԱՎԱՍԱՐ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԿՅԱՆՔԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԵՎ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ
ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Ղազարյան Տաթևիկ

Ամփոփում

Ներկայումս Հայաստանում գործող իրականական ակտերը և դրանցում ամրագրված մոտեցումները չեն ապահովում անհրաժեշտ հիմք՝ հաշմանդամության հետևանքով առաջացած բազմաթիվ խնդիրները արդյունավետ և օբյեկտիվ լուծելու համար: Իրականացվող ներկայիս բարեփոխումները հնարավորություն են ընձեռում վերանայելու Հայաստանում հաշմանդամության գնահատման համակարգը, ինչը թույլ կտա ապահովել հաշմանդամների համահավասար հասարակական կյանքի պայմաններ, հնարավորություններ, կիրառել անձի կարիքների և կարողությունների բազմակողմանի գնահատման նոր մոդել, որի հիմքում ընկած են ԱՀԿ ՖՄԴ գաղափարախոսությունն ու սկզբունքները:

Բանալի բառեր. հաշմանդամություն ունեցող անձ, ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգում, հաշմանդամության բժշկական մոդել, հաշմանդամության սոցիալական մոդել, համահավասար հասարակական կյանք, բարեփոխումներ, կարիքի գնահատում:

ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАВНЫХ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ
ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В АРМЕНИИ

Казарян Татевик

Резюме

Действующие в Армении правовые акты и закрепленные в них подходы не обеспечивают необходимой основы для эффективного и объективного решения многих проблем, связанных с инвалидностью. Текущие реформы дают возможность пересмотреть систему оценки инвалидности, которая позволит обеспечить равные условия жизни и возможности для людей с ограниченными возможностями, применить новую модель комплексной оценки индивидуальных потребностей и способностей, основанную на идеологии и принципах ВОЗ МКФ®

Ключевые слова: человек с ограниченными возможностями, международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, медицинская модель инвалидности, социальная модель инвалидности, равная общественная жизнь реформы, оценка потребностей.

ENSURING EQUAL SOCIAL LIFE CONDITIONS AND OPPORTUNITIES FOR PEOPLE WITH
DISABILITIES IN ARMENIA

Ghazaryan Tatevik

Summary

The existing legal laws in Armenia and the approaches enshrined in them do not provide the necessary basis for an effective and objective solution to many problems related to disability. Ongoing reforms provide an opportunity to revise the disability assessment system, which will ensure equal living conditions and opportunities for people with disabilities, to apply a new model for a comprehensive assessment of individual needs and abilities, based on the ideology and principles of WHO ICF.

Keywords: Person with disability, International Classification of Functioning, Disability and Health, medical model of disability, social model of disability, equal community life, reform, need assessment.



**ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ
ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ
ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ***

ԲԱՐԽՈՒԴԱՐՅԱՆ ԱՆՈՒՇ

*Երևանի Մխիթար Հեռացու անվան պեդագոգական
բժշկական համալսարանի սրբաբանության ամբիոնի
ավագ դասախոս, ք.գ.թ.*

Ներկայումս բժշկական ծառայությունների որակի բարելավման նպատակով համալսարանական կրթության ոլորտում իրականացվում են բարեփոխումներ, որոնց նպատակն է ապահովել բուհերի շրջանավարտների մասնագիտական գիտելիքների բարձր մակարդակ: Ժամանակակից հիմնարար բժշկական կրթությունը պետք է ուղղված լինի որակյալ մասնագետի պատրաստմանը և նրա՝ նեղ մասնագիտությամբ հետբուհական ուսուցման ապահովմանը: Այս գործընթացը պահանջում է դասավանդման առկա մոտեցումների կատարելագործում և ուսուցման նորարարական ու արդյունավետ մեթոդների կիրառում [1, էջ 108]:

Երևանի պետական բժշկական համալսարանի (ԵՊԲՀ) Ընդհանուր բժշկության ֆակուլտետի ուսանողները համալսարանական ուսումնառության արդյունքում պետք է տիրապետեն ներքին հիվանդություններին վերաբերող հիմնարար գիտելիքներին և պահանջվող գործնական հմտություններին: Միևնույն ժամանակ, խորացնելով հարակից առարկաների գիտելիքները, նրանք պետք է ձևավորեն կլինիկական մտածողություն և դրսևորեն այն կիրառելու ունակություն՝ հիվանդությունների կանխարգելման, ախտորոշման և բուժման նպատակով: Այսպիսով, բժշկական բուհական կրթությունը պետք է ուղղված լինի ուսանողների մասնագիտական գիտելիքների խորացմանը՝ ընտրված կլինիկական ոլորտում նեղ մասնագիտացման նախապատրաստվելու նպատակով: Համալսարանում ուսումնառության տարիներին անհրաժեշտ է նաև ուսանողների մոտ զարգացնել գիտա-հետազոտական հմտություններ:

* Նյութը ներկայացվել է 29.08.2020 թ., գրախոսվել է 31.08.2020 թ.:

Ներկայացված ակնարկում քննարկվում են ԵՊԲՀ-ի բարձր կուրսերում մասնավորապես «Սրտաբանություն» առարկայի դասավանդման առկա և նորարարական մոտեցումները և մեթոդաբանությունը:

«Սրտաբանություն» առարկայի դասավանդման հիմնական առաջադրանքները ներառում են ուսանողների տեսական գիտելիքների ձեռք բերումը սիրտ-անոթային հիվանդությունների էթիոլոգիայի, պաթոգենեզի, ախտորոշման, կլինիկական ախտանիշների, բուժման մոտեցումների և ինտենսիվ թերապիայում սիրտ-թոքային վերակենդանացման իրականացման գործընթացի վերաբերյալ: Դասընթացի ավարտից հետո ուսանողը պետք է տիրապետի սիրտ-անոթային հիվանդությունների էթիոպաթոգենեզի, ախտորոշման և բուժման սկզբունքներին, ֆունկցիոնալ հետազոտությունների վերաբերյալ գիտելիքներին, ինչպես նաև սիրտ-թոքային վերակենդանացման իրականացման սկզբունքներին: Ուսանողները պետք է տիրապետեն նաև գործնական հմտություններին, ինչպիսիք են անամնեզի հավաքագրումը, հիվանդի ֆիզիկալ հետազոտությունը, մասնավորապես սրտի և թոքերի աուսկուլտացիան և էլեկտրասրտագրի վերլուծությունը:

Սակայն պետք է նշել, որ բժշկական բուհերի, այդ թվում նաև ԵՊԲՀ ուսանողների ընդհանուր թվի զգալի մասը կազմում են **օտարերկրյա ուսանողները**, որոնց ուսուցումը հիմնականում իրականացվում է անգլերեն լեզվով: Նրանց կլինիկական առարկաների դասավանդման մեթոդաբանությունն ունի մի շարք առանձնահատկություններ, որոնք կախված են ուսանողների բազային կրթության և քաղաքակրթական մակարդակից, մտածելակերպից և սոցիալական բնութագրերից:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ ԵՊԲՀ-ում ուսուցման տարիներին օտարերկրյա ուսանողները բախվում են մի շարք սոցիալական խնդիրների՝ կապված հայերեն լեզվի անբավարար իմացության, ուսումնասիրված դասընթացների բազային տեսական անբավարար պատրաստվածության, ինքնուրույն աշխատելու թերի ունակության կամ հաճախ բացակայության հետ, իրենց երկրների և հայաստանյան բուհերի դասավանդման մեթոդաբանության տարբերությունների և այլն [2, էջ 110]:

Նշված խնդիրները հատկապես արժանի են քննարկման և պահանջում են հրատապ լուծումներ, մասնավորապես կլինիկական առարկաների դասավանդման գործընթացն առավել նպատակային

կազմակերպելու համար: Այս առումով հատկապես արդյունավետ է ուսանողներին լրացուցիչ մեթոդական նյութեր և մշակված նպատակային տեսական խորհրդատվություններ մատուցելը: Ուսումնական նյութը առանձին կլինիկական դեպքերի քննարկման միջոցով մատուցելը՝ մասնաձևի և պատկերավոր դասախոսությունների տեսքով և վերլուծելը նույնպես դիտարկվում է դասավանդման արդյունավետ մեթոդներից մեկը:

Հարկ է նշել, որ օտարերկրյա ուսանողների գիտա-կրթական առաջադիմությունը հայկական բուհերում կախված է նաև Հայաստանի համալսարանական միջավայրում նրանց սոցիալական հարմարվածությունից՝ ադապտացիայից, որը կարող է լինել տարբեր աստիճանի խնդրահարույց, կախված թե ո՞ր երկրից է ուսանողը, ինչպիսի համակարգում է նա ստացել իր նախահամալսարանական կրթությունը: Սոցիալական ադապտացիոն գործընթացը անհատական է և կախված է տվյալ ուսանողի հարմարվելու ունակությունից կամ աստիճանից [3, էջ 238]:

Կարող են լինել ադապտացիայի տարբեր գործոններ, ինչպիսիք են օտար միջավայրում մասնագիտական ուսուցման հետ կապված ուսանողի մոտիվացիայի աստիճանը, լեզվական դժվարությունների հաղթահարումը, քաղաքակրթական ընդունված նորմերի համաձայն սոցիալական և համալսարանական միջավայրերում վարքի փոփոխությունը և այլն [3, էջ 238]:

Հաշվի առնելով օտարերկրյա ուսանողների դասավանդման մեթոդների առանձնահատկությունները՝ անհրաժեշտ է, որ դասախոսները և համալսարանի ղեկավարությունը շարունակաբար աջակցեն նրանց՝ նպաստելով կրթության արդյունավետության և որակի բարելավմանը:

Բժշկական համալսարանների **կլինիկական ամբիոններում դասավանդման** մեթոդաբանությունն ունի մի շարք առանձնահատկություններ: Այսպես, ուսումնական գործընթացներում կիրառվող մեթոդաբանական տեխնոլոգիաները բազմազան են: Գոյություն ունեն առաջնային հիմնարար խնդրին ուղղված և համատեքստային ուսուցման տեսակներ, ինչպես նաև ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառմամբ նորարարական մեթոդներ [4, էջ 2], [5, էջ 146]: Չնայած դասավանդման ժամանակակից նորարարական մեթոդների ակտիվ ներդրմանը՝ ներքին հիվանդությունների դասավանդման դասական մոտեցումը շարունակում է մնալ ամենարժեքավոր և գնահատվում է որպես առանցքային: Այն հիմնված է հիվանդի ֆիզիկալ հետազոտման և ախտանիշների ուսումնասիրության, ինչպես նաև հիվանդության ախտորոշման և բուժման

անհատական մոտեցումների վերլուծության վրա, որն ուսանողին թույլ է տալիս զարգացնել կլինիկական մտածողություն:

Բժշկական բուհերում որակյալ կրթության ապահովման նպատակով անհրաժեշտ է կլինիկական առարկաներ դասավանդող դասախոսների **վերապատրաստման** գործընթացի կազմակերպումն ու իրականացումը՝ նրանց գիտելիքների և փորձառության շարունակական բարելավման նպատակով: Կարևորվում է նաև ուսումնական գործընթացներում դասախոսների կողմից դասավանդման նորարարական և ժամանակակից մեթոդների յուրացումն ու կիրառումը՝ մասնավորապես զանազան տեսանյութերի մատուցմամբ:

Կլինիկական առարկաների դասավանդման ավանդական մեթոդների և նորարարական տեխնոլոգիաների համադրումը այսօր համարվում է այդ մասնագիտությունների ուսուցման լավագույն մեթոդական մոտեցումը, որը բավարարում է ժամանակակից որակյալ բժշկական կրթության պահանջները [1, էջ 109]:

«**Սրտաբանություն**» դասընթացի բուհական դասավանդման մեթոդաբանության հիմնական նպատակն է ուսանողներին ուսուցանել այն հիմնական պաթոֆիզիոլոգիական մեխանիզմները, որոնք պայմանավորում են սիրտ-անոթային հիվանդությունների զարգացման գործընթացը: Դասընթացի ավարտին ուսանողները պետք է կարողանան վերլուծել կլինիկական դեպքերը, ախտորոշել հիվանդությունը և նշանակել անհրաժեշտ բուժում՝ համաձայն ընդունված կլինիկական ուղեցույցների (Clinical Practice Guidelines):

Անհետաձգելի իրավիճակներում բուժօգնության սկզբունքների դասավանդման ընթացքում, մասնավորապես հիվանդի հետագա վարման հետ կապված որոշումներ ընդունելու ունակության զարգացման նպատակով, անհրաժեշտ է աշխատել ուսանողների կլինիկական մտածողության ձևավորման ուղղությամբ: Վերջինս անհրաժեշտ է ճշգրիտ ախտորոշիչ հետազոտություններ նշանակելու համար [6, էջ 17]:

Բուհական կրթության ընթացքում կարևորվում է նաև գիտելիքների գնահատման նոր համակարգի ներդրումը: Ներկայումս ԵՊԲՀ-ում կիրառվում է ուսանողների գիտելիքների գնահատման **բազմաբաղադրիչ մոտեցումը**, որը ներառում է տեսական գիտելիքները, գործնական հմտությունները և գիտա-հետազոտական աշխատանքը:

Ներկայումս աշխարհում նոր **կորոնավիրուսային հիվանդությամբ** պայմանավորված համավարակի պատճառով բուհական, ներառյալ

բժշկական կրթական համակարգը աննախադեպ փորձությունների և դժվարությունների առջև է կանգնած: Համավարակի հետևանքով կրթական հաստատությունների մեծ մասը ստիպված եղավ հանպատրաստի անցնել հեռավար ուսուցման: Կրթության կազմակերպիչները, բուհերի ադմինիստրացիան, ուսանողները և հատկապես դասախոսները կանգնեցին դժվար խնդիրների առջև՝ համավարակի պայմաններում կրթական գործընթացի կազմակերպման, ուսումնական ծրագրերի արդյունավետ իրականացման և ուսանողների գիտելիքների պատշաճ գնահատման նոր մոտեցումների մշակման ու կիրառման հետ կապված:

Այսօր ամբողջ աշխարհում համալսարանական կրթությունն անցել է հեռավար ուսուցման, որն իր առավելությունների հետ մեկտեղ նաև խնդրահարույց է, մանավանդ բժշկական բուհերի համար [7, էջ 9]: Կլինիկական առարկաների առցանց ուսուցման կազմակերպումը և դրանց մատուցման հետ կապված տեխնիկական խնդիրների լուծումը դժվարին գործընթաց է: Տեխնիկական խնդիրները ներառում են որակյալ ինտերնետ կապի առկայություն, առցանց դասախոսությունների համար նոր հարթակների ստեղծում ու կիրառում, ինչպես նաև դասագրքերի տեղակայման նպատակով տարբեր գրականության աղբյուրների հասանելիության ապահովում [8, էջ 4]:

Կլինիկական առարկաների ուսուցման որակն ապահովելու և բարելավելու նպատակով խորհուրդ է տրվում կիրառել ժամանակակից տեխնոլոգիաների հիման վրա ստեղծված նորարարական վիդեոաուդիո մեթոդներ և կազմակերպել կոնկրետ հիմնախնդրին ուղղորդված թեմատիկ ուսուցում [9, էջ 3]:

Նոր իրավիճակում կլինիկական առարկաների դասավանդման կարևորագույն խնդիրներից է ապագա բժշկի և հիվանդի ուղղակի հաղորդակցման հնարավորությունների ստեղծումը, ինչպես նաև ուսանողների մոտ գործնական հմտությունների և կլինիկական մտածողության ձևավորման գործընթացի ապահովումը: Այս խնդիրները անբաժանելիորեն փոխկապակցված են և պահանջում են ուսանողի անձնական ներկայություն, ուսանող-հիվանդ գործնական կապի ապահովում, որն անկասկած դժվար իրականանալի է ստեղծված համավարակի պայմաններում: Այս խնդրի առկայությունը և նորարարական տեխնոլոգիաների թերի կիրառումն այն հիմնական պատճառներն են,

որոնք տեղիք են տալիս բժշկական կրթության ոլորտում հեռավար ուսուցման կիրառման հանրության քննադատությանը:

Մյուս կողմից՝ նոր կորոնավիրուսային հիվանդությունն ուղղակիորեն ազդում է բժշկական կրթության բովանդակության վրա: Առաջ է գալիս ուսանողների մոտ նոր հմտությունների ձևավորման պահանջարկ, ինչպես, օրինակ, շտապ օգնություն ցուցաբերելը, շնչափողի ինտուբացիա իրականացնելը, թոքերի արհեստական շնչառության ապահովելը, հիվանդության արագ ախտորոշումը և բուժման նոր մեթոդների կիրառումը, որոնք պահանջում են համակարգված թիմային աշխատանք:

Կլինիկական առարկաների դասավանդման հետ կապված բարդությունները պայմանավորված են նաև նրանով, որ համավարակը համընկավ ուսուցման գործընթացի կիսամյակի ավարտի՝ քննաշրջանի հետ՝ առաջացնելով բարդություններ նոր ձևաչափով գիտելիքների գնահատման ընթացակարգում:

Այսօր բժշկական համալսարանական կրթության կազմակերպիչների առջև ծառայած կարևոր խնդիրներից է դասավանդման գործընթացը նոր իրականության պահանջներին հարմարեցնելը և կրթության արդյունավետության ապահովումը:

Հեռավար կրթությունը կամ առցանց ուսուցումը (e-Learning) իրենից տարբեր մեթոդների համակարգված միակցում է, որը նպաստում է արդյունավետ ուսուցման գործընթացին: Էդինբուրգի համալսարանի գործընկերները կարծում են, որ առցանց դասընթացները չեն զիջում առկա լսարանային դասընթացներին [8, էջ 4]: Ավելին, շատ համալսարաններ ամբողջ աշխարհում, նույնիսկ համավարակից առաջ, արդեն ստեղծել և կիրառում էին առցանց ուսուցման արդյունավետ ենթակառուցվածքներ:

Այսօր ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը բժշկական կրթության, այդ թվում կլինիկական առարկաների դասավանդման գործընթացում մեծ հնարավորություն կարող է ստեղծել արդյունավետ և հետաքրքիր հեռավար ուսուցում կազմակերպելու համար [7, էջ 23]:

Անսպասելի հեռավար ուսուցման անցնելով՝ դասախոսների մեծ մասը փորձում է առավելագույնս պահպանել մշակված մեթոդներն ու դասավանդման ոճը ուսումնական ծրագրի համակարգված վերանայման հնարավորության և ժամանակի բացակայության պատճառով: Այնուամենայնիվ, կրթական նյութի բովանդակության առցանց փոխ-

անցումը տեսագրությունների կամ դասախոսությունների մշակված տեքստերի ձևաչափով չի կարող ունենալ համանման արդյունք, ինչպես լսարանում, քանի որ դասախոսությունը կենդանի գործընթաց է և գիտելիքի փոխանցման համար պահանջում է դասախոս-ուսանող երկխոսություն և սոցիալական համագործակցություն [8, էջ 4]:

Հեռավար կրթության հիմնական կարևոր բացը հիվանդի հետ կենդանի հաղորդակցության անհնարինությունն է, որը սրտաբանական կլինիկայի բազայի հիման վրա հակավիրուսային կանոնների պահպանմամբ անհրաժեշտ է կազմակերպել հատուկ գործնական պարապմունքների միջոցով:

Սակայն առցանց կրթական գործընթացի դժվարությունները կապված չեն միայն տեխնիկական խնդիրների հետ, ինչպիսին է ինտերնետային կապի կայունությունը: Անհրաժեշտ է կազմակերպել նաև հայտնի մասնագետների և գիտնականների հետ առցանց հանդիպումներ, ստեղծել նոր հարթակներ և ռեսուրսներ: Ակնհայտ է, որ տեխնոլոգիական ադապտացիան ժամանակային առումով կրերի նաև մշակութային ադապտացիայի [8, էջ 5]:

Ճիշտ չէ կարծել, որ առցանց և լսարանային ուսուցման սկզբունքները որոշ չափով տարբերվում են: Երկու դեպքում էլ դասավանդումը պետք է բավարարի բժշկական կրթության հիմնարար սկզբունքները: Հեռավար և լսարանային կրթության ժամանակ դասախոսի հիմնական խնդիրն է մատուցել գիտելիքներ, ուղղորդել ուսանողին դեպի թեմատիկ գրագետ ռեսուրսները՝ բարձրորակ կրթական արդյունք ստանալու նպատակով: Միննույն ժամանակ, երկու դեպքում էլ դասախոսը չի կարող բացարձակ վերահսկել ուսանողներին: Հեռավար դասավանդումը ոչ մի կերպ չի նվազեցնում դասախոսի պատասխանատվությունը, այլ ընդհակառակը՝ մեծացնում է այն: Դասախոսը ավելի պետք է համագործակցի ուսանողների հետ՝ օգնելու նրանց հաղթահարելու ուսուցման նոր մեթոդներով պայմանավորված դժվարությունները:

Այսպիսով, նոր կորոնավիրուսային հիվանդությամբ պայմանավորված համավարակի պայմաններում կլինիկական առարկաների, մասնավորապես «Սրտաբանություն» առարկայի դասավանդումը հանդիսանում է բարդ և պատասխանատու գործընթաց, որը պահանջում է նորարարական ուսուցման մեթոդների ներդրում և դասախոսների

շարունակական կատարելագործում, ինչպես նաև դասախոս-ուսանող միջանձնային հաղորդակցման վերանայում:

Ներկայումս ԵՊԲՀ-ում կլինիկական առարկաների դասավանդման հեռավար ուսուցման ընթացքում լայնորեն կիրառվում են մի շարք տեխնոլոգիական մեթոդներ, որոնց օգնությամբ կազմակերպվում են դասախոսություններ, զեկուցումներ և գործնական սեմինարներ: Շատ կարևորվում են նաև կլինիկական ամբիոններում ռենտգենյան պատկերներով կլինիկական դեպքերի քննարկումները և լաբորատոր-գործիքային ախտորոշիչ հետազոտությունների վերլուծությունները: Այս մեթոդական մոտեցումները նպաստում են նոր իրավիճակում ուսումնական նյութի արդյունավետ մատուցմանն ու յուրացմանը:

Ժամանակակից տեխնոլոգիական նորամուծությունները և հեռավար ուսուցման մեթոդների կիրառումն ու կատարելագործումը զգալիորեն կբարելավեն բժշկական համալսարաններում կլինիկական առարկաների դասավանդման գործընթացը: Բուժաշխատողների և դասախոսների արհեստավարժությունը, ինչպես նաև ուսանողների պատասխանատվությունն ու մոտիվացիան կարող են առաջիկայում հանգեցնել Հայաստանում բժշկական կրթության և առողջապահության որակի բարելավման:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Пальмова Л.Ю., Ишмурзин Г.П., Хамитов Р.Ф.** К вопросам обучения студентов на клинической кафедре: обмен опытом. *Медицинское образование и профессиональное развитие* 2019; 10 (1): 107–113.
2. **Гуменная, А. В., Блиндер Е. А., Ротар Д. В.** Особенности преподавания микробиологии иностранным студентам на украинском языке. *Актуальная инфектология* 2016; 3 (12): 109-113.
3. **Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т.** Адаптация иностранных студентов в социально-образовательном пространстве ВУЗА. *Современные проблемы науки и образования* 2017; 6: 237-245.
4. **Яворская С.Д., Николаева, М.Г., Болгова, Т.А. and Горбачева, Т.И.** Инновационные методы обучения студентов медицинского вуза. *Соврем. пробл. науки и образования* 2016; 4: 172-180.
5. **Князева Л.И., Князева Л.А., Горяйнов И.И. и др.** Педагогические технологии в учебном процессе кафедры медицинского вуза. *Высшее образование в России* 2017; 3 (210): 146–150.

6. **Перепелица С.А.** Оценка степени сформированности навыков и клинических компетенций у студентов. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2019; 10 (3): 16-26.
7. **Алексеева А.Ю., Балкизов З.З.** Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения. *Медицинское образование и профессиональное развитие* 2020; 11 (2): 8-24.
8. **Fawns T, Jones D, Aitken G.** Challenging assumptions about “moving online” in response to COVID-19, and some practical advice. *MedEdPublish* 2020; 9(1): 1-18. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000083.1>.
9. **Eachempati P, Ramnarayan K.** Ten maxims for out of class learning to outclass the academic challenges of COVID-19. *MedEdPublish* 2020; 9(1): 1-10. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000089.1>

ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԲՈՒՇԵՐՈՒՄ ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՆԴՄԱՆ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Բարխուդարյան Անուշ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում են բժշկական բուհերում կլինիկական առարկաների, մասնավորապես «Սրտաբանություն» առարկայի դասավանդման դասական և ժամանակակից մոտեցումներն ու նորարարական մեթոդները: Քննարկվում են նաև օտարերկրյա ուսանողների դասավանդման և նոր կորոնավիրուսային հիվանդությամբ պայմանավորված համավարակի պայմաններում հեռավար բժշկական ուսուցման առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր. կլինիկական առարկաներ, սրտաբանություն, դասավանդման մեթոդներ, համավարակ, հեռավար ուսուցում:

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
КЛИНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Бархударян Ануш

Резюме

В статье представлены классические и современные подходы, а также инновационные методы преподавания клинических дисциплин в медицинских вузах, в частности предмета «Кардиология». Обсуждаются также особенности преподавания иностранных студентов и дистанционного медицинского обучения в условиях пандемии, вызванной новой коронавирусной инфекцией.

Ключевые слова: клинические дисциплины, кардиология, методы преподавания, пандемия, дистанционное обучение.

MODERN APPROACHES AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING CLINICAL
SUBJECTS IN MEDICAL UNIVERSITIES

Barkhudaryan Anush

Summary

The article presents the classic and modern approaches, as well as innovative methods of teaching clinical subjects, in particular "Cardiology", in medical universities. The peculiarities of teaching foreign students and distance learning in the conditions of the pandemic caused by the new coronavirus disease are also discussed.

Key words. clinical subjects, cardiology, international students, pandemic, distance learning.



**ԲԱԶՄԻՄԱՍՏ ԲԱՌԵՐԻ
ՌԻՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ՏԱՐԲԱԿԱՆ
ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ***

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ

*Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պեդագոգիկ
համալսարան*

Լեզվական գիտելիքների իմաստավորման և գործընթացի յուրացման արդյունավետությունն ապահովելու համար սովորողները պետք է ունենան մտածողության որոշակի մակարդակ, որը նրանց կտա լեզվական երևույթները վերլուծելու, համեմատելու, հակադրելու, դրանց ընդհանրություններն ու տարբերություններն ըմբռնելու, դասակարգելու կարողություններ: Բազմիմաստ բառերի վերաբերյալ գաղափար կազմելու համար սովորողներն առաջին հերթին պետք է ընկալեն բառը՝ որպես խոսքի բաղադրիչ, յուրացնեն նրա հատկանիշները և կարողանան նկատել բառի իմաստների ինքնատիպությունը:

Սովորողները բառի մասին նախնական գիտելիքներ ձեռք են բերում դեռևս գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանում, իսկ հաջորդ դասարաններում զարգանում է նրանց ինքնուրույնությունը, մտածողությունը, ամրապնդվում են ճանաչողական և մտածողական կարողությունները: Տարրական դասարաններում սովորողները նախնական պատկերացում են ձեռք բերում լեզվական որոշակի իրողությունների մասին՝ առանց դրանք անվանելու, ինչին նպաստում է տարաբնույթ մեթոդական հնարներով կազմված վարժությունների համակարգը: Անշուշտ, այդ գործընթացն ուղղորդվում է լեզվական որոշ հասկացությունների մատչելի մեկնաբանություններով [1, էջ 118]:

Դեռևս առաջին դասարանում՝ գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանում, սովորողները գործնական ճանապարհով բառի հատկանիշների վերաբերյալ որոշակի գիտելիքներ են ձեռք բերում՝ բառերը բաղադրիչների բաժանելով, վանկատելով, հնչյուններն առանձնաց-

* Նյութը ներկայացվել է 02.09.2020 թ., գրախոսվել է 02.09.2020 թ.:

ներով, դրանց տեղը բառի մեջ որոշելով: Այս իրողությունների բացահայտումը նպաստում է բառի շուրջ հետագա գիտելիքի յուրացմանը: Գրաճանաչության հաջորդ փուլում աշակերտները ծանոթանում են բառի այլ հատկանիշներին և բառը բառին միացնելով՝ ստանում են նոր բառեր, նկատում են դրանց այլ իմաստները, փորձում են դատողություններ ձևակերպել դրանց շուրջ: Այբբենարանի բառաշարքերում և կարդալու համար նախատեսված փոքրածավալ բնագրերում նրանք հանդիպում են նաև բազմիմաստ բառերի, որոնց բառիմաստների շուրջ աշխատելիս ուսուցիչը հենվում է աշակերտների ճանաչողական ունակությունների վրա. աշակերտները թեև «բազմիմաստ» բառ եզրույթը չեն գործածում, այնուամենայնիվ նշում են հանդիպած բառերի իմաստները: Բառերի բազմիմաստությունը նկատելու, այդ իրողությունն ընկալելու նպատակով ուսուցիչն առաջարկում է այբբենարանի էջերում հանդիպած բազմիմաստ բառերը ոչ միայն կարդալ, նկատել և ներկայացնել դրանց իմաստները, այլև գործածել նախադասությունների մեջ՝ մեկնաբանելով դրանց բազմիմաստությունները: Այս իրողությունը նպաստում է, որ նրանք հաջորդ՝ երկրորդ, երրորդ դասարաններում ձեռք բերեն բազմիմաստ բառերի վերաբերյալ քերականական բնույթի աշխատանք կատարելու կարողություն: Օրինակ, երրորդ դասարանում այս կարգի կարողության տիրապետումը նպաստում է, որ աշակերտները կարողանան կազմել և գրել ածանցավոր բազմիմաստ բառեր [2, էջ 58]:

Երկրորդ դասարանի մայրենիի այլընտրանքային դասագրքերում գետեղված գեղարվեստական ստեղծագործությունների բառակազմական, բառիմաստի ընկալման, բազմիմաստության շուրջ իրականացվող աշխատանքների միջոցով, անձանոթ բառերի ու դարձվածքների բացատրությամբ, հոմանիշ բառերի ընտրությամբ, ինչպես նաև հականիշների գործածությամբ սովորողներն ըմբռնում են բառի արժեքն ու դրա պայմանավորվածությունը նրա իմաստներով ու խոսքի գեղարվեստական որակով:

Երկրորդ դասարանի մայրենիի դասագրքի բնագրի շուրջ աշխատանքի ժամանակ հանդիպող բազմիմաստ բառերի իմաստավորումը սովորողներին տալիս է նախ բառակապակցությունների, ապա նախադասությունների մեջ դրանց հաճախակի գործածության հնարավորություն [3, էջ 114]:

Սակայն դասագրքերում հանդիպող բազմիմաստ բառերի ոչ բոլոր իմաստները պետք է բացատրել աշակերտներին, որովհետև այդ դեպքում նրանք կշփոթեն երկրորդական ու հիմնական իմաստները և չեն կարողանա բառերը դիպուկ ու ճիշտ գործածել: Պետք է բացատրել բազմիմաստ բառի այն իմաստը, որով այն գործածված է տվյալ բնագրում: Բազմիմաստ բառի մյուս իմաստները սովորաբար պետք է բացատրել նյութի ուսումնասիրման հաջորդ ժամին: Անծանոթ բառերի ու դարձվածքների իմաստները սովորաբար բացատրվում են ծանոթ բառերի կամ հասկացությունների հետ համեմատելու ու հակադրելու միջոցով: Բազմիմաստ բառերի մտապահումն ապահովելու համար բացատրությանը պետք է հաջորդեն դրանց գործածությանը միտված աշխատանքները: Աշակերտները բառի բաղադրիչները վերլուծելու միջոցով բառն ընկալում են որպես նախադասության բաղադրիչ մաս և որոշակի իմաստ արտահայտող առանձին լեզվական միավոր:

Երկրորդ դասարանում մայրենիի ծրագրային նյութի շուրջ ուսումնական գործունեությունն իրականացվում է հիմնականում վերլուծական-համադրական մեթոդով: Այս մեթոդի գործադրման ճանապարհով սովորողները տարբերակում են անձ և իր ցույց տվող բառերը, բառերի կազմությունը և տիրապետում են բնագրի շուրջ աշխատանքի տեխնիկային: Բառուսուցմանը, առավել ևս բառերի բազմիմաստության ընկալմանը միտված աշխատանքների ընթացքում ուսուցիչը բնագիրը բաժանում է տրամաբանական հատվածների և «կանգառներով» կարդալու տեխնիկայի կիրառմամբ իրականացնում է բառային աշխատանք [4, էջ 34]:

Բազմիմաստ բառերին բուն ծանոթությունն սկսվում է երրորդ դասարանում և ընթանում է ուսուցման համակարգված սկզբունքով՝ լուծելով ճանաչողական, զարգացնող, միջանձնային հարաբերություններ և հաղորդակցական կարողություններ, բառապաշարը հարստացնող մի շարք խնդիրներ[5, էջ 51]:

Երրորդ դասարանում ուսումնասիրվող քերականական նյութը տրամաբանական շարունակությունն է առաջին և երկրորդ դասարանների նյութի՝ նրա որոշակի ծավալումով և խորությամբ: Դասագրքի «Իմ տեղեկատուն» բաժնի առաջադրանքների միջոցով աշակերտները մեն-իմաստ և բազմիմաստ, հոմանիշ և հականիշ բառերի մասին ունեցած գիտելիքները խորացնում են բնագրային աշխատանքների միջոցով [6, 81 էջ]: Բնագիրը կարդալուց, բնագրի շուրջ տարաբնույթ աշխատանքից

հետո սովորողներն ուսուցչի հանձնարարությամբ կատարում են «բառերի գանձատուփ» բաժնի առաջադրանքները.

- Կարդա՛ բառերի բացատրությունը, դրանցից մեկը գործածի՛ր նախադասության մեջ:
- Բնագրի մեջ գտի՛ր այն բառերը, որոնք ունեն մեկից ավելի իմաստներ:
- Տրված բառերի զույգ իմաստներով նախադասություններ կազմի՛ր:
- Բառակապակցությունների իմաստը արտահայտի՛ր մեկ բառով:

Այս ճանապարհով ամրակայվում են սովորողների գիտելիքները բառիմաստի ընկալման ու բառագործածության վերաբերյալ, բառապաշարի հարստացման նպատակով ամրակայվում են բազմիմաստությունից ստացած գիտելիքները կիրառելու կարողություններ [7, էջ 63]:

Չորրորդ դասարանում ուսումնասիրվող լեզվական տարրական գիտելիքները դարձյալ դիտարկվում են գործնական ճանապարհով. վերլուծական-համադրական մեթոդի օգնությամբ աշակերտները քննարկում են բառի նրբիմաստները և որովհետև արդեն որոշակի գաղափար ունեն դրանց գործածության մասին, հասկանում և հիմնավորում են բառի ուղիղ և փոխաբերական իմաստները, բազմիմաստությունը, դարձվածքը և այլն: Ուսուցման այս փուլում արդյունավետ է, մասնավորապես, ինդուկցիա և դեդուկցիա եղանակների կիրառումը, որը սովորողներին օգնում է գիտելիքներն ու կարողությունները գիտակցաբար յուրացնել, վարժությունների կատարման ճանապարհով ամբողջացնել և կիրառական ու ուսուցողական առաջադրանքների ուղիով ձեռք բերած կարողությունները դարձնել հմտություն:

Այս գործունեությունը նպաստում է ոչ միայն բառագիտական գիտելիքների ու կարողությունների ձեռք բերմանը, այլև աշակերտների լեզվամտածողության զարգացմանը, վերլուծելու-համադրելու կարողությունների ձևավորմանը, որոնք կարևորվում են քերականական երևույթների ըմբռնման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման առումով:

Այս կարգի գործնականությունը ոչ միայն ենթադրում է բժախնդրորեն մշակված վարժությունների համակարգով իրականացվող աշխատանք, այլև մայրենիի դասագրքերում զետեղված ստեղծագործությունների բառապաշարի համակողմանի վերլուծություն:

Բառագիտական տարրական գիտելիքների ուսուցման խնդիրներն այսօր իրենց մեկնաբանությունն են գտել Զ. Գյուլամիրյանի, Լ. Տեր-

Գրիգորյանի, Ա. Քյուրքչյանի, Դ. Գյուրջինյանի և ուրիշների մեթոդական աշխատություններում, դասագրքերում, ուսումնասօժանդակ ձեռնարկներում, սակայն խնդիրն ըստ ամենայնի դիտարկված չէ, քանի որ տարրական դպրոցի մայրենիի առարկայական ծրագրերում բազմիմաստ բառերի շուրջ աշխատանք նախատեսված չէ:

Մինչդեռ անհրաժեշտ է կարևորել բազմիմաստ բառերի ուսումնասիրությունը տարրական դպրոցում՝ հիմք ընդունելով այն հանգամանքը, որ մայրենիի դասագրքերում զետեղված բնագրերում սովորողները հաճախ են հանդիպում բազմիմաստ բառերի, որոնց բացատրության անհրաժեշտությունը մշտապես զգացվում է: Ուսուցիչները հարկադրված բացատրում են դրանց իմաստները, սակայն այդ աշխատանքը սովորաբար կրում է ոչ գիտական բնույթ, իրականացվում է ոչ կատարյալ հնարներով, քանի որ լեզվական այդ իրողության ուսումնասիրությունը ծրագրով նախատեսված չէ: Այս հանգամանքը մեկ անգամ ևս հաստատում է, որ պետք է լուրջ ուշադրություն դարձնել տարրական դասարանների սովորողների մոտ լեզվական կարողությունների ձևավորմանը, ինչը նպաստում է լեզվական գիտելիքների զարգացմանն ու խորացմանը հանրակրթության հաջորդ մակարդակներում՝ միջին և ավագ դպրոցներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Սարուխանյան Ա., Դիշաղաջյան Ն. և ուրիշներ**, Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ Վանաձոր, 2008, 118 էջ:
2. **Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն.**, Մայրենի 3, Մեթոդական ուղեցույց, Ե., Էդիթ Պրինտ, 2008, էջ 40: Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն., Մայրենի 4, Մեթոդական ուղեցույց, Ե., Էդիթ Պրինտ, 2009, էջ 56:
3. **Գալստյան Ա.**, Տարրական դպրոցը մայրենի լեզվի դարբնոց (Արդի լեզվաքաղաքականության խնդիրներ: Մայրենիի օրվան նվիրված գիտաժողովի նյութեր, Ե., Էդիթ Պրինտ, 2013, էջ 64-67): Գյուրջինյան Դ. և ուրիշներ, Մայրենի, Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք, Էդիթ Պրինտ, Ե., 2011, էջ 144:
4. **Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն.**, Մայրենի 4, Մեթոդական ուղեցույց, էջ 34:
5. **Գալստյան Ա., Խարազյան Ռ., Բալայան Ա.**, Մայրենի լեզվի հարցարաններ, կրտսեր դպրոցականների համար, Էդիթ Պրինտ, Ե., 2010, էջ 51:
6. **Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն.**, Մայրենի 3, Մեթոդական ուղեցույց, էջ 81:
7. **Գյուլամիրյան Զ.**, Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Զանգակ-97, 2015, էջ 63:

ԲԱԶՄԻՄԱՍ ԲԱՌԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԽԻՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ
ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Ավետիսյան Գայանե
Ամփոփում

Մեր հոդվածի խնդիրն է կարևորել բազմիմաստ բառերի ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը տարրական դպրոցում՝ հիմք ընդունելով այն հանգամանքը, որ մայրենիի դասագրքերում զետեղված բնագրերում սովորողները հաճախ են հանդիպում բազմիմաստ բառերի, որոնց բացատրության անհրաժեշտությունը մշտապես զգացվում է: Ուսուցիչը մեթոդական տարբեր հնարների, վարժությունների միջոցով բացատրում է բազմիմաստություն երևույթը, ինչը իր գիտական հիմնավորումն է ստանում միջին և ավագ դպրոցներում:

Բանալի բառեր. բառի բազմիմաստություն, բառիմաստ, բառագործածություն, տարրական դասարաններ, լեզվամտածողություն, մեթոդի ընտրություն, վերլուծել, համադրել:

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИСЕММИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аветисян Гаяне

Резюме

Цель нашего исследования рассмотреть необходимость изучения неоднозначных слов в начальной школе, основываясь на том, что учащиеся часто сталкиваются с неоднозначными словами в учебниках для родного языка, которые постоянно нуждаются в объяснении. Преподаватель с помощью различных методических приемов и упражнений объясняет явление полисемии, что находит свое научное обоснование в средних и старших школах.

Ключевые слова: полисемичность слова, лексическое значение, использование слов, начальные классы, языковое мышление, выбор метода, анализ, сопоставление.

METHODOLOGY FOR STUDYING POLYSEMY IN PRIMARY SCHOOL

Avetisyan Gayane

Summary

The purpose of our study is to consider the need to study polysemantic words in primary school, based on the fact that students often encounter polysemantic words in textbooks for their native language, which constantly need explanation. The teacher, with the help of various methodological techniques and exercises, explains the phenomenon of polysemy, which finds its scientific justification in the middle and high schools.

Keywords: polysemicity of a word, lexical meaning, use of words, primary grades, linguistic thinking, choice of method, analysis, comparison.



**ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ԵՎ
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ
ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ
ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ***

ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ ՍԱՌԱ

Վաղարշապատի թիվ 12 հիմնական դպրոց,

ՀՊՄՀ մաթեմատիկայի և փարրական ուսուցման մեթոդիկայի ամբիոնի հայրոց

Կրթահամակարգի արմատական վերափոխման ինովացիոն գործընթացը ենթադրում է ոչ միայն համաշխարհային փորձի, միջազգային չափորոշիչների, այլև ազգային դպրոցում կուտակված կենսունակ ավանդույթների հմտալից ներառում:

Դպրոցն ու հասարակությունը փոխկապակցված են, դպրոցն է կրթում և դաստիարակում վաղվա քաղաքացիներին: Դպրոցի առջև հասարակական փոփոխություններին զուգընթաց դրվում են նորանոր՝ ինովացիոն պահանջներ:

Կրթության, մասնավորաբար, հանրակրթության ոլորտի ինովացիոն գործընթացների ինտենսիվացումը պայմանավորված է դրանց գոյության պայմանների փոփոխությամբ:

Հասարակական փոփոխություններով էլ կանխորոշվում են ուսումնական ծրագրերը, չափորոշիչները, դասավանդման նոր մեթոդները, հնարները և ուսումնառության ռազմավարությունը:

Դասավանդման ընթացքում մեթոդ ընտրելիս ուսուցիչը, ի թիվս այլ գործոնների, նախ և առաջ հաշվի է առնելու ուսուցման նպատակները, կրթական խնդիրները և ուսումնական նյութի բովանդակությունը:

Ժամանակակից աշխարհում կրթական զարգացումները փոխում են նոր ուսումնական գործընթացի սուբյեկտների փոխհարաբերությունների ձևավորման սկզբունքները, անհրաժեշտություն է դառնում ինովացիոն

* Նյութը ներկայացվել է 04.09.2020 թ., գրախոսվել է 04.09.2020 թ.:

տեխնոլոգիաների կիրառումը:

Ոչ թե սովորողին պատրաստի գիտելիքներ փոխանցել, այլ սուբյեկտներին փոխներգործուն բնույթ հաղորդել, ձևավորել ինքնուրույնություն, ակտիվություն, ուսումնական նյութերի նկատմամբ արժեքային գնահատողական վերաբերմունք:

«Ժամանակակից նոր և արդյունավետ տեխնոլոգիաների կիրառումը, որոնք վերաբերում են ուսուցման մեթոդներին, ձևերին, հնարներին և միջոցներին, մեծապես նպաստում են ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

Ուսուցման նոր տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ զարգանում է տրամաբանական, լեզվական և ալգորիթմական մտածողությունը, սովորողների ինքնուրույնությունը, վստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ, ապահովվում է մաթեմատիկայի գործնական կիրառական կողմը» [1, էջ 296]:

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ինքնուրույնության և ուսումնառության շառժադիթների իրականացման լավագույն ձև է համագործակցային ուսուցումը: Համատեղ աշխատանքով աշակերտները կարող են ձեռք բերել միասնական նպատակների հասնելու, միջանձնային փոխհարաբերությունների և փոքր խմբերում աշխատելու ունակությունների դրսևորում:

Ուսուցման գործընթացի կառուցվածքային հիմքերը պարզաբանելու համար Վ. Դյաչենկոն ներմուծում է «ուսուցման կազմակերպման ընդհանուր ձևեր» հասկացությունը, որոնք մարդկանց միջև հաղորդակցություն կազմակերպելու հիմնական կառուցվածքային ձևերն են: Ի թիվս ուսուցման կազմակերպման անհատական և զույգային ձևերի՝ նա նշում է նաև ուսուցման կազմակերպման խմբային ձևը, որը «մարդկանց այնպիսի անմիջական հաղորդակցումն է խմբում, երբ յուրաքանչյուր պահին մեկը հաղորդակցման տեքստը հղում է միաժամանակ բոլորին» [3, էջ 11]:

Համագործակցային ուսուցումն ակնկալում է ուսուցչի դերի փոփոխություն, ուսուցիչն առաջնորդում և ուղղորդում է դասարանը՝ ստեղծելով փոխադարձ վստահության մթնոլորտ և համագործակցությունը խթանող միջավայր. ամեն սովորող պատասխանատու է ոչ միայն իր, այլև ողջ խմբի աշխատանքի և հաջողության համար:

Տարրական դասարանների մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում ուսուցման ինովացիոն տեխնոլոգիաների կիրառումը որոշակի

ազատություններ է ընձեռում ուսուցիչներին ուսուցման մեթոդների ընտրության ոլորտում, ինչը նկատելի չափով մեծացնում է նրանց պատասխանատվությունը:

Ժամանակակից՝ աշակերտակենտրոն կրթական համակարգում սովորողը դառնում է կրթական ինովացիոն գործընթացի ակտիվ մասնակից, գլխավոր գործող անձ:

«Ժամանակակից ուսուցիչը պետք է լինի ուսումնական նյութի մատուցման ոչ ստանդարտ ձևերն օգտագործող մարդ, այսինքն՝ դասավանդողը պետք է կարողանա կիրառել այնպիսի մեթոդներ, որոնք ոչ միայն մատչելի և արդյունավետ կարող են դարձնել ուսուցանվող թեման, այլ նաև կնպաստեն ավելի կազմակերպված և հազեցած դարձնել դասապրոցեսը» [4, էջ 76]:

Նոր մոտեցումների հիմքում դրվում են դասավանդման աշակերտակենտրոն, փոխներգործուն, համագործակցային համակարգեր:

Արդի ուսուցման մեջ խրախուսվում է փոքր խմբերով համագործակցային աշխատանքը, քանի որ դրանք հնարավորություն են ընձեռում քննարկումների և համագործակցության միջոցով հանգելու փաստարկված եզրակացությունների:

Տարրական դասարաններում մաթեմատիկայի դասը պլանավորելիս ուսուցիչը պետք է նկատի ունենա ներկա և հեռահար խնդիրները:

Դասավանդման գործընթացում ուսուցման ժամանակակից մեթոդները կարող են կիրառվել մաթեմատիկայի դասավանդման տարբեր փուլերում:

Առաջարկվող փոխներգործուն և համագործակցային ուսուցման մեթոդները լայն հնարավորություն են ընձեռում սովորողին պասիվ վիճակից անցնելու ինքնուրույն և խմբերով համատեղ աշխատանքներ կատարողի, գիտելիքը ինքնուրույն ձեռք բերելու գործընթացի գործուն մասնակցի կարգավիճակին:

Ուսուցման գործընթացում ինովացիոն (ինտերակտիվ և համագործակցային) մեթոդների ներառման արդյունքում սովորողները ոչ միայն արդյունավետ կերպով յուրացնում են ուսումնական նյութը, այլև ձեռք են բերում ինքնուրույն մտածելու, հաղորդակցվելու, միմյանց լսելու և աջակցելու, միմյանցից սովորելու, խմբային համագործակցության և այլ կարևոր կարողություններ ու հմտություններ:

Հետազոտական գործունեության ընթացքում սովորողները ձևա-

վորում են տեղեկատվություն որոնելու և ընտրելու հմտություններ, սեփական գործունեության պլանավորման, գործունեությունների քայլաշարը մշակելու և վերլուծելու, ցանկացած իրավիճակում կողմնորոշվելու կարողություն:

Դասարանում կան տարբեր ընդունակություն ունեցող աշակերտներ, և նրանց մի մասը կարող է ուսուցչի ընտրած նյութը յուրացնել ավելի արագ: Ուսուցիչը չի կարող բավարարվել նրանց մոտ չափորոշչային նվազագույն պահանջներն ապահովելով: Այդ աշակերտներն իրավունք ունեն իրենց հնարավորություններին համապատասխան կրթություն ստանալ՝ աստիճանաբար յուրացնելով նաև չափորոշչային ցանկալի՝ Գ և Դ մակարդակները:

Դասավանդման մեթոդների ճիշտ ընտրության դեպքում մաթեմատիկայի դասաժամերը հնարավորություն են ընձեռում ուսուցանողին զարգացնելու սովորողի մտածողությունը և մաթեմատիկական հետաքրքրությունները:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը տարրական դպրոցից պահանջում է ապահովել ճանաչողական, հաղորդակցական, բարոյական և այլ որակների ձևավորում:

Տարրական դպրոցի գերխնդիրն ազատ և ստեղծագործող անհատի ձևավորմանը նպաստող միջավայրի ստեղծումն է:

Տարրական դպրոցը պետք է նպաստի ուսումնառության ընթացքում աշակերտների ինքնուրույնության զարգացմանը, միաժամանակ սովորեցնի հաղորդակցվել, համագործակցել դասընկերների հետ:

Այս բոլոր որակների մշակմանն էապես օժանդակում է ուսուցման ինովացիոն մեթոդների կիրառումը, որոնք դասերը դարձնում են առավել հետաքրքիր և բազմաբնույթ:

Կրթադաստիարակչական ինովացիոն գործընթացում յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է կարողանա ազատ, ինքնուրույն, անկաշկանդ մտածող ու գործող անհատ լինել, ունենալ ձևավորված արժեքային կայուն համակարգ:

Ինովացիոն ուսուցման ընթացքում ձևավորվում են նաև մտավոր որոշակի հմտություններ (համեմատում, վերլուծություն, համադրում, ընդհանրացում):

Ինտերակտիվ ուսուցումն իր բնույթով անձնակենտրոն ուղղվածություն ունի. հաշվի են առնվում աշակերտի պահանջմունքները, անձնային փորձը, անհատական հոգեբանական առանձնահատ-

կոթյունները, հուզական վերաբերմունքը, ընդունակությունները, նախասիրությունները:

«Ինտերակտիվ» թարգմանաբար նշանակում է փոխադարձ գործուն (անգլերենում՝ inter - փոխադարձ, act - գործողություն):

«Ինտերակտիվ նշանակում է փոխանցել կամ զրույցի, երկխոսության մեջ գտնվել ինչ-որ մեկի կամ համակարգչի հետ, այսպիսով՝ ինտերակտիվ ուսուցումը առաջին հերթին ուսուցում է երկխոսության միջոցով: Այն ուսուցման նոր տեխնոլոգիա է՝ հիմնված խմբի անդամների փոխազդեցության և ուսումնառության խնդիրների լուծման ու սովորողի ազատության վրա» [1, էջ 95]:

Այսպիսով՝ «Ինտերակտիվ ուսուցման էությունն այն է, որ բոլոր սովորողներն ընդգրկվում են ուսումնառության մեջ, յուրաքանչյուրն իր անհատական ներդրումն է ունենում, ուսուցման գործընթացը դարձնում է արդյունավետ: Տեղի է ունենում գիտելիքների, մտքերի փոխանակում, ինչը նպաստում է ոչ միայն նոր գիտելիք ստանալուն, այլև զարգացնում է իմացական գործընթացը՝ բերելով ավելի բարձր մակարդակի համագործակցային ձև» [1, էջ 95]:

Փոխներգործուն ուսուցման տեսակներից մեկը համագործակցային ուսուցումն է:

«Համագործակցային ուսուցման մեջ էական է ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքներ և հմտություններ ունենալը, այլև կարևոր է խմբային զարգացման (մշակման) միջոցով դառնալ հմուտ համագործակցողներ և գիտելիքների ակտիվ կիրառողներ (մտածողության հմտություններ» [1, էջ 98]:

Ուսուցչի դերի փոփոխությունն ակնկալում է, որ նա առաջնորդում, ուղղորդում է դասարանը՝ ստեղծելով փոխադարձ վստահության մթնոլորտ, համագործակցությունը խթանող միջավայր, ամեն սովորող պատասխանատու է ոչ միայն իր, այլև ողջ կոլեկտիվի աշխատանքի, հաջողության համար:

Համագործակցային ուսուցման ժամանակ ուսումնական նյութի շուրջ սովորողների համատեղ աշխատանքը մեծ դեր է խաղում նրանց կամային որակների ձևավորման գործում: Դրսևորվում են նրանց ինքնավստահությունը, հանդուրժողականությունը, օգտակար լինելու զգացողությունը, պատասխանատվությունը: Համագործակցությունը սովորողների հետ դառնում է խթան ուսուցման գործընթացը նպատակային ու հաճելի դարձնելուն:

Համագործակցային ուսումնառությունը տարրական դասարանների մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում կիրառելիս արդյունավետ իրականացման պահանջներն են.

- ստեղծել միջավայր, ուր թե՛ ուսուցիչը, թե՛ աշակերտները մտածում են,

- ստեղծել պայմաններ, որտեղ աշակերտները ձեռք են բերում իմաստավորված ուսումնական փորձառություն,

- ստեղծել մտքերի և բազմակարծություններ ընձեռող միջավայր:

Համագործակցային ուսուցման հաջողությունը ենթադրում է խմբում ներառել վարքագծային այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են միմյանց լսելու, աջակցելու, օգնելու, վստահելու, հանդուրժելու, ընկերոջ կարծիքի հետ հաշվի նստելու, որոշում կայացնել խնդիրներ լուծելու և այլ կարողություններ:

Շատ կարևոր է խմբում փոխօգնության մթնոլորտի ձևավորումը. մտքեր փոխանակելով և միմյանց ոգևորելով ոչ միայն ձեռք են բերվում վարքային հմտություններ, այլև անմիջականորեն խթանում են միմյանց ուսումնառությունը, նպաստում ուսման արդյունավետության բարձրացմանը: Ստացված արդյունքը դառնում է միաժամանակ խմբի յուրաքանչյուր անդամի գիտելիքը և տվյալ խմբի աշխատանքի հիմքը:

Այսպիսով՝ տարրական դասարանների մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում փոխներգործուն և համագործակցային մեթոդներով՝ փոքր խմբերով աշխատելիս աշակերտն անկաշկանդ արտահայտում է իր կարծիքը և չի վախենում սխալվելուց, միևնույն հարցի նկատմամբ արտահայտված բազմաթիվ կարծիքների առկայության դեպքում նրա մեջ ձևավորվում է հանդուրժողականություն:

Ինովացիոն տեխնոլոգիաների կիրառումը որոշակի ազատություններ է ընձեռում ուսուցիչներին ուսուցման մեթոդների ընտրության ոլորտում, ինչը նկատելի չափով մեծացնում է ուսուցչի պատասխանատվությունը: Արդյունավետ համագործակցությունը պահանջում է թիմային աշխատանք, այնպիսի ինտերակտիվ առաջադրանքներ, որոնք հետաքրքրեն բոլորին, հնարավորություն ընձեռեն յուրաքանչյուրին արտահայտվելու, համագործակցելու իր ներդրումն ունենալու և որոշումներ ընդունելու: Սովորողին մղում են ավելի լավ սովորել, ստեղծում են ուսուցման առավել բարենպաստ միջավայր:

Վերոնշյալ պահանջները ստորև կներկայացվեն գործնականորեն՝ դասի միջոցով:

Մաթեմատիկայի տարրական դասընթացի ուսուցման մեթոդիկայում սովորաբար պահանջվում է տեքստային խնդիրներ լուծելիս պարտադիր կատարել մեթոդական հետևյալ պահանջները.

- ա. առանձնացնել խնդրի պայմանն ու պահանջը,
- բ. համառոտագրել (մոդելավորել) խնդրային իրավիճակը,
- գ. լուծել խնդիրը երկու եղանակով,

դ. յուրաքանչյուր եղանակով լուծման վեջում կազմել խնդրի լուծման արտահայտությունը [1, էջ 17]:

Մաթեմատիկայի դասավանդման գործընթացում կարևորվում է հատկապես միևնույն խնդիրը տարբեր եղանակներով լուծելու հնարավորությունը: Այն սովորողների մեջ հետաքրքրություն է առաջացնում մաթեմատիկայի նկատմամբ: Աշակերտներին նման պահանջ ներկայացնելը խթանում է մաթեմատիկական գիտելիքների հարստացման և հետազոտական աշխատանք կատարելու մղումները: Աշակերտները, հաճախ փնտրելով խնդրի լուծման այլ եղակնակներ, կարողանում են գտնել խելամիտ լուծումներ:

Տարբեր եղանակներով խնդիրների լուծումը մաթեմատիկական մտածողության զարգացման կանոնագույն գործոններից մեկն է:

Եթե ուսուցչին հաջողվում է աշակերտներին տալ այնպիսի կարողություններ և հմտություններ, որ նրանք ջանասիրաբար որոնեն լուծման տարբեր եղանակներ, նշանակում է, որ զարգացել են աշակերտների հետազոտական ընդունակությունները:

Ստորև ներկայացնենք տարրական դպրոցի 4-րդ դասարանի մաթեմատիկային դասին համագործակցային ուսուցման «Խմբային հետազոտության» և «Զբոսանք (շրջագայություն) պատկերասրահում» մեթոդների համատեղ կիրառության մեկ օրինակ:

Թեմա՝ Գումարի նկատմամբ բազմապատկման բաշխական օրենքը:

Դասի նպատակը՝ ուսուցանել նշված թեման և հասնել այն բանին, որ աշակերտները.

1. իմանան գումարի նկատմամբ բազմապատկման բաշխական օրենքը,

2. կարողանան օրենքը կիրառել գումարման և բազմապատկման գործողություններ կատարելիս և արտահայտության արժեքը հաշվելիս:

Ուսուցման մեթոդը՝ խմբային հետազոտության և «զբոսանք պատկերասրահում» մեթոդների համադրություն:

Դասարանը բաժանվում է չորս հոգանոց խմբերի: Հանգամանալից ներկայացվում է առաջադրանքը: Յուրաքանչյուր խմբի սեղանին դրվում է քարտերի մեկական փաթեթ հետևյալ բովանդակությամբ.

I փուլ, I խումբ

Խնդիր 1: Անահիտը գնեց 6 տետր, յուրաքանչյուրը՝ 50 դրամով, 6 գրիչ, յուրաքանչյուրը՝ 40 դրամով: Որքա՞ն գումար վճարեց Անահիտը գնումների համար: Խնդիրը լուծեք երկու եղանակով:

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

II խումբ

Խնդիր 2: Կրպակը ստացավ 4 արկղ խաղող, յուրաքանչյուրում՝ 10 կգ, 4 արկղ խնձոր, յուրաքանչյուրում՝ 15 կգ: Ընդամենը քանի՞ կգ խաղող և խնձոր ստացավ կրպակը: Խնդիրը լուծեք երկու եղանակով:

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

III խումբ:

Առաջին հողամասից հավաքեցին 5 պարկ կարտոֆիլ, յուրաքանչյուր պարկում՝ 15 կգ, իսկ երկրորդ հողամասից հավաքեցին 5 պարկ կարտոֆիլ, յուրաքանչյուր պարկում՝ 20 կգ: Քանի՞ կգ կարտոֆիլ հավաքեցին երկու հողամասերից: Խնդիրը լուծեք երկու եղանակով:

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

- IV խումբ** 1) $3''(25+15) =$ $3''25 + 3''15 =$
 2) $4''(40+60) =$ $4''40 + 4''60 =$
 3) $4''(10+15) =$ $4''10 + 4''15 =$
 4) $2''(18+12) =$ $2''18 + 2''12 =$

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

- V խումբ** 1) $3''(24+16) =$ $3''24 + 3''16 =$
 2) $4''(30+70) =$ $4''30 + 4''70 =$
 3) $4''(17+13) =$ $4''17 + 4''13 =$
 4) $5''(18 +12) =$ $5''18 + 5''12 =$

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

- VI խումբ** 1) $4''(25+15) =$ $4''25 + 4''15 =$
 2) $5''(40+60) =$ $5''0 + 5''0 =$
 3) $6''(25+15) =$ $6''25 + 6''15 =$
 4) $3''(18 +12) =$ $3''18 + 3''12 =$

Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

Առաջադրանքի կատարմանը տրվում է 15 րոպե:

II փուլ - Չորս հոգուց բաղկացած խմբերը աշխատում են

ուսումնական նյութի իրենց տրված մասի վրա, ստացված արդյունքերը

մշակում, գրում ցուցապաստառի վրա:

Պատրաստի աշխատանքները փակցվում են դասասենյակի պատերին՝ ստեղծելով պատկերասրահ:

III փուլ – Խմբերի ներսում աշակերտները հաշվում են 1-ից մինչև 4 և կազմում չորս նոր խումբ՝ ըստ իրենց խմբի ներսում ունեցած համարների (դասարանի բոլոր «1» համարները՝ մեկ խումբ, «2»-ները՝ ուրիշ խումբ և այլն): Առաջին խումբը մոտենում է պաստառ 1-ին, երկրորդը՝ 2-ին, երրորդը՝ 3-ին, չորրորդը՝ 4-ին:

IV փուլ – տրվում է 3 թույն ժամանակ պաստառների ծանոթանալու համար: Այս նոր խմբերը սահում են մի պաստառից մյուսը՝ կանգ առնելով յուրաքանչյուր ցուցապաստառի մոտ 3-ական թույն, և տվյալ խմբի այն անդամը, որը մասնակցել է այդ ցուցապաստառի ստեղծմանը՝ կատարելով գիդի դեր, մանրամասն ներկայացնում է իրենց աշխատանքը, պատասխանում հարցերին և մասնակիցների առաջարկությունների համաձայն՝ կատարում լրացումներ կամ հղումներ: 3 թույն սպառվելուց հետո ուսուցիչը ծափ է տալիս, և առաջին խումբը սահում է դեպի պաստառ 2-ը, երկրորդը դեպի՝ պաստառ 3-ը, երրորդը՝ դեպի պաստառ 4-ը, չորրորդը՝ դեպի 5-ը: Շրջագայությունը ավարտվում է, երբ բոլոր խմբերը ծանոթանում են բոլոր աշխատանքներին:

Պատկերասրահում շրջագայությունից հետո հիմնական խմբերը իրենց աշխատանքները նորից քննության են ենթարկում՝ համեմատելով մյուս աշխատանքների հետ և վերլուծելով առաջացած հարցերը:

Վերջում անհրաժեշտ է աշակերտներին հարցնել, թե ի՞նչ սովորեցին և ինչպե՞ս կօգտագործեն իրենց սովորածը հետագայում:

Ստորև ներկայացնենք, օրինակ, առաջին պաստառի բովանդակությունը:

I խումբ

Խնդիր 1: Անահիտը գնեց 6 տետր, յուրաքանչյուրը՝ 50 դրամով, 6 գրիչ, յուրաքանչյուրը՝ 40 դրամով: Որքա՞ն գումար վճարեց Անահիտը գնումների համար: Խնդիրը լուծեք երկու եղանակով: Ի՞նչ եզրակացություն կարող են անել:

Լուծում

I եղանակ

$$1) 6 \cdot 50 = 300$$

$$2) 6 \cdot 40 = 240$$

$$3) 300 + 240 = 540:$$

II եղանակ

$$1) 50 + 40 = 90$$

$$2) 6 \cdot 90 = 540$$

Արտահայտությունը՝ $6''50 + 6''''0$: Արտահայտությունը՝ $6''''50+40$)
 Քանի որ $6''50 + 6''''0 = 540$ և $6''''50+40$), ուստի՝ $6''''50+40$) = $6''50 + 6''''0$

Եզրակացություն

Այս մեթոդների կիրառման դեպքում բոլոր աշակերտներն ընդգրկվում են ճանաչողական գործընթացի մեջ, յուրաքանչյուրն իր անհատական ներդրումն է ունենում, տեղի է ունենում մտքերի ու գաղափարների փոխանակում, ընդունվում են կշռադատված որոշումներ:

Ինովացիոն տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է առ այն, որ ուսուցումը լինի ինտերակտիվ, իսկ հետազոտական աշխատանքները՝ աշակերտին ունկնդրից տեղափոխեն ակտիվ ուսումնական գործընթացի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Այվազյան Է. Ի.**, «Մաթեմատիկայի դասական դան մեթոդիկա», ԵՊՀ 2016, – 200 էջ:
2. **Հայրապետյան Գ. Ս., Մարգարյան Ս. Մ.**, Ուսուցման արդի տեխնոլոգիաները տարրական դպրոցում մաթեմատիկայի դասերին: Պրոֆետորա-դասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 54-րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու՝ նվիրված Խ.Աբովյանի ծննդյան 200-ամյակին (2009թ. Նոյեմբերի 19-21), էջ 196-198:
3. **Մկրտչյան Մ. Ա.**, Տեսություն և մեթոդաբանություն:
4. **Самарский А. А.**, Вычислительный эксперимент и научно-технический прогресс №74. Информатика и научно-технический прогресс. М., “Наука”, 1987, – с. 76.

ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ԵՎ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈՂՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Մարգարյան Սառա

Ամփոփում

Աշխատանքը նվիրված է միջնակարգ դպրոցի տարրական դասարաններում՝ որպես ինովացիոն տեխնոլոգիաներ ուսուցման ժամանակակից կրթական տեխնոլոգիաների՝ փոխներգործուն և համագործակցային ուսուցման մեթոդների կիրառության նպատակահարմարության հիմնավորմանը:

Բանալի բառեր. ինովացիա, ինովացիոն տեխնոլոգիաներ, փոխներգործուն

տեխնոլոգիաներ, համագործակցային ուսուցում, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ:

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И СОТРУДНИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Маргарян Сара

Резюме

Работа посвящена обучению инновационных технологий в обучении современных технологий интерактив и совместных обучений и их методов, использование целесообразности рассуждении средней школы начальных классов.

В статье обосновывается эффективность использования инновационных технологий на уроках математики в начальных классах. Сегодня сверхзадачей системы обучения является основательное выявление в усвоении межпредметных связей, что очень важно для развития логического мышления. Представлен интегрированный инновационными технологиями урок-презентация.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, интерактивные технологии, сотрудничество обучение, информационно-сотруднические технологии.

IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE AND COLLABORATIVE TEACHING METHODS FOR MATHEMATICS AT ELEMENTARY SCHOOLS

Margaryan Sara

Summary

The work refers to the justification of expediency of using interactive and collaborative learning methods as modern teaching techniques of innovation technologies in elementary schools.

This article approves the effectiveness of innovation technologies during lessons of mathematics in a primary school. The main aim of the modern education is using the innovative technologies and integrated lessons in the learning process, which is very important for logical thinking. As a result there was developed and presented lesson-presentation based on integrated innovative technologies.

Keywords: innovation, innovation technologies, integration, integrative education, integrative communicative technologies.



**ՀԱՅՈՑ
ՏԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ «ՑԱՎԱԼԻ» ՈՒ
«ԱՆՑԱՆԿԱԼԻ» ԹԵՄԱՆԵՐԻ
ՄԱՏՈՒՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ՀՀ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ ***

ՆԱԶԱՐՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ

*«Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ»
հիմնադրամի Կրթական ծրագրերի բաժնի վարիչ, կրտսեր
գիտական աշխատող*

Կրթական հաստատություններում, հանրապետական ու միջազգային գիտաժողովներում և, ընդհանրապես, Հայոց ցեղասպանությանը վերաբերող ամենատարբեր միջոցառումների, քննարկումների ժամանակ առնչվում ենք ցեղասպանության պատմության «ցավալի» ու «անցանկալի» թեմաներին:

Ցեղասպանության թեմայի մատուցումն այն խոցելի ու կարևոր հիմնախնդիրներից է, որը շարունակում է տարածայնությունների և քննարկումների տեղիք տալ:

Հոդվածի նպատակը «ցանկալի» և «անցանկալի» թեմաների մատուցման ձևի ներդրման փորձն է, որը կոյուրացնի թեման դասավանդողների առաջ ծառացած խնդրի լուծումը:

Կարող ենք փաստել, որ ուսուցիչներին, ինչո՞ւ էլ նաև ծնողներին, անհանգստացնում է՝ ինչպե՞ս ներկայացնել աշակերտին, երեխային ցեղասպանության թեման, որպեսզի չվնասելով նրանց ներաշխարհը՝ իրազեկ դարձնեն պատմական կարևոր իրադարձությանը:

Հայոց ցեղասպանության ուսուցումը դիտարկելիս պետք է հաշվի առնել, որ թեմային առնչվելու նախնական և առավել տարածված ձևը տասնամյակներ շարունակ եղել են բանավոր պատմությունները, որոնց ուղեկցել են նաև գեղարվեստական գրականությունը, ֆիլմերը, ապա՝ նաև դասագրքային հիշատակումները: Ցեղասպանության մասին իրա-

* Նյութը ներկայացվել է 22.08.2020 թ., գրախոսվել է 25.08.2020 թ.:

զեկումը հայ իրականության մեջ ունեցել է հիշողությունը պահպանելու և հաջորդ սերունդներին փոխանցելու գործառույթ [1, էջ 127-128]:

Հայոց ցեղասպանության թեմային իր գիտական աշխատություններում բազմիցս անդրադարձել է ԱՄՆ Կալիֆորնիայի համալսարանի դասախոս Ռուբինա Փիրումյանը: (Ռ. Փիրումյանը կրթություն է ստացել Թեհրանում և ԱՄՆ-ում: Նա ինը մասնագիտական առաջատար ընկերակցության անդամ է, 12 մենագրության և 50-ից ավելի գիտական հոդվածի հեղինակ, հասարակական գործիչ: Մենագրություններից հատկապես առանձնանում է վերջին տարիներին հրատարակված երեք գիրք, որոնցում արտացոլված են Հայոց ցեղասպանությունից հետո ԱՄՆ-ի երեք սերունդների վերաբերյալ հետազոտություններ: Նա զգալի ներդրում ունի նաև մանկավարժության ոլորտում, Հայ դատին և Հայոց ցեղասպանությանը նվիրված մի շարք դասագրքերի հեղինակ է:) Հայոց ցեղասպանության դասավանդման մեթոդիկայի վերաբերյալ բազմաթիվ ուսումնասիրություններ է իրականացրել ԱՄՆ-ում և եվրոպական մի քանի երկրներում՝ մասնավորապես Հայաստանում, ինչպես նաև ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության հետ համատեղ կազմել է «Հայկական հարցի պատմություն» փորձնական դասագիրքը [2], որը նախատեսում է Հայկական հարցի և Հայոց ցեղասպանության թեմայի՝ որպես առանձին առարկայի ուսուցումը դպրոցներում, թեև դեռ չի ներառվել հանրակրթական ծրագրում և ունի ֆակուլտատիվ բնույթ:

Փիրումյանը 2016 թվականին մշակել և հրատարակության է պատրաստել «Հայոց ցեղասպանության դասավանդումը պատմվածքների, հեքիաթների, զրույցների, բանաստեղծությունների, փաստական նյութերի միջոցով» ձեռնարկը՝ հաշվի առնելով աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները և ուսումնական նյութերի իմաստավորումներն ազգային համատեքստում: Ձեռնարկի բարձրագույն նպատակն է ցեղասպանության մասին խոսել բոլոր տարիքի երեխաների հետ: Որպեսզի մոտեցումը ստույգ լինի, իսկ նյութը՝ տարիքին համապատասխան, Ռ. Փիրումյանը ձեռնարկում ընդգրկել է պատմվածք, հեքիաթ, զրույց կամ բանաստեղծություն և դրանց կից՝ ներկայացրել դրանք դասավանդելու մեթոդները [3, էջ 5]:

Չթերագնահատելով Հայոց ցեղասպանության թեմայի ուսուցման կարևոր ոլորտում կատարված աշխատանքները՝ փաստենք, որ առկա է բացը և այն լրացնելու համար հարկ է համագործակցությամբ և մեծ ջանքերի գործադրմամբ հասնել ցանկալի արդյունքի:

Այս առնչությամբ Հայոց ցեղասպանության 100-ամյա տարելիցին ընդառաջ՝ 2013 թ. ԵՊՀ-ի և ՀՀ ԳԱԱ Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտի նախաձեռնությամբ իրականացվեց «Յեղասպանագիտություն» մագիստրոսական ծրագիրը, որի նպատակն էր Հայոց ցեղասպանության պատմագիտական, սոցիոհոգեբանական, միջազգային իրավունքի, միջազգային հարաբերությունների, մշակութաբանության, լեզվագիտական ոլորտների համատեքստում առկա հիմնախնդիրների հետազոտությունը և ուսումնառությունը: 2013 թվականին Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտում բացվեց «Կրթական ծրագրեր» բաժինը: 2014 թվականին բաժնի պատասխանատու նշանակվեց կրթության մասնագետ Ք. Նաջարյանը, ով զբաղվում է ՀՀ կրթական համակարգում Հայոց ցեղասպանության թեմայի հետազոտությամբ և ցեղասպանության թեմայի իրազեկմանն ուղղված աշխատանքների մեթոդաբանական ու կիրառական ուղղությունների մշակմամբ:

Ցեղասպանության կանխարգելումը կրթության միջոցով

Թեմայի ուսումնասիրության համաշխարհային փորձը՝ ՀՀ կրթության համակարգում կիրառելը հնարավոր է բացառապես համեմատության և հակադրության մեթոդի կիրառմամբ: Համաշխարհային փորձն ընդունելի է հատկապես կրթության միջոցով կանխարգելման հարցում: Հետևաբար, կարող ենք անվարան նշել, որ թեմայի ուսուցման կարևոր առաքելություններից է կանխարգելումը:

Ցեղասպանության թեմայի ուսուցումը լայն հասկացություն է և ժամանակատար գործընթաց: Թեմայի ներկայացումը ընդհանուր առմամբ անփոխարինելի նշանակություն ունի նախ ցեղասպանության, դրա հետևանքների մասին լիարժեք պատկերացումներ կազմելու, ապա՝ միասնական և համահավաք գիտելիքներ մատուցելու տեսանկյունից: Այն կարևորվում է նաև քաղաքացիական գիտակցություն, հիշողություն և հիշատակման մշակույթ ձևավորելիս [4, էջ 11]:

Ինչպես աշակերտների, այնպես էլ ուսուցիչների համար կարևոր է թեմայի ներկայացումը, պատմության մեջ այդ պայքարում ինչպես հաջողված կամ անհաջող, այնպես էլ «ցանկալի» և «անցանկալի» փորձերի ու միջոցների ծանոթացումը:

Ցեղասպանության մասին գիտելիքի փոխանցումը սերունդների համար ունի կարևոր նշանակություն և առաքելություն: Ե՛վ ցեղասպանության թեմայի դասավանդման, և՛ ներկայացման փոփոխու-

թյունները պետք է կատարվեն դպրոցից ու ամենատարբեր հարթակներից:

Շատ կարևոր է, թե ինչպես պետք է կրթել նոր սերնդին այսչափ կարևոր թեմայի վերաբերյալ:

Ցեղասպանության մասին կարելի է խոսել երեխաների հետ բոլոր տարիքներում, եթե իհարկե ուսուցման մեթոդը ճիշտ է ընտրված, նյութը և դրա մատուցումը՝ երեխայի տարիքին համապատասխան:

Սամանտա Փաուերը (Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր, Մարդու իրավունքների կենտրոնի տնօրեն-կառավարիչ) նշում է, որ պետք է աշակերտներին, ուսանողներին նախևառաջ սովորեցնել տարբերել ճշմարտությունը կեղծիքից: Բնական է, որ հարցեր են առաջանում, օրինակ՝ ինչո՞ւ օրենքը, կրթությունը, կրոնը կամ դիվանագիտությունը չեն կանխում չարիքները, ինչո՞ւ չի խրախուսվում բարի գործեր կատարելը:

Ինչպիսի՞ ուսուցում, կրթություն է անհրաժեշտ աշակերտներին, ուսանողներին՝ թեման ճիշտ ըմբռնելու համար: Հնարավո՞ր է արդյոք ուսուցման այնպիսի մեթոդ մշակել, որն օգնի ժողովրդավարական հասարակությունում ապրող մարդուն անել ավելին, քան պարզապես իմանալ դրա մասին: Պետք է հասնել նրան, որ «ցեղասպանության» եզրույթի հետ առերեսվելիս մարդ քաջալերի դիմացինին կանխել դրա առաջացումը: Ահա այս նպատակներն իրագործելու համար մեզ օգնելու է գալիս կրթությունը:

Մենք պետք է ցեղասպանության ուսուցման միջոցով հասկանանք, թե ինչո՞ւ են մարդիկ պատերազմներ հրահրում, կյանքեր խորտակում, վայրագությունների դիմում, ազգային շահը վեր դասում մարդասիրությունից և այլն:

Սամուել Տոտենը իրավագիտորեն նշում է, որ հասարակությունը, որը չի վախենում ազգային պատկանելության համար պայքարողի շահերը սեփականից վեր դասել, ամենալավ ուսուցիչն է կրթական համակարգում [5]:

Ցեղասպանության կրթության ոլորտում կան բազում հարցեր, և մենք պետք գտնենք այդ հարցերի պատասխանները, այսինքն՝ մեզ համար կարևոր են մեր ուղերձները. ինչո՞ւ են ոմանք օգնում, մյուսները՝ վնասում, ինչո՞ւ են որոշ մարդիկ մնում իրենց սահմանագծում, իսկ մյուսները՝ հայտնվում պայքարի մեջ, ինչո՞ւ են այլք հրաժարվում լուծում գտնել և դատապարտում են, իսկ ոմանք՝ քաջալերում:

Երբ խոսում ենք ցեղասպանության մասին, ակամայից հարցեր են առաջանում՝ ինչո՞ւ հայ ժողովուրդը հնազանդվեց թուրքերին, ինչո՞ւ չպաշտպանվեցին, ինչո՞ւ մորթվեցին և գերեվարվեցին: Ահա այդ հարցերի համար տրված պարզաբանումները, կարևոր են աշակերտների համար ցեղասպանության թեման ուսուցանելիս:

Որոշ կարևոր շեշտադրումներ Հայոց ցեղասպանության թեման մատուցելիս

1914 թվականի աշնանից սկսած՝ երիտթուրքերը հայության ուժը տարբեր բաղադրիչներով ջլատելու փորձ են կատարում: Նշենք կարևորագույնները.

Առաջինը՝ **քաղաքական** բաղադրիչով՝ հայերն Օսմանյան կայսրությունում գտնվել են գրեթե իրավազուրկ վիճակում, զրկված են եղել ինքնուրույնությունից, քաղաքական լծակներից, պետական-քաղաքական համակարգում հայերը, ինչպես քրիստոնյա այլ ժողովուրդներ չնչին ներկայություն են ունեցել: Առաջին համաշխարհային պատերազմը դարձավ այն նպաստավոր պայմանը, որը թույլ տվեց թուրքական իշխանություններին իրագործելու իրենց ծրագրածը:

Պատերազմի ժամանակ՝ 1915 թ. մայիսին ընդունվեց «**Տեղահանության օրենքը**», որի հետևանքով տեղահանություն անվան տակ հարյուրիսկայնապարսպ շահախառն հայեր տեղահանվեցին և կոտորվեցին Արևմտյան Հայաստանի և Օսմանյան կայսրության այլ շրջանների գյուղերից և քաղաքներից: Այս ամենը բնութագրելով իբրև պատերազմական անհրաժեշտություն՝ իրականում նրանք ազատեցին հայաբնակ վայրերը բնիկներից՝ հայերից [6, էջ 72-81]:

Երկրորդ՝ **տնտեսական** բաղադրիչի մասին խոսելիս, պետք է նշել, որ հայերը բացառիկ դերակատարություն են ունեցել Օսմանյան կայսրության տնտեսության մեջ: Այսպես՝ 1912 թվականի դրությամբ ամբողջ Օսմանյան կայսրության արհեստների և արդյունաբերության մեջ հայերի տեսակարար կշիռը եղել է մոտ 30%, իսկ թուրքերինը՝ 12%: Առևտրի բնագավառում հայերի դերը 22 % էր, իսկ թուրքերինը՝ 14, 9 %: Եվ այս ամենը այն դեպքում, երբ այդ ժամանակ Օսմանյան կայսրությունում ապրում էր մոտ 15 միլիոն մուսուլման, իսկ հայերի թիվը 2,5 միլիոն էր: Թվում է, թե տնտեսական այս հաջողությունները պետք է օգնեին հայերին, սակայն, ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրությունները, տեղի էր ունենում հակառակը:

Հայերի հաջողությունները տնտեսության մեջ ատելություն և նախանձ էին առաջացնում, ինչը դրսևորվեց կոտորածների ժամանակ, երբ շատ դեպքերում նրանք հարձակվում էին հայերի վրա զուտ նրանց գույքին տիրանալու համար:

Մշակութային բաղադրիչը ևս շատ կարևոր է: Հայ ժողովուրդը, ինչպես նաև Օսմանյան կայսրության տիրապետության տակ գտնվող այլ քրիստոնյա ժողովուրդներ՝ հույներ, ասորիներ և այլք, մշակութային առումով ավելի զարգացած էին: Մյուս կողմից, գտնվելով մշակութապես իրենցից ավելի թույլ զարգացած ժողովրդի տիրապետության ներքո, խոչընդոտվել է նրանց բնականոն զարգացումը [7]:

Պետք է ընդգծել, որ և՛ քաղաքական, և՛ տնտեսական, և՛ մշակութային բաղադրիչները, փաստորեն, օգնել են հայերին՝ որպես հպատակ ժողովրդի պատմական խոցելիության ձևավորմանը, թեև մշտապես կրել են Օսմանյան պետության հալածանքները:

Ժամանակի ընթացքում վերոնշյալ բաղադրիչները նպաստում են, որ հայերն առավել ատելի, թույլ ու խոցելի դառնան ոչ միայն թուրքական իշխանությունների, այլ նաև՝ մուսուլման բնակչության համար՝ դյուրացնելով նրանց մասնակցությունը Հայոց ցեղասպանությանը[8]: Նշված բաղադրիչները կարևոր դրույթներ են ցեղասպանության թեմայի մասին հիմնարար գիտելիքների փոխանցման տեսանկյունից:

Ինքնապաշտպանական մարտերի թեման «Հայոց պատմություն» առարկայի շրջանակներում

Պատմության մեջ կան դեպքեր, որոնք երբեք անցյալ չեն դառնում, քանի որ այդ իրադարձություններում է դրսևորվել ժողովրդի նկարագիրը: Մեր ազգային ողբերգության կողքին մենք պետք է տեսնենք նաև հայի հերոսական, մարտական ու ուժեղ ոգին:

Հստակորեն կարող ենք ներկայացնել հայոց պատմության հերոսական դրվագները՝ ներկայացնելով աշակետներին Օսմանյան կայսրության մի շարք քաղաքներում և գյուղերում տեղի ունեցած ինքնապաշտպանական փառահեղ մարտերի մասին և հաստատենք, որ Հայոց ցեղասպանության թեմայի հենց այդ էջերն են դաստիարակչական մեծ գործառույթ կատարում:

Անդրադառնալով հայի հերոսական, ստեղծագործ հանճարի ցուցանիշին՝ կարող ենք հավաստել, որ միայն պայքարին պատրաստ լինելու պարագայում է հնարավոր հաջողության հասնել:

Յեղասպանության պատմության մեջ հերոսապատումները, անձերի պատմությունները կարող են որոշիչ գործոն դառնալ Հայոց ցեղասպանության թեման ներկայացնելիս:

Յեղասպանության ենթարկված ժողովրդի մոտ կարող են ձևավորվել ամենատարբեր բարդոյթներ, որոնցից ամենավտանգավորը զոհի բարդոյթն է: Դա է պատճառը, որ այսօր հատուկ ուշադրություն է դարձվում ոչ միայն կոտորածների մասին խոսելուն, այլև այդ ընթացքում հայության ինքնապաշտպանական մարտերի, հերոսամարտերի մասին բարձրաձայնելուն:

Օրինակ՝ Արցախյան շարժման տարիներին հենց ցեղասպանության մասին հիշողությունն իր դերը խաղաց և դարձավ այն գործոններից մեկը, որն ստիպեց հայերին համախմբվել և միասնաբար պայքարել ադրբեջանցիների դեմ [9, էջ 39-55]:

Ինքնապաշտպանության թեման մատուցելիս նկատելի է, որ աշակերտների, պատանիների շրջանում մեծ ոգևորություն է առաջացնում իրենց պահանջատեր լինելը:

2019 թ. ապրիլ ամսից «Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ» հիմնադրամի Կրթական ծրագրերի բաժինը կազմակերպեց «Հայոց ցեղասպանության թեմայի ուսուցում» կրթական ծրագիր հանրակրթական միջին (VIII–IX դասարաններ) և ավագ (X, XI, XII դասարաններ) դպրոցների աշակերտների համար, որտեղ առանձնացվել էր նաև ինքնապաշտպանության դերը և ազատության համար պայքարող հայ մարդու կերպարը Հայոց ցեղասպանության թեման ներկայացնելիս: Ծրագիրը շարունակվեց նաև 2020 թվականին, ինչը մեծ հնարավորություն տվեց աշակերտներին առավել մանրամասն ծանոթանալ Հայոց ցեղասպանության թեմայի խնդիրներին և լուծումներին:

Մեր ունեցած փորձը թույլ է տալիս հանգել այն եզրակացության, որ թեմայի ուսուցման խթանումն անհրաժեշտ և բացառիկ է նաև դպրոցական դասարանից դուրս:

Ինքնապաշտպանական մարտերին դպրոցականները ծանոթանում են «Հայոց պատմության» դասաժամի ընթացքում: Հանրակրթական հիմնական դպրոցի VIII դասարանի համար նախատեսված «Հայոց պատմություն» դասագրքի 9-րդ գլուխը վերնագրված է՝ «**Հայաստանը և հայ ժողովուրդը Առաջին աշխարհամարտի տարիներին**» և նվիրված է հիշյալ ժամանակահատվածում հայ ժողովրդի ողբերգությանը: 28-րդ ենթագլխում ներկայացվում են 1915 թվականի հերոսամարտերը՝ Վանի,

Շապին Գարահիսարի, Մուսա լեռան, Ուրֆայի [10, էջ 129]: XI դասարանի Հայոց պատմության ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքի նախատեսված դասագրքում 6-րդ գլխի 3-րդ ենթագլուխը վերնագրված է «Հայոց Մեծ եղեռնը», որտեղ ներկայացվում է «Հայերի ցեղասպանությունը՝ երիտթուրքերի պետական ծրագիրը» և «Հայերի ինքնապաշտպանական մարտերը» ենթագլուխները, որտեղ ինքնապաշտպանությանն անդրադարձ է կատարված բավականին համառոտ՝ «հայերի կորուստներն ավելի մեծ կլինեին, եթե չլիմեին ինքնապաշտպանության» [11, էջ 115-117]:

Ամփոփելով նշենք, որ թեմայի դասավանդումը չի կարող աշակերտի մեջ գիտելիքների բավարար պաշար կուտակել միայն դասապրոցեսի ընթացքում, քանի որ ըստ թեմատիկ պլանի՝ ցեղասպանության թեման դպրոցում աշակերտներն անցնում են երկու դասաժամի շրջանակում: Այս առնչությամբ հավելենք, որ ՀՅԹԻ-ը 2019 թվականի ապրիլ ամսից գործարկել է «Հայոց ցեղասպանության թեմայի ուսուցում» կրթական ծրագիրը հանրակրթական միջին (VIII–IX դասարաններ) և ավագ դպրոցների (X, XI, XII դասարաններ) համար, որը կրում է շարունակական բնույթ: Դպրոցական ծրագրերի շրջանակում թեմայի՝ աշակերտների ընկալման սահմանները, նրանց դիտարկումները, նոր ու թարմ գաղափարները, առողջ մտածողությունը լավատեսություն են հաղորդում: Կարևոր է հատկապես այն փաստը, որ նրանք պատրաստակամ են իրենց գիտելիքների համալրման, ինչպես նաև՝ մտքերի ազատ արտահայտման հարցում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Նաջարյան Բ.**, Հայոց ցեղասպանության թեմայի դասավանդման հարցի շուրջ, Ցեղասպանագիտական հանդես 2(2), Եր., 2014:
2. **Փիրումյան Ռ.**, Հայկական հարցի պատմություն, հանրակրթական դպրոցի 9-10-րդ դասարանների դասագիրք, Եր., 2002: 263 էջ:
3. **Փիրումյան Ռ.**, Հայոց ցեղասպանության դասավանդումը պատմվածքների, հեքիաթների, զրույցների, բանաստեղծությունների, փաստական նյութերի միջոցով, Եր., 2016: 163 էջ:
4. **Դեմոյան Հ.**, Հայոց ցեղասպանության 100-րդ տարելիցին նվիրված միջոցառումների կազմակերպման հայեցակարգային մոտեցումների շուրջ, Ցեղասպանագիտական հանդես 2(1), Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ, Եր., 2014:
5. **Samuel Totten**, Teaching about Genocide: Issue, Approaches, and Resources, 2003.

6. **Ռուբեն Սաֆրաստյան**, Օսմանյան կայսրության 1915 թ. «Տեղահանության օրենքը», Պատմաբանասիրական հանդես, (2), Եր., 2007:
7. **V. Dadrian**, The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus. Providence, Oxford, 1995. 400p.
8. **Գրիգորյան Հ.**, **Գրիգորյան Հ.**, Չանգվաճները և զանգվածային բռնությունները. Օսմանյան կայսրության մուսուլման բնակչության մասնակցությունը Հայոց ցեղասպանությանը, Եր., 2017:
9. **H. Marutyan**, Iconography of Gharabagh Movement: An Index of the Transformation of Armenian Identity.- Armenian Forum. A Journal of Contemporary Affairs, Volume 2, Number 4, Winter 2000.
10. **Մելքոնյան Ա., Սիմոնյան Ա., Նազարյան Ա., Մուրադյան Հ.**, «Հայոց պատմություն», դասագիրք 8-րդ դասարանի համար, Եր, 2018:
11. **Մելքոնյան Ա., Սիմոնյան Ա., Նազարյան Ա., Մուրադյան Հ.**, «Հայոց պատմություն», դասագիրք 11-րդ դասարանի համար, Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի դասագիրք, Եր., 2018:

ՀԱՅՈՑ ԶԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ «ՑԱՎԱԼԻ» ՈՒ «ԱՆՑԱՆԿԱԼԻ»
ԹԵՄԱՆԵՐԻ ՄԱՏՈՒՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ՀՀ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ

Նաջարյան Քրիստինե

Ամփոփում

Հոդվածում քննության է առնվում Հայոց ցեղասպանության թեմայի ուսուցման հիմնախնդիրը: Փորձ է արվում ներկայացնել Հայոց ցեղասպանության թեմայի ներդրումը կրթական համակարգում՝ հիմնական մեխանիզմներով ու շեշտադրումներով:

Հիմնական եզրահանգումն այն է, որ Հայոց ցեղասպանության պատմության «ցավալի» ու «անցանկալի» թեմաները մատուցելիս հարկ է զգուշավորություն և արհեստավարժություն ցուցաբերել, որպեսզի չխաթարվի երեխայի ներաշխարհը, թեման յուրացվի առողջ դատողությամբ և հաղթողի մտածողությամբ:

Բանալի բառեր. Հայոց ցեղասպանություն, կրթություն, ուսանողներ, աշակերտներ, Հայոց ցեղասպանության թեմայի ուսուցում, ցեղասպանության թեմայի մասին գիտելիք:

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ «ЧУВСТВИТЕЛЬНЫХ » И «НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ» ТЕМ
ИСТОРИИ ГЕНОЦИДА АРМЯН В ШКОЛЕ РА

Наджарян Кристине

Резюме

В статье рассматривается вопрос преподавания темы Геноцида армян. Предпринята попытка представить практику введение данной темы в систему образования с основными механизмами и акцентами.

Главный вывод заключается в том, что при изложении «чувствительных» и «нежелательных» тем в истории Геноцида армян, необходимо проявлять осторожность, профессионализм, чтобы не нарушать внутренний мир ребенка и помочь освоить тему со здравым смыслом и мышлением победителя.

Ключевые слова: геноцид армян, студенты, школьники, обучение предмета Геноцида армян, знания о предмете геноцида.

THE PROBLEM OF PRESENTING "PAINFUL" AND "UNDESIRABLE" THEMES ON THE
ARMENIAN GENOCIDE HISTORY AT SCHOOLS IN THE RA

Najaryan Kristine

Summary

The article examines the issue of teaching the Armenian Genocide. An attempt is made to present the introduction of the Armenian Genocide theme in the education system with the main mechanisms and emphases.

The main conclusion is that when presenting the "painful" and "undesirable" topics in the history of the Armenian Genocide, it is necessary to show caution, professionalism, so as not to disturb the child's inner world, to master the topic with common sense and the winner's thinking.

Keywords. Armenian Genocide, education, students, teaching the Armenian Genocide, knowledge about the Genocide.

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴԵՌԱՀԱՍԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ *

ԹԵՄՈՒՐՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

*Վանաձորի հ. 27 դպրոցի
մաթեմատիկայի ուսուցչուհի*

ՂԱԼԱԶՅԱՆ ԺԱՆՆԱ

*Վանաձորի հ. 27 դպրոցի Հայոց լեզվի և
գրականության ուսուցչուհի*

Այսօր ողջ աշխարհում ձևավորվել է իրավիճակ, որը բնութագրվում է սոցիալական կյանքի բոլոր ոլորտներում արմատական փոփոխություններով: Գիտատեխնիկական հեղափոխությունը կարող է հանգեցնել սոցիալական լուրջ հետևանքների, եթե չուղեկցվի համապատասխան բարոյական զարգացմամբ. հասարակության մեջ ակներև են դառնում բարոյական ավանդական նորմերի անկումը, մարդկանց սպառողական հոգեբանությունը, կողմնորոշումը դեպի կեղծ մշակութային արժեքները, որը արդյունք է զանգվածային անկախ լրատվամիջոցների ակտիվ գործունեության: Ձևավորված սոցիալ-մշակութային պայմաններում դպրոցն է ի գորու ապահովելու աճող սերնդի բարոյական դաստիարակությունը՝ ձևավորելով մարդասիրության, հայրենասիրության, արժանապատվության բարձր հատկանիշներ:

Նախ խոսենք բարոյական դաստիարակության մասին: Այն հասարակական գիտակցության ձև է, դաստիարակության ընդհանուր համակարգի ամենակարևոր բաղադրամասերից մեկը, հասարակական գիտակցության այն ոլորտներից, որը կյանքի բոլոր բնագավառներում մարդկանց վարքը կարգավորելու գործառնություն է կատարում:

Բարոյական դաստիարակության տեսական հիմքերը բխում են բարոյագիտությունից, որն ուսումնասիրում և մշակում է բարոյական վարքագծի չափանիշներ՝ համամարդկային արժեքների և հասարակության կողմից ներկայացվող էթիկական պահանջների համադրման եղանակով: Բարոյականությունը բարոյական վարքի, նորմերի և կանոնների գիտակցման աստիճան է, ներքին սուբյեկտիվ դիրքորոշումը աշխարհի հանդեպ: Բարոյականության հիմնական չափանիշը բարոյական վարքագիծն է. այն դրսևորվում է հասարակական հարաբերություններում և բնութագրվում է հետևյալ համամարդկային արժեքներով.

* Նյութը ներկայացվել է 30.09.2020 թ., գրախոսվել է 30.09.2020 թ.:

- Բարությանը՝ մարդասիրական վարքագծով, բարյացակամ վերաբերմունքով արտաքին աշխարհի նկատմամբ:

- Արդարամտությամբ. այս վարքագծին բնորոշ է սեփական և դիմացինի գործողությունների ճշմարիտ և օբյեկտիվ գնահատումը:

- Գեղեցկությամբ՝ գեղեցիկի սկզբունքներին համապատասխանող վարքագծով, գեղեցիկը տարանջատելու կարողությամբ:

- Հանդուրժողականությամբ՝ ներողամիտ վարքագծով, սխալվելու հնարավորության ընդունմամբ:

Բարոյական դաստիարակության արդյունավետությունը պայմանավորված է հասարակության բոլոր սոցիալական օղակների դաստիարակչական ներուժով, դաստիարակող մեծահասակների մանկավարժական վարպետությամբ:

Բարոյական դաստիարակության նպատակը անձի բարոյական զարգացումն ու ձևավորումն է: Մարդու բարոյական զարգացումը շարունակվում է նրա ամբողջ կյանքում: Բարոյական զարգացմանը նպաստում են անձի շփումները, հաղորդակցումները, որոնք անառարկելիորեն ներգործում են նրա գործողությունների, արարքների վրա, ձևավորում նրա անձը:

Բարոյական դաստիարակության գերագույն նպատակը ոչ միայն անձի բարոյական զարգացումն ու ձևավորումն է, այլև նրա կարևոր գործառնությունն է, հասարակությանը այնպիսի մարդու հավելումը, որը մշտապես կկատարի բարոյական գործողություններ ու արարքներ՝ հօգուտ հասարակության և հօգուտ մարդու:

Բարոյական արժեքներով դաստիարակված մարդը առաքինի է, բարեկիրթ: Այդպիսի մարդու նիստուկացը, գործողություններն ու արարքները, մարդկանց հետ հարաբերությունները, ամեն ինչի նկատմամբ վերաբերմունքը յուրահատուկ են և օրինակելի: Բարոյական զարգացումից զուրկ մարդը հասարակության համար անտանելի բեռ է [1, էջ 357]:

Մեր՝ ուսուցիչներինս խնդիրն է դրական արարքների կատարումը դարձնել դպրոցականի համար մշտական սովորույթ, նրա բնավորության կայուն գիծը, որպեսզի նա միշտ կատարի դրական արարքներ և դրա հիման վրա ձևավորի վարքի դրական մշակույթ: Հեգելը գրում էր. «Երբ մարդը կատարում է այս կամ այն բարոյական արարքը, դրանով դեռևս առաքինի չէ: Նա առաքինի է այն դեպքում, երբ վարքագծի այդ եղանակը դառնում է նրա բնավորության մշտական գիծը»:

Բարոյական դաստիարակության խնդիրները բազմազան են ու բազմաբնույթ: Դրանք կարելի է բաժանել երկու խմբի: Առաջին խմբի մեջ է դասվում անձի գիտակցության, զգացմունքների ու վարքի ձևավորումը: Երկրորդ խմբի մեջ են մտնում բարոյական բարձր որակները՝ հումանիզմը, կոլեկտիվիզմը, հայրենասիրությունը, գիտակցական կարգապահությունը, քաղաքացիական դաստիարակությունը և այլն:

Հմուտ ուսուցիչը պետք է բարոյական դաստիարակության ուղիներ որոնի, աշակերտների մեջ ձևավորի բարոյական հասկացությունները ճիշտ ըմբռնելու կարողություններ: Նա իր օրինակով պետք է բարոյություն ու համեստություն սերմանի:

Շատ կարևոր են բարոյական թեմաներով զրույցները: Նախօրոք լավ մշակված հարցերի միջոցով կարելի է քննարկել որևէ անձի վարքագիծը, բնավորության գծերը, արարքները, վերլուծել որևէ կինոնկար, կարդացած վեպի հերոսների հոգեբանական առանձնահատկությունները և այլն:

Բարոյական թեմայով բանավեճի նյութ կարող են լինել շրջապատի կյանքի առօրյան, հասարակության զարգացմանը խոչընդոտող պատճառները, սոցիալական անարդարությունները, մեծ իրադարձությունների պատճառների բացահայտումը և այլն:

Մանկավարժը պետք է իմանա, թե կրտսեր, դեռահասության տարիքներում բարոյական ի՞նչ որակներ սերմանի: Նա պետք է կարողանա գտնել բարոյական զարգացման առանցքը, հիմքը: Դրանում է երևում ուսուցչի մանկավարժական վարպետությունը:

Դեռահասության տարիքում երեխան ամենուր է՝ տանը, դպրոցում, բակում, թաղամասում, հասակակիցների շրջապատում և այլն: Այս վայրերում էլ նա ձեռք է բերում մերձավոր շրջապատի միջավայրը յուրացնելու փորձ:

Դեռահասի համար այս տարիքում մեծ նշանակություն ունի օրինակի ուժը: Նա դառնում է առանձնահատուկ հետաքրքրասեր առաջին հերթին իրեն շրջապատող մարդկանց համար: Նրա մեջ հայտնաբերում է այնպիսի որակներ, որ ինքը չունի, դրա համար կողմնորոշվում է դեպի նրանց օրինակը:

Մեր խնդիրն է դրական բարոյական օրինակի ձևավորումը և բացասական արարքներից աշակերտներին ետ պահելը, իսկ դրան

ուսուցիչը պետք է հասնի իր ճիշտ կողմնորոշման, մանկավարժական տակտի, վարպետության և հեղինակության շնորհիվ:

Դեռահասության տարիքում ուսուցիչը իր սանին կողմնորոշում է բոլոր արարքներում, ապա օգնում նրան յուրացնելու բարոյական զարգացմանն ու բարոյական հասկացություններին վերաբերող գիտելիքներ, դրանք դարձնում նրա համոզմունքները, նրա համար մշակում ինքնադաստիարակության ծրագիր: Նա խորհուրդներ ու ցուցումներ է տալիս դեռահասին, թե ինչպես կիրառել և իրացնել այդ ծրագիրը:

Հնուտ մանկավարժը, օգտագործելով ուսումնական առարկաների բոլոր հնարավորությունները, պատանուն կարող է զինել բարոյականությանը վերաբերող տեսական գիտելիքներով: Նա կարող է կազմակերպել բարոյական թեմաներով զրույցներ, դասախոսություններ և բանավեճեր [1, էջ 359]:

Դեռահասները գնահատում են գիտակ ու խիստ, բայց արդարամիտ, բարեմիտ, տակտով օժտված ուսուցիչներին, որոնք կարողանում են հետաքրքիր ու հասկանալի ձևով բացատրել նյութը, ընտրել աշխատանքի ճիշտ տեմպ, նրանում ներգրավել աշակերտներին և այն առավել չափով արդյունավետ դարձնել բոլորի և յուրաքանչյուրի համար:

Մարդաբանները դեռահասության շրջանը դիտում որպես մի փուլ, որի ընթացքում երեխան գտնում է դեպի իր տեղը հասարակության մեջ, երբ նա թափանցում է չափահասների սոցիալական կյանքի ոլորտը: Դեռահասը ձգտում է դառնալ չափահասների խմբի անդամ և օգտվել այն արտոնություններից, որոնցից երեխաները զրկված են: Բայց չափահասները դեռևս նրան չեն ընդունում, և նա հայտնվում է երկու խմբերի սահմանաշերտում: Դեռահասության տարիքի ընթացքի ու դրսևորման առանձնահատկությունները պայմանավորված են դեռահասի կյանքի ու զարգացման կոնկրետ սոցիալական հանգամանքներով, չափահասների հասարակության մեջ նրա գրաված դիրքով:

Պետք է նշել, որ դեռահաս տղաներից շատերը ձգտում են տիրապետել այս կամ այն հասուն ունակությունների՝ ավտոմեքենա, մոտոցիկլետ վարել, լուսանկարել, հրացան կրակել, որսորդություն անել և այլն: Դեռահասության տարիքի սկիզբը այդպիսի ունակությունների տիրապետելու համար ամենաբարենպաստ ժամանակաշրջանն է: Այս նպատակով դեռահասին, որպես օգնականի, պետք է մասնակից դարձնել մեծերի համապատասխան պարապմունքներին: Դեռահաս-

ներն իրենք են ձգտում այդ բանին, և որքան ավելի լուրջ բնույթ ունեն պարապմունքներն ու ուսուցումը, այնքան ավելի մեծ պատրաստակամությամբ են նրանք մասնակցում այդ աշխատանքներին: Աղջիկները ևս մի շարք կանացի ունակությունների՝ կարելու, գործելու և այլն, տիրապետելու պատրաստակամություն են դրսևորում:

Դեռահասների կյանքում մեծ տեղ են գրավում դպրոցը և ուսուցումը: Սակայն տարբեր երեխաների համար դրանց նշանակությունը նույնը չէ, թեև բոլորն էլ գիտակցում են ուսման կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը: Շատերի համար դպրոցը ավելի գրավիչ է դառնում, քանի որ այնտեղ նրանք հասակակիցների հետ լայնորեն շփվելու հնարավորություն ունեն: Բայց այս հանգամանքը հաճախ բացասաբար է անդրադառնում բուն ուսման վրա: Դեռահասի համար 45 րոպե տևողությամբ դասը ոչ միայն ուսուցման, այլ համադասարանցիների և ուսուցչի հետ շփվելու իրադրություն է, որը հազեցված է շատ նշանակալից արարքներով, գնահատականներով ու ապրումներով [3, էջ 170]:

Այսօր աճող սերնդի դաստիարակության գործն ընթանում է տարբեր հանգամանքների ազդեցության ներքո՝ ժողովրդագրական, ազգային, մշակութային, ընտանեկան, կրթական, հասարակական, սոցիալական և այլն: Հաշվի առնելով բազմաթիվ այս և այլ հանգամանքներ՝ ժամանակակից մանկավարժության համար խնդիր է դառնում սովորողների ազգային գիտակցության ձևավորումը սեփական ժողովրդի պատմության ու մշակույթի հենքի վրա՝ չանտեսելով համամարդկային արժեքները: Կրելով վերոնշյալ և այլ հանգամանքների ներգործությունը, ընտրությամբ յուրացնելով դրանց ազդեցությունը՝ աշակերտը հաղորդակցվում է հասարակական մշակույթին և ձևավորվում իբրև ստեղծագործական անհատականություն: Ընդ որում՝ կրթական տարբեր աստիճաններում աշակերտն ունենում է աշխարհի նկատմամբ վերաբերմունքի տարբեր դրսևորումներ և հարաբերություններ: Վերաբերմունքն աշխարհի նկատմամբ և հարաբերությունը աշխարհի հետ, վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ և հարաբերությունն ինքն իր հետ իրականացվում են հասարակական դաստիարակության համակարգի (ուսումնական հաստատություններ, հասարակական, պետական, խորհրդակցական մարմիններ, մանկապատանեկան կառույցներ, այլ) և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (հեռուստատեսություն, համացանցային լրատվական միջոցներ, մամուլ) միջոցով: Կինոն, թատրոնը,

հեռուստատեսությունը, համացանցը ներգործում են աշակերտի անձի վրա ոչ միայն ինքնին՝ որպես տեղեկատվության աղբյուրներ, այլ նաև որոշակի տիպարների միջոցով, որոնք դրսևորվում են այդ, տեղեկատվական աղբյուրներից հոսող հերոսների վարքագծում: Աշակերտները, իրենց տարիքային, սեռական և անհատական առանձնահատկություններին համապատասխան, հակված են նույնացնել իրենց այս կամ այն հերոսի հետ՝ յուրացնելով նրանց վարքի ձևերը, ապրելակերպը, հագուստը, կենցաղը, կյանքի ոճը և այլն:

Աշակերտի արժեքների ձևավորման վրա ազդող գործոններից են ավանդական միջոցները, այսինքն՝ աշակերտի մեջ աշխարհի նկատմամբ վերաբերմունքի և հասարակության հետ հարաբերության, սեփական անձի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորումը ընտանիքի և սոցիալական միջավայրի միջոցով: Սակայն սովորողների կողմից այդ միջավայրին բնորոշ արժեքների, կանոնների, չափանիշների, հայացքների յուրացումը միշտ չէ, որ համապատասխանում է հասարակության կողմից ընդունված արժեքներին և խրախուսելի չափանիշներին: Ավանդական միջոցների յուրացումը լինում է չգիտակցված՝ վարքի ընդունված կաղապարներն ընդօրինակելու միջոցով: Այս առումով իրավացի է Մ. Մոնտենը. «Մենք որքան ասես կարող ենք պնդել մերը, սակայն սովորույթն ու համընդհանուր կանոնները մեզ քարշ են տալիս իրենց ետևից» [4, էջ 22]:

Աշակերտի արժեքների ձևավորման վրա ազդող մյուս գործոնը տարիքայինն է, երբ սովորողի արժեքային կողմնորոշումները, արժեքային նախապատվությունները, վարքն ու բարոյախոգեբանական գծերը դրսևորվում են՝ ըստ տարիքային և կազմաբնախոսական առանձնահատկությունների: Արտաքուստ արժեհամակարգային դաստիարակության առանցքը դրսևորվում է աշակերտի վարքի ու շփման հարաբերությունների որոշակի մակարդակում՝ խոսքում, արտաքին տեսքում, ազատ ժամանակն անցկացնելու ձևում, ապրելակերպում և այլն: Տարիքային դաստիարակությանը բնորոշ են հակումը դեպի մշակույթի որոշակի շերտերը, կենցաղին բնորոշ արժեքների որոշակի աստիճանակարգությունը: Սակայն այստեղ ամենակարևորը մանկավարժների կողմից, աշակերտների մեջ կյանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի, ապրած յուրաքանչյուր օրվա համար ուրախության զգացում ապրելու ունակության ձևավորումն է [3, էջ 64]:

Երեխաների արժեքների ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն ունի գեղագիտական դաստիարակությունը: Գեղեցիկի և բարու փոխհարաբերությունները և համապատասխան արժեքների ձևավորման խնդիրները եղել են բոլոր ժամանակների հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Որոշ հետազոտողներ հակված են գեղագիտական դաստիարակությունը ներառել բարոյական դաստիարակության մեջ: Հայտնվում է նաև տեսակետ, ըստ որի գեղեցիկը ծառայում է որպես բարոյական դաստիարակվածության մակարդակ: Գեղագիտական դաստիարակության շնորհիվ հնարավոր է դառնում նաև անձի հոգևոր աշխարհի գեղագիտական, բարոյական և ինտելեկտուալ բաղադրիչների միջև լիակատար ներդաշնակության հաստատումը:

Հանրության մեջ կա այն թյուր կարծիքը, թե հանրակրթական դպրոցում գեղագիտական դաստիարակության խնդիրը պետք է իրականացնել միայն արվեստի կամ հումանիտար ցիկլի ուսումնական առարկաների միջոցով:

Մաթեմատիկայի կրկնության գործընթացում բարոյական արժեքների, մասնավորապես հանդուրժողականության ձևավորմանը նպաստող մաթեմատիկական նյութերի ներառումը բարձրացնում է սովորողների բարոյական գիտակցությունը:

Չափազանց կարևոր է թվում մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացի միջոցով գեղագիտական դաստիարակության կատեգորիաների ձևավորման հարցը: Մինչդեռ, գեղագիտական դաստիարակության հարցի ուսումնասիրությունը ամբողջացնելու համար կարևոր է նաև նրա մնացած կատեգորիաների դիտարկումը: Այստեղ առաջին հերթին կարևորագույն նշանակություն ունի գեղագիտական հարաբերության խնդրի պարզաբանումը: Պարզվում է, որ նախ անհրաժեշտ է և օգտակար գեղագիտական հարաբերությունը դիտարկել որպես սուբյեկտիվ հարաբերություն: Իսկ վերջինիս պարագայում էլ ոչ թե սահմանափակվել միայն երկկողմ հարաբերություններով, ինչպես ընդունված է հոգեբանության մեջ, այլ դիտարկել նաև եռակողմ և բազմակողմ սուբյեկտիվ հարաբերությունները: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս գեղագիտական հարաբերությունը դիտարկել նաև բարոյական արժեքների տեսանկյունից, ճիշտ հասկանալ և բացատրել գեղագիտական հարաբերություններում և ուսումնական գործընթացում դրսևորվող մի շարք սուբյեկտիվ առնչություններ, գեղագիտական հույզեր և զգացմունքներ, մաթեմատիկական կամ գիտական գեղեցիկի

հատկանիշները բաժանել ըստ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դրսևորումների, ինչը ունի կարևոր դիդակտիկական նշանակություն [2, էջ 15]:

Ուսուցիչը ուսուցման կազմակերպման տարբեր ձևերի ընտրության միջոցով (անհատական, խմբային, էքսկուրսիա, դասլեկական ժամ, արտադասարանական միջոցառումներ և այլն) առավել արդյունավետ է դարձնում աշակերտների արժեհամակարգային դաստիարակչական խնդիրների լուծումը: Օրինակ՝ խմբային աշխատանքի ժամանակ աշակերտները սովորում են ուշադրությամբ վերաբերվել միմյանց, միասին հաղթահարել դժվարությունները, միասին ձեռք բերել հաջողություններ, լսել հակադիր կարծիքներ, ընդօրինակել միմյանց և այլն: Հասակակիցների խմբում աշակերտն ավելի ազատ է արտահայտում իր մտքերն ու դատողությունները, գործում է անկաշկանդ, ինչն էլ նպաստում է ուսուցման արդյունավետ կազմակերպմանը: Անհատական աշխատանքում դաստիարակվում է աշակերտների ինտելեկտուալ պատրաստականությունը դժվարությունները հաղթահարելու գործում, ձևավորվում են համառության, ինքնակազմակերպման և ինքնավերահսկման ընդունակություններ: «Հատկապես դեռահասների առանձնահատուկ զգացմունքայնությունը, ինքնասիրությունը, որ հաճախ արտահայտում է նրանց ինքնահաստատման և հատուն երևալու ձգտումը, մանկավարժից պահանջում է անհրաժեշտ նրբանկատություն, հարգանք դեռահասի անձի նկատմամբ» [5, էջ 65]:

Ելնելով վերոգրյալից՝ կարող ենք եզրահանգել, որ դեռահասների բարոյական արժեքների ձևավորումը ժամանակակից դպրոցի գերխնդիրն է և մշտապես պետք է լինի մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ա.Ս.** Մանկավարժություն, Երևան, 2005թ., 455 էջ:
2. **Միքայելյան Հ.** «Մաթեմատիկան դպրոցում», գիտամեթոդական ամսագիր, Երևան, 2016թ., 64 էջ:
3. **Պետրովսկի Ա. Վ.** «Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն», Երևան, 1977թ., 397 էջ:
4. **Սուխոմլինսկի Վ. Ա.**, Սիրտս նվիրում եմ երեխաներին, Երևան, 1977թ., 317 էջ:
5. **Я. Корчак**, Избранные педагогические произведения, М., 1979, 458 с.
6. **Мардоян Р.**, «Педагогическая аксиология» Г., 2012г., 305с.
7. **Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.**, Педагогика" М., 2007г., 566с.

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴԵՌԱՀԱՍԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Թեմուրյան Անահիտ
Դալաչյան Ժաննա

Ամփոփում

Սույն հոդվածում ներկայացնում ենք դեռահասի բարոյական արժեքների ձևավորման եղանակները: Այս դժվարին գործում մեծ դեր ունի ուսուցիչը: Նրա խնդիրն է դրական բարոյական օրինակի ձևավորումը և բացասական արարքներից ետ պահելը: Այդ ամենին ուսուցիչը պետք է հասնի ճիշտ կողմնորոշման, մանկավարժական տակտի, վարպետության և հեղինակության շնորհիվ:

Բանալի բառեր. դեռահաս, բարոյական դաստիարակություն, բարոյական արժեքներ, ուսուցիչ, տարիքային գործոն, մանկավարժական տակտ:

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Темурян Анаит
Галачян Жанна

Резюме

В данной статье представлены методы формирования моральных ценностей современного подростка. В этой сложной задаче большую роль играет учитель. Задача учителя – воздерживать от отрицательных действий положительные моральные примеры формирования. Всему этому учитель должен добиться благодаря правильной ориентации, педагогическому такту, мастерству и репутации.

Ключевые слова: подросток, нравственное воспитание, высокие ценности, учитель, возрастной фактор, педагогический такт.

THE FORMATION OF MORAL VALUES OF A TODAY'S TEENAGER

Temuryan Anahit
Ghalachyan Zhanna

Summary

In this article we introduce the ways of forming moral values of teenagers. In this difficult issue the role of teacher is very important. The task of the teacher is to form a positive moral example and hold them back from negative deeds. Teachers should achieve this purpose through their right orientation, pedagogical tact, mastery and authority.

Keywords: teenager, moral upbringing, moral values, teacher, age factor, pedagogical tact.



**ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ
ԼՈՒԾՈՒՄԸ «ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ,
ԱՐՎԵՍՏ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ»
ԹԵՄԱՆԵՐՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱՍԻՐԵԼԻՍ***

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԱՐԱՔՍՅԱ

*Վանաձորի թիվ 17 ավագ դպրոցի պատմության
ուսուցչուհի*

Արդի կրթական համակարգը բարդ, պատասխանատու, բայց և անհրաժեշտ ժամանակաշրջան է թևակոխել: Նորօրյա դպրոցում ընթանում է ժամանակակից կրթական համակարգի ներդրման գործընթաց, այս բարենորոգական գործընթացն ուղեկցվում է մանկավարժական տեսության և պրակտիկայի մեջ կատարվող էական փոփոխություններով: Ներկա օրերում ուսուցչի առջև դրված են նոր մոտեցումներ, նոր մտածողություն, նոր բովանդակություն: Բնականաբար, այս բարեփոխումներն էլ պահանջում են վերանայել քարացած, իրենց դարձնել ասպարած ուսումնական ծրագրերն ու դասագրքերը, կատարելագործել ուսուցման ձևերն ու մեթոդները:

Ժամանակակից դասավանդման մեթոդները հնարավորություն են տալիս արդյունավետ դասեր պարապել, մեթոդները հմտորեն համարել:

Ցանկացած թեմայի ուսումնասիրություն կարելի է կազմակերպել ամենատարբեր մեթոդներով, սակայն ընտրությունը չի կարող ինքնանպատակ, կամայական լինել, շատ կարևոր է մեթոդի ճիշտ և նպատակահարմար ընտրությունը: Պետք է հաշվի առնել սովորողների գիտելիքների մակարդակը, տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունները:

Գեղագիտական խնդիրների լուծումը «Գրականություն, արվեստ և գիտություն» թեմաներն ուսուցանելիս ուսուցիչը պետք է կարողանա համադրել և՛ ավանդական, և՛ ժամանակակից մեթոդների կիրառումը:

* Նյութը ներկայացվել է 04.09.2020 թ., գրախոսվել է 08.09.2020 թ.:

Գեղագիտական խնդիրների լուծման հարցում առավել մեծ է մշակութային թեմաների դերը, քանի որ մշակույթը հանդիսանում է ինչպես ողջ մարդկության, այնպես էլ առանձին ազգերի դարավոր կենսագործունեության հոգևոր արդյունքը: Մշակույթի թեմաների ուսուցանումը թե՛ ուսուցչի, թե՛ աշակերտների համար բավականին բարդ ու երբեմն ձգձգվող և անհետաքրքիր գործընթաց է դառնում, թեև այն մեծապես նպաստում է աշակերտների բարոյական կերպարի ու գեղագիտական ճաշակի ձևավորմանը: Ուստի մշակույթի ուսումնասիրման հարցում ուսուցիչը պետք է դրսևորի ավելի մեծ պատրաստականություն, սկզբունքայնություն, հնարամտություն:

Պատմության ուսուցչի համար հիմնականում դժվար է լինում աշակերտներին լիարժեքորեն ներկայացնել ուսումնասիրվող ժամանակի մարդկանց ապրումները, հույզերն ու զգացմունքները:

Այս դեպքում նա մեջբերումներ է կատարում գեղարվեստական գրականությունից:

Գեղագիտական խնդիրների դերը հսկայական է հատկապես մշակութային թեմաների ուսուցման ժամանակ: Այն կարևոր աղբյուր է հասարակական հարաբերությունների ու տարբեր խավերի կենցաղի բնութագրման համար: Այսպես, շատ ուսուցիչներ հոմերոսյան դարաշրջանի Հունաստանի սոցիալական դասերի առաջացումը ներկայացնելիս աշակերտների ուշադրությունն են հրավիրում հունական առասպելների վրա: Գրականությունից օգտվելը օգտակար է առաջին հերթին հենց ուսուցչի համար, քանի որ հարստացնելով սեփական բառապաշարն ու գիտելիքները՝ նա կարող է իր խոսքը դարձնել ավելի համոզիչ, զգացմունքային ու պատկերավոր, որի շնորհիվ շատ ավելի հեշտ կլինի աշակերտների գիտակցությանը հասցնել ուսումնասիրվող պատմական երևույթը: Գեղարվեստական գրականությունից փոխառած դիպուկ խոսքերը, գույները, համեմատություններն ու փոխառությունները աշակերտներն ընկալում են ոչ թե որպես մեջբերումներ, այլ որպես իրենց ուսուցչի գեղեցիկ ու ճկուն խոսքի անբաժանելի մասնիկը: Հատկապես սկսնակ ուսուցիչը պետք է դասին նախապատրաստվելիս իր պլանի մեջ ներառի համապատասխան հեղինակի գրչին պատկանող որոշ կարճ արտահայտություններ, դիպուկ բառեր, կարճ, սակայն վառ բնութագրեր: Պատմության դասին գիտական հարցերի քննարկումը ուսումնադաստիարակչական ու գեղագիտական խնդիրների լուծումից

բացի ունի նաև մեկ այլ չսփազանց կարևոր նպատակ՝ աշակերտների մեջ ձևավորել հետաքրքրություն մշակույթի նկատմամբ:

Գեղագիտական թեմաների ուսուցումը պատմության ժամին առավել արդյունավետ է այնքանով, որ աշակերտները տվյալ ժամանակաշրջանը ընկալում են հուզական-զգայական մակարդակով, քան գիտակցությամբ:

Թեմայի ուսուցման համար ուսուցիչը կարող է օգտվել «Խճանկար» մեթոդից: Մեթոդին բնորոշ առանձնահատկություններից է այն, որ սովորողները մեծ պատասխանատվություն են կրում միմյանց ուսումնառության համար, հանդես են գալիս և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի դերերում:

«Խճանկարը» համագործակցային ուսուցման մեթոդ է, որի կիրառության ժամանակ աշակերտները խորամուխ են լինում ուսումնական նյութի որոշակի հատվածի, որոշակի դրույթների և որոշակի հիմնախնդիրների մեջ և դրանք ուսուցանում իրենց դասընկերներին:

Աշակերտները բաժանվում են հենակետային խմբերի: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ դառնում է որևէ ենթաթեմայի փորձագետ: Փորձագետները ուսումնասիրում են ենթաթեման, հավաքում են իրենց նյութերը:

Ցանկալի է, որ ուսումնասիրվող նյութերի մեջ ներառվի XIX դ. 50-ական թթ. հայ գրականության մեջ գերիշխող ուղղության՝ կլասիցիզմի և նրա հիմնադիր Արսեն Բագրատունու «Հայկ Դյուցազն» վիպերգը, ինչպես նաև հայ ռոմանտիզմի ներկայացուցիչների՝ Հարություն Ավանդարյանի, Մեսրոպ Թաղիադյանի և Ղևոնդ Ալիշանի ստեղծագործությունները: Ռոմանտիզմի նշանավոր դեմքեր են Րաֆֆին և Ծերենցը: Ի տարբերություն եվրոպականի՝ հայկական ռոմանտիզմը տոգորված է լուսավորական գաղափարներով և լավատեսությամբ:

XIX դ. երկրորդ կեսի XX դ. սկզբի գրականությունը իսկական ոսկեդարն է հայ գրականության, երբ ազգային մշակույթին ուղղություն էին տալիս նշանավոր գրողներ Պ. Պռոշյանը, Ղ. Աղայանը, Գ. Սունդուկյանը, Հովի. Թումանյանը, Հ. Պարոնյանը, Ավ. Իսահակյանը, Վ. Տերյանը, Գ. Ջոհրապը, Սիրամանթոն, Ե. Չարենցը - և ուրիշներ:

Աշակերտներին տրվում է որոշակի ժամանակ ամբողջ նյութը կարդալու համար և այնուհետև համապատասխան գրառումներ անում:

Փորձագետները սովորեցնում են փորձագիտական խմբում յուրացրածը, նրանք ոչ միայն զեկուցում, այլև պատասխանում են հարցերին և հավաստիացնում, որ բոլորը յուրացրել են տվյալ թեման: Վերջին քայլը

գնահատումն է: Ուսուցիչը կարող է առաջարկել աշակերտներին գրավոր նշել, թե ինչ ներդրում են իրենք ունեցել խմբի ընդհանուր աշխատանքում:

Խճանկարը հիմնականում դասի իմաստի ընկալման փուլի մեթոդ է, որը ներառում է նաև կշռադատման փուլը:

Մեթոդի առավելություններն են.

- նյութի բազմակողմանի և ավելի խոր ուսումնասիրություն,
- խմբային աշխատանքը հեշտացնում է նյութի ընկալումը,
- աշակերտը հանդես է գալիս և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի դերերում, որն էլ ստիպում է լինել ուշադիր և պատասխանատու,
- ժամանակի ճիշտ և արդյունավետ օգտագործում,
- նոր նյութի յուրացում դասարանում:

Արվեստի ուսուցման ժամանակ նույնպես կարելի է օգտվել «Խճանկար» մեթոդից:

Արվեստի մյուս ճյուղերի՝ թատրոնի, կերպարվեստի և երաժշտության մասին խոսելիս ուսուցիչը պետք է նշի, որ սրանք ազգային դաստիարակության հզոր միջոցներ են, հավելելով, որ թատերական արվեստում փայլեցին Պետրոս Ադամյանը, Հովհաննես Աբելյանը, Սիրանույշը, երաժշտության արվեստում՝ Տիգրան Չուխաճյանը՝ հայկական առաջին օպերայի հեղինակը, Կոմիտասը, Արմեն Տիգրանյանը:

Պատմության դասի ընթացքում գեղագիտական խնդիրների լուծումը ինքնանպատակ չէ: Դասի հիմնական նպատակն է՝ ուսուցանել, կրթել, դաստիարակել, զարգացնել:

Թեմայի ուսուցման ժամանակ ուսուցիչը կարող է օգտվել նաև «Էքսկուրիսա» մեթոդից:

Այս մեթոդը դասավանդման և ուսումնասիրության այն մեթոդն է, որի ընթացքում մասնակիցները կատարում են պլանավորված այցելություններ: Հայտնվելով կյանքի իրական իրավիճակներում՝ սովորողները ձեռք են բերում գիտելիքներ առարկայական ոլորտներում:

- Այցելությունը պետք է պլանավորվի ուսուցչի ու սովորողների միացյալ ուժերով և ցանկությամբ, որպեսզի այն անցնի հանգիստ և հաճելի մթնոլորտում:

Մեթոդի կիրառման արդյունքում սովորողը կարողանում է զարգացնել վերլուծական կարողությունները, կատարել դատողություններ, զարգացնել հետազոտական, դիտարկման, փորձագիտական հմտություն-

ները, ընկալել փաստերի կարևորությունը, իրականացնել սեփական փորձարկումները:

Կազմակերպման փուլ

- հայտարարել այցելության հիմնական թեման
- որոշել այցելության վայրն ու ժամը
- ծանոթանալ այցելավայրի աշխատակազմի հետ,
- մշակել և բացատրել աշակերտներին այցելության նպատակները:

Այցելությունից հետո՝ դասի ընթացքում, աշակերտների հետ պետք է քննարկվեն այցելության արդյունքները, վերջում ուսուցիչը պետք է ամփոփի այցելությունից ստացված արդյունքները: Էքսկուրսիա կարելի է կազմակերպել պատկերասրահներ, տուն-թանգարաններ:

«Գիտություն» թեման ուսումնասիրելիս ուսուցիչը կարող է օգտվել «Դաս-բանավեճի» մեթոդից: Այս մեթոդը ժամանակակից դիդակտիկայի մեջ կիրառվող մեթոդների ցանկում կարևոր տեղ ունի: Բանավեճը (դիսկուսիա, լատիներեն՝ հետազոտություն, քննարկում):

Հաճախ այն ավելի արդյունավետ է, քան մի շարք այլ մեթոդներ:

Դաս-բանավեճը մտքերի, կարծիքների նպատակամետ և կարգավորված փոխանակությունն է՝ հանուն ճշմարտության որոնման: Բոլոր աշակերտները այդ փոխանակության կազմակերպման մասնակիցներն են: Բանավեճի նպատակը հիմնահարցի բուն քննարկումն ու կազմակերպումն է:

Բանավեճի ժամանակ քննարկվում է մեկ առանձին թեմա կամ հիմնահարց, ու նրա գլխավոր նպատակը իմացական հետաքրքրության խթանումն է, նոր գիտելիքների ձեռք բերումը:

Բանավեճի մեթոդից օգտվելիս կարելի է խմբային աշխատանք կատարել, դասարանը բաժանել 3-4 խմբի և յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարել կատարել տարբեր պահանջներ: Այսպես, օրինակ՝

1-ին խմբին առաջադրել խոսել հայոց պատմության, մատենագրության, աշխարհագրության հետազոտության բնագավառում ամենակարևոր ձեռքբերումների մասին:

2-րդ խմբին առաջադրել՝ ներկայացնել հայ լեզվաբանության, բանասիրության բնագավառում ձեռքբերումների մասին:

3-րդ խմբին՝ բնական գիտությունների (երկրաբանության, ֆիզիկայի, քիմիայի, աստղագիտության, բժշկագիտության, կենսաբանության) բնագավառում ձեռքբերումների մասին:

4-րդ խումբը կարող է ամփոփել, լրացումներ կատարել:

Դաս-բանավեճի անցկացման ընթացքում ուսուցչից զգալի վարպետություն է պահանջվում. նա չպետք է կարգադրի, դիտողություններ անի, այլ հարցերի օգնությամբ նյութը դարձնի հասանելի, ըմբռնելի: Իհարկե, երբեմն հարցը ոչ թե խթանում է քննարկումը, այլ հակառակ արդյունք է ունենում: Ուստի փորձառու ուսուցիչներն այս դեպքում նախընտրում են չմիջամտել, դադար տալ՝ աշակերտներին մտածելու հնարավորություն ընձեռելու համար:

Ելակետային ոչ ճիշտ հասկացությունները կամ փաստական տեղեկությունները կարիք չկա խորացնել նոր հարցադրումներով: Այս դեպքում ավելի արդյունավետ է ուսուցչի բացատրող, տեղեկացնող հակիրճ խոսքը: Եթե աշակերտը ոչ ճիշտ արտահայտություն կամ պնդում է կատարում, ուսուցիչը պարտավոր է անպայման անդադառնալ՝ պահպանելով մանկավարժական տակտը:

Նախընտրելի մեթոդական միջոց է սկսած միտքը շարունակելու առաջարկը, մանավանդ եթե այն ձևակերպվում է անուղղակիորեն («ինձ թվում է՝ հարցի քննարկումը կարելի է շարունակել նաև հետևյալ տեսանկյունից...»):

Այդ դեպքում ոչ միայն ելույթ ունեցողն է ձգտում ավելի ամբողջական ու բազմակողմանի ներկայացնել իր տեսակետը, այլև ավելի է մեծանում լսարանի հետաքրքրությունը քննարկվող հարցի նկատմամբ, քան ուսուցչի ուղղակի հարցերին աշակերտների կողմից տրվող պատասխանների դեպքում: Դաս-բանավեճն ընդհանրապես պետք է անցկացվի յուրաքանչյուր մասնակցի նկատմամբ ուշադրության մթնոլորտում:

Բանավեճի ավարտին ուսուցիչը պետք է ամփոփի արդյունքները, որը կարող է հետևյալ ձևակերպումն ունենալ.

1. հիմնական թեմայի վերաբերյալ ասվածի ամփոփում
2. ներկայացված տվյալների, փաստական տեղեկությունների վերաբերյալ ընդհանուր ակնարկ
3. բանավեճի ընթացիկ քննարկում
4. մինչ այդ արված եզրակացությունների վերաձևակերպում, վերաշարադրանք, հանրագումար, ակնարկ այն ամենի մասին, ինչն արդեն քննարկվել է
5. հարցեր, որոնք հետագա քննարկման կարիք ունեն:

Ուսուցիչը ինչպես ընթացիկ, այնպես էլ եզրափակիչ ամփոփումը պետք է կատարի հակիրճ, բովանդակալից, ներկայացված բոլոր տեսա-

կետները ամբողջականորեն արտահայտվեն և ելակետային լինեն հաջորդ թեմայի ուսումնասիրության համար:

Ցանկալի է, որ ամփոփումից հետո ուսուցիչը ավանդական՝ գնահատվող բանավեճի մեթոդից էլ օգտվի: Այստեղ ուսուցիչը չի կարող ունենալ գերիշխող դիրք, քանի որ գնահատվող բանավեճի ընթացքում սովորողներն իրենք են գնահատում իրենց ընկերներին: Գնահատվող բանավեճը կարելի է համեմատել ընկերական հանդիպման հետ:

Գնահատվող բանավեճի շնորհիվ սովորողը ձեռք է բերում ուրիշների հետ հաղորդակցվելու, դիմացինին գնահատելու, նրա հետ ազնվորեն վերաբերվելու, անաչառ լինելու կարողություններ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայոց պատմություն, բուհական դասագիրք Հ. Սիմոնյանի խմբագրությամբ Եր. 2012թ.
2. Պատմության դասագիրք 10-րդ դասարանի համար Եր. 2001 թ.:
3. **Вяземский Е.** “Методика преподавания истории в школе”, 2001:
4. **Вагин,** Методика преподавания истории в средней школе, 1968:
5. Ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար, ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, Այլեքս, 2003 թ.:
6. Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, կրթության ազգային ինստիտուտ Այլեքս 2008 թ.:
7. Ձեռնարկ ուսուցիչների համար կրթության հիմունքներ և մեթոդները, Այլեքս, 2004 թ.:
8. Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումները, Այլեքս, 2004 թ.:

ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՈՒՄԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ, ԱՐՎԵՍՏ և
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԹԵՄԱՆԵՐՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐԵԼԻՍ

Պետրոսյան Արաքսյա

Ամփոփում

Խոսելով պատմության դասաժամին գեղագիտական խնդիրների լուծման մասին՝ պետք է նշել, որ այս հարցի առավել արդյունավետ լուծումը պայմանավորված է մի շարք օբյեկտիվ հանգամանքներով՝ թե՛ ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվա-

ծությամբ, փորձառությամբ ու հնարամտությամբ, թե՛ դասարանում առկա բարոյա-հոգեբանական մթնոլորտով և թե՛ ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությամբ:

Գեղագիտական խնդիրների լուծման հարցում առավել մեծ է մշակութային թեմաների դերը:

Հմուտ ուսուցիչը պետք է կարողանա ճիշտ ընտրել մեթոդները՝ հաշվի առնելով թեմայի առանձնահատկությունները և սեփական կարողությունները: Յանկացած մեթոդ, լինեն դրանք խոսքային մեթոդները, դիդակտիկ խաղերը կամ էլ տեսամեթոդը, ուսուցչից պահանջում է հատուկ վերաբերմունք, քանի որ դասընթացի բոլոր խնդիրների լուծումը պահանջում է համալիր հիմնավոր մոտեցում:

Բանալի բառեր. գեղագիտական խնդիր, մեթոդ, խճանկար, մշակույթ, գրականություն, արվեստ, գիտություն, էքսկուրսիա, դաս-բանավեճ:

РЕШЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВА И НАУКА»

Петросян Аракся

Резюме

Говоря о решении задач во время проведения эстетического урока по истории, можно отметить, что решение этой проблемы наиболее эффективно в связи с рядом объективных причин: профессиональная подготовленность учителя, опыт и изобретательность, морально-психологическая атмосфера, царящая в классе, взаимопонимание учителя и ученика.

В вопросе решения эстетических проблем и задач главную роль играют темы, связанные с культурой.

Умелый учитель должен суметь правильно выбрать методы:

учитывая особенности темы и собственные возможности. Любые методы, будь это словарные, дидактические, от учителя требует особого отношения, особый подход, поскольку разрешение задач всего учебного процесса требует комплексного подхода.

Ключевые слова: эстетические задачи, метод, мозаика, культура, литература, искусство, наука, экскурсия, урок-дискуссия.

TSOLVING AESTHETIC PROBLEMS WHILE STUDYING LITERATURE, ART AND SCIENCE

Petrosyan Araqsya

Summary

Speaking about the solution of aesthetic problems during the lesson of History, we must mention that a more effective solution of this problem is due to a number of objective circumstances: both to the teacher's professional preparation, experience and ingenuity, and to the moral-psychological atmosphere existing in the classroom, and to the teacher-pupil interrelation. The role of cultural themes is great, as culture is the spiritual result of humanity, and also of centuries-old activity of separate nations.

The skillful teacher must be able to choose correctly the methods, taking into consideration the features of the theme and own skills. Any methods, such as verbal, didactic games or video-method, demand a special attitude., organizational abilities and duties from the teaches, as the aesthetic course, and also the solution of the other problems demands a complex basic approach.

Keywords: Aesthetic problem, method, mosaic, culture, literature, art, science, excursion method, lesson-discussion.



**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԴԵՐԸ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ԵՎ
ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
ԴԱՍԱԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ԵԳԱՆՅԱՆ ՆՈՒՆԵ

Վանաձորի Գայի անվան անվան թիվ 21 հիմնական դրպոցի ֆիզիկայի, ինֆորմատիկայի ուսուցչուհի

21-րդ դարը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (ՏՀՏ) դարաշրջան է, որոնց սրընթաց զարգացումն ամբողջ աշխարհում նոր պահանջներ է դրել կրթական համակարգերի առջև: Այսօր տեղեկատվության հետ աշխատանքը չի կարելի պատկերացնել առանց համակարգիչների, թվային այլ տեխնոլոգիաների և ժամանակակից կապուղիների: Դրանք, լինելով մարդու մտքի թռիչքի արդյունքը, մնում են սուկ սարքեր, որ ազատում են մարդուն մեծածավալ մեխանիկական աշխատանք կատարելուց: Ժամանակակից աշխարհում կտրուկ աճել ու ընդլայնվել են տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունները գլոբալ համացանցի (ինտերնետ) ի հայտ գալով ու մարդու գործունեության բոլոր ոլորտները, այդ թվում և կրթության, խոր ներթափացմամբ: Ուսուցման էլեկտրոնային միջոցների օգտագործումը նկատելիորեն ազդում է կրթական համակարգերի վրա և նպաստավոր պայմաններ է ստեղծում ուսուցման ինովացիոն մեթոդների զարգացման համար:

Միաժամանակ տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների) ներմուծումը ուսուցման գործընթացում ձևավորում է մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք կապված են համապատասխան ծրագրային ապահովման մշակման, էլեկտրոնային միջոցների բովանդակային հագեցվածության և կրթության ոլորտում օգտագործման հետ:

* Նյութը ներկայացվել է 20.08.2020 թ., գրախոսվել է 29.08.2020 թ.:

Ուսումնական գործընթացում տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը մի քանի կարևոր կողմեր ունի, մասնավորապես.

- Տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է առարկաների միջև կապի դրսևորմանը: Դա առանձնապես կարևոր է ուսուցման տարրական աստիճանում, երբ ուսումնական առարկաների մեծ մասն ինտեգրված է դասավանդվում:
- Տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է ստեղծագործական ու նորարարական մոտեցումների զարգացմանը, ինչը չափազանց կարևոր է հիմնախնդիրների վրա հիմնված կառուցողական դասարանային միջավայր ստեղծելու համար:

Տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների գործածությունն ուսուցման գործընթացում նպաստում է աշակերտների մոտիվացիայի աճին: Բացի նրանից, որ ՏՀՏ-ի գործածությամբ հնարավոր է ավելի հարուստ, բազմերանգ ու դինամիկ ուսումնական նյութ ստեղծել և օգտագործել, դրա միջոցով նաև կարող ենք ուսումնական բովանդակությունը դարձնել ինտերակտիվ: Արդյունքում, աշակերտը ոչ թե տեղեկատվության պասիվ ստացողն է, այլ հենց ինքն է կարող փոփոխել ու նույնիսկ ստեղծել ուսումնական բովանդակությունը: Իսկ այս ամենը համապատասխանում է ուսումնական գործընթացի նկատմամբ ժամանակակից կառուցողական մոտեցմանը, որը նախատեսում է գիտելիքի հայթայթում և ստեղծում հենց աշակերտի կողմից: Տեխնոլոգիաների կիրառությունը դասապրոցեսում, համակարգչի հետ հաղորդակցվել սովորելը կարող է փոխել այն ձևերը, որոնցով տեղի են ունենում ուսուցումը: Համակարգչի օգնությամբ ուսուցումը կարելի է կազմակերպել՝ հաշվի առնելով մատուցվող դասի բնույթը այն բաժանել հետևյալ խմբերի.

1. Հրահանգային
2. Թեթևացնող
3. Հայտնագործման
4. Կռահման
5. Հեռահար ուսուցում
6. Նպատակային ուսուցում

ՏՀՏ-ի ներդրումը ուսումնական գործընթացում թույլ է տալիս փոխել հին մոտեցումները, առաջադրել և իրագործել բոլորովին այլ, որակապես նոր խնդիրներ: Օրինակ բնագիտական առարկաների վիրտուալ լաբորատորիաների ստեղծումը, որոնք թույլ են տալիս համակարգչով կատարել հետաքրքիր գիտափորձեր և կառուցել բնական երևույթների այնպիսի մոդելներ, որոնք իրական պայմաններում իրականացնելն անհնար է: Այս ծրագրի նպատակն է՝ ՏՀՏ օգտագործման միջոցով բարձրացնել սովորողների առաջադիմությունն ու կատարելագործել դասավանդման որակը՝ նպաստելով ուսումնական գործընթացի ժամանակային և տարածական սահմանափակումների վերացմանը:

Միջնակարգ հանրակրթական դպրոցում ֆիզիկայի ուսուցումը հետապնդում է հետևյալ խնդիրները.

1. Զարգացնել սովորողների իմացական հետաքրքրությունները և ստեղծագործական ընդունակությունները:

2. Սովորողներին ծանոթացնել ֆիզիկայի հիմնական տեսական և փորձնական մեթոդներին:

3. Ձևավորել սովորողների փորձարարական կարողությունները, նրանց սովորեցնել չափումներ կատարել և փորձերի արդյունքները մշակել:

4. Սովորողների մեջ ձևավորել գիտելիքները ինքնուրույն ձեռք բերելու և դրանք գործնականում կիրառելու կարողություններ:

5. Սովորողներին տալ գիտելիքների որոշակի համակարգ՝ ֆիզիկայի օրենքների, երևույթների, հիմնական փորձերի և փաստերի մասին:

Դասի ընթացքում ՏՀՏ-ի օգտագործման նպատակները կարող են լինել.

- գիտելիքների արդիականացումը
- նոր դասի բացատրության շարունակությունը
- գիտելիքների նախնական ամրապնդումը
- գիտելիքների ընդհանրացումը և համակարգումը:

Գիրք - համակարգիչ - ինքնուրույն աշխատանք. ահա այն եռանկյունին, որի արդյունքը միայն արդյունավետ կլինի:

ՏՀՏ-ի արդյունավետությունը լիովին կախված է ինչպես կրթական ծրագրային միջոցների կիրառման որակից, այնպես էլ դրանց ռացիոնալ և հմուտ ներդրումից ուսումնական գործընթացում: Սովորողների մեջ պետք է մշակել դիտելու, համեմատելու, վերլուծելու և համակցելու,

տրամաբանական և մոդելավորված մտածելու կարողություններ: Այդ գործընթացում հաղորդվող տեղեկատվությունն օժանդակելու դեր պետք է կատարի:

Հայաստանի Հանրապետությունում կրթական քաղաքականության իրականացման գործում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը:

«Տեխնոլոգիան՝ որպես մարդու և հասարակության կարիքները բավարարող Դասարաններում որպես ուսուցման և ուսումնառության միջոցներ կարող են կիրառվել ձայներիզներ, տեսաժապավեններ, հեռուստացույցներ, տեսաձայնագրիչներ, համակարգիչներ, պրոեկցիոն լապտեքներ և այլն: Այսօր համակարգիչներ օգտագործելու ունակությունը կարող է նույնքան կարևոր լինել, որքան կարդալու, գրելու, ձայնագրելու, մեքենա վարելու կամ հեռախոսից օգտվելու ունակությունը:

Իսկ ինչպե՞ս կարող է տեխնոլոգիան բարձրացնել ուսման որակը: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների օգտագործումը որակապես փոխում է ուսուցչի դերը, ուսուցիչը դառնում է սովորողի կրթական գործը կազմակերպող, նրան աջակցող և գնահատող գործընկեր: Տարրական դասարաններում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները օգտագործում են ուսումնական նյութն ավելի գրավիչ և հասկանալի ներկայացնելու համար: Ուստի ելնելով ժամանակակից դպրոցի պահանջներից՝ անհրաժեշտ է ավելացնել համակարգչի օգտագործմամբ ուսուցանվող առարկաների շրջանակը:

Ունենալով տարբեր առարկաների ժամերին համակարգչի օգտագործման հնարավորություն, դպրոցը կվերագինվի նոր որակի պրակտիկ և մեթոդական հնարավորություններով, ուսումնական գործընթացը կկարողանա աջակերտին տալ արդի պահանջներին բավարարող ավելի գործնական և կայուն գիտելիքներ: Ակնհայտ է, որ համակարգիչն ուսուցչին ազատում է ձանձրալի, միապաղաղ գործողություններ կատարելուց, իրական հնարավորություններ է ստեղծում կենտրոնանալու գործունեության ստեղծագործական կողմերի վրա: Օգտագործելով համակարգչի երկխոսական, մոդելավորման, գունային և այլ բացառիկ հնարավորությունները՝ դասը կարելի է դարձնել պարզ, դիտողական և նույնիսկ «հրավիրող»: Համակարգիչը կարող է օգնել

ուսուցչին ուսուցման գործընթացը բովանդակալից ու հետաքրքիր անցկացնելու համար: Էկրանին ցուցադրվող գործողությունների հաջորդականությունը կարող է ըմբռնելի դարձնել մատուցվող նյութը, վերացական գրքային նյութը կարող է վերածել պրակտիկ իրադրության: Իհարկե, համակարգչի օգտագործումը ոչ բոլոր նյութերի բացատրության և քննարկման ժամանակ է նպատակահարմար. այս դեպքում այն կարող է ստեղծել ավելորդ ծանրաբեռնվածություն: Ուստի նյութի ընտրությունը պետք է կատարել նրա՝ համակարգչային ներկայացման արդյունավետությունից ելնելով:

Համակարգչի ներդրումը շատ կարևոր է, քանի որ աշակերտները սովորում և զարգանում են տարբեր արագությամբ, այսինքն՝ տեխնոլոգիան կարող է անհատականացնել ուսուցումը: Նրանք պետք է կարողանան ձեռք բերել, գնահատել, արժևորել և փոխանցել տեղեկությունները. այս դեպքում տեխնոլոգիաները նպաստում են, որ, օրինակ՝ աշակերտները բանավիճեն, քննարկեն, սեփական կարծիք արտահայտեն և այլն:

Տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ զարգանում են աշակերտների մտածողությունն ու գրելու հմտությունները, օրինակ՝ համակարգչով գրելու դեպքում աշակերտներն ավելի ինքնավստահ են:

Տեխնոլոգիան կարող է զարգացնել գեղարվեստական արտահայտչականությունը (տեսաժապավենների ստեղծումը, թվային լուսանկարչությունը և այլն նպաստում են երեխաների գործունեության գեղարվեստական արտահայտչականության բարձրացմանը):

Տեխնոլոգիաների վրա հիմնված մեթոդները կարող են հնարավորություն տալ ուսուցչին խնայել ժամանակը և ջանքերը ներդնել այն կարևոր գործում, որը պահանջում է մարդկանց միջև փոխներգործություն, ուսումնական միջավայրի մշտական գնահատում ու բարելավում:

Որպեսզի այսօր երեխաները իրենց ուսման ընթացքում լիարժեք կերպով օգտագործեն կրթական տեխնոլոգիայի հիմնական տարրերը, անհրաժեշտ է, որ մանկավարժները տիրապետեն համակարգչային գրագիտությանը: Վերջինս դպրոցում կենդանի մթնոլորտ ստեղծելու հիմնական պայմաններից մեկն է, որը սովորողների մեջ հետաքրքրություն է առաջացնում և խթանում է այն ստեղծագործաբար օգտագործելու ջանքերը:

Համակարգչային ուսուցումը կարող է առավել բարձր արդյունք ապահովել միայն այն դեպքում, երբ լիարժեք գիտակցվի, որ դա բոլորի և յուրաքանչյուրի գործն է, երբ համակարգչային գրագիտությանը տիրապետելու խնդիրը ձեռք բերի անձնային իմաստ և դիտարկվի որպես անհետաձգելի խնդիր: Համակարգիչը մեծացնում է ուսուցանվող նյութի յուրացման արագությունը, բայց ոչ զգալի չափով, քանի որ այդ արագությունը որոշվում է աշակերտի ընկալման շեմով: Ուստի չպետք է մտածել, որ համակարգչային տեխնիկայի կիրառումը զգալիորեն կկրճատի ուսման տևողությունը: Հնարավոր է նաև ուսուցման պրոցեսի դանդաղում, քանի որ համակարգիչը թույլ է տալիս խորամուխ լինել երևույթի այնպիսի մանրամասների ուսումնասիրման մեջ, որոնք ուսուցման տրադիցիոն մեթոդների դեպքում չեն շոշափվում:

Համակարգչի օգտագործումը չպետք է դառնա ինքնանպատակ: Կիրառման ձևերն ու բովանդակությունը պետք է բխեն դասի ընդհանուր պլանից: Աշակերտները պետք է ունենան համակարգչի հետ աշխատելու բավարար հմտություններ:

Պետք է պատրաստ լինել այն բանին, որ մոտ ապագայում կվերանա համակարգչի «նորույթ» լինելու առանձնահատկությունը, և նրան կնայենք մոտավորապես այնպես, ինչպես հիմա նայում ենք լաբորատորիաներում առկա և չօգտագործվող տեխնիկական այլ միջոցներին: Համակարգիչները որպես ուսուցման պրոցեսի կազմակերպման միջոց առավել ցանկալի նվեր են բնագիտության ուսուցիչներին: Այս առարկաների դասավանդման ժամանակ օգտագործվում են համակարգչի բացառապես բոլոր հնարավորությունները: Ինչպես հայտնի է, ֆիզիկան փորձարարական գիտություն է, և ֆիզիկայի դասապրոցեսն էլ պետք է հիմնված լինի ուսումնական փորձի վրա: Այստեղ համակարգչի հնարավորությունները շատ մեծ են: Համակարգչային բազմապիսի ծրագրերը, որոնք թույլ են տալիս մոդելավորել ֆիզիկական փորձը, հզոր գործիք են ուսուցչի ձեռքում: Համակարգչային փորձը մի շարք առավելություններ ունի իրական փորձի նկատմամբ: Փորձը կարելի է իրականացնել շատ դանդաղ և դիտել երևույթի այնպիսի մանրամասներ, որոնք իրական փորձի ժամանակ աննկատ են մնում: Համակարգիչը թույլ է տալիս վերարտադրել ոչ թե իրական փորձը, որը իր բարդության պատճառով դժվար ուսումնասիրելի է, այլ դրա պարզեցված մոդելը, ընդ որում՝ փորձի պայմանները (մոդելի պարամետրերը) կարելի է փոփոխել՝ այն մոտեցնելով իրականին:

Համակարգչային մոդելը թույլ է տալիս փոփոխել ժամանակի մասշտաբը և ուսումնասիրել ինչպես շատ դանդաղ, այնպես էլ շատ արագ ընթացող երևույթներ: Գծագրերը, գրաֆիկները, փորձի սարքավորումները մոնիտորի վրա պատկերվում են շատ հստակ, առանց երկրորդական մանրամասների:

Փորձը կարելի է կրկնել բազմաթիվ անգամներ, արագացնել, դանդաղեցնել կամ կանգնեցնել ցանկացած տեղում: Դա ուսուցչին հնարավորություն է տալիս անհրաժեշտ տեղում կենտրոնացնել աշակերտների ուշադրությունը, տալ մանրամասն բացատրություններ: Աշակերտը կարող է առաջադրել վարկածներ և անմիջապես դրանք ստուգել համակարգչային փորձի միջոցով: Շատ մոդելներ թույլ են տալիս ստանալ երևույթը բնութագրող մեծությունների միջև եղած կախվածությունների գրաֆիկներ: Կարելի է դիմել տեսական նյութին, ստանալ անհրաժեշտ տեղեկություններ, օրենքները և սահմանումները բերել էկրանի վրա և հանգիստ աշխատել դրանց հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մ. Մինասյան, Ա. Հարությունյան, Համացանցի օգտագործման ուղեցույց, Կրթական Տեխնոլոգիաների Ազգային Կենտրոն, Երևան 2009թ /էջ 17-19/
2. Ժ. Մանուչյան, Վ. Գյուլպյան, Ա. Ավանեսյան, Համակարգիչը և սովորողների առողջությունը, Երևան 2011թ /էջ 27-31/
3. Հայկական կրթական ֆորում- <https://forum.armedu.am/forum/%D5%AF%>
4. Իմ դպրոց - <https://www.imdproc.am/info/usucichnerin/krtutyun-tht>
5. Կրթական տեխնոլոգիաներ. <https://srcaltufev.ru/hy/metody-ikt-v-obrazovanii-ispolzovanie-ikt--tehnologii-pedagogom-dou-rol.html>
6. https://hetq.am/hy/article/8799?__cf_chl_jschl_tk__=36682aadfbc4c9bb5c62e5935d2c7b68089f77e6-1601287675-0-AUIwGuhYxk00MqEwWXpOeWA_J7UjXorbDX0tL8T9QFgN_9LqyFPIMhEIUGNFVQUEB oi1rmCDM5_M8gZo0i8jpfmS5geSBJqHF3PUlgFxuSGztKWds9Z147HoRmt_yi0lJlnQH26X7TzLxHaxeohNTJnm18S1aN3cD9vp9Is4cFDGi3i93BF9x_IDPSe7f0iEiCKHTWIRP0uxP Oy122ayDPZlmlTFimQaTGCnhVh40XrJu-IQVNiKEnMcLPSa9PM__jAcof_SUsZN3GQwgdJtoDSXZkT8iyqTmFq2AFPkUSA
7. <https://www.semanticscholar.org/paper/Development-and-Validation-of-the-P>
8. <https://www.semanticscholar.org/paper/Development-and-Validation-of-the-Perception-of-Bhagat-Wu/a724e1a6b29da4056a0909a1d6a117740252c9e1>

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ
ԴԵՐԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ԵՎ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԴԱՍԱԳՈՐԾՆԵԹԱՑՈՒՄ

Եգանյան Նունե

Ամփոփում

S<S-ի օգտագործմամբ ցանկացած նյութի ուսուցում աշակերտներին նոր հնարավորություններ է տալիս մտածելու և մասնակցելու դասի նյութի ստեղծմանը, որն ուղեկցվում է առարկայի նկատմամբ նրանց հետաքրքրության զարգացմամբ: Կրթության մեջ ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումն ստեղծում է նպաստավոր պայմաններ սովորողի անձի ձևավորման համար և բավարարում ժամանակակից հասարակության պահանջները: S<S-ների կիրառումը բարձրացնում է հետաքրքրությունը դասի նկատմամբ, ակտիվացնում սովորողների իմացական գործունեությունը, զարգացնում է նրանց մշակութային հնարավորությունները, հնարավորություն է տալիս կազմակերպելու ինքնուրույն և խմբակային աշխատանք, դասի ժամանակ օգնում է բարելավելու սովորողների գործնական կարողությունները և հմտությունները, թույլ է տալիս որոնել, մշակել և յուրացնել տարբեր աղբյուրների, ինչպես նաև համացանցի տեղեկատվությունը:

Բանալի բառեր. համակարգչային տեխնիկա, տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ (S<S), ինտերնետ-տեխնոլոգիաներ, մուլտիմեդիա, էլեկտրոնային դասագիրք:

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Еганян Нуне

Резюме

С использованием ИКТ обучение учеников любому материалу дает новые возможности размышлять и участвовать созданию материала на уроке, который сопровождается относительно предмета, развивая интерес. В образовании применение современных технологий создает благоприятные условия для формирования личности, удовлетворяет требования современного общества.

Применение ИКТ вызывает интерес к уроку, активизирует познавательную деятельность учеников, разжижает культурные возможности, дает возможность организовать самостоятельную и групповую работу, во время урока помогает улучшать практические способности и навыки учащихся, позволяет искать, развивать и осваивать различные источники, также информацию в интернете.

Ключевые слова: компьютерная техника, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), интернет-технологии, мультимедиа, электронная книга.

THE ROLE OF MODERN INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
EDUCATION AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE TEACHING PROCESS

Yeganyan Nuneh

Summary

Teaching any subject using ICT gives students new opportunities to think and participate in the creation of the lesson material, which is accompanied by the increase of their interest in the subject. The use of modern technologies in education creates favorable conditions for the formation of the learner's personality and meets the needs of modern society. The use of ICTs rises the interest in the lesson, activates students' cognitive activities, develops their cultural opportunities, allows them to organize individual and team work, helps to improve learners' practical abilities and skills during the lesson, allows them to search, develop and master different information from various sources as well as from the Internet.

Keywords: computer technology, information and communication technologies (ICT), internet technologies, multimedia, electronic textbook.



**ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄՈՏ ՈՐՊԵՍ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԵԼՈՒ ՊԱՅՄԱՆ ***

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ԱՆՆԱ

*Լոռու մարզի Շահումյանի միջնակարգ դպրոցի
տարրական դասարանների ուսուցչուհի*

Տարրական դասարանների ուսուցչի մասնագիտական կարողությունների կարևորագույն բաղադրիչներից է հաղորդակցումը: Բ. Ֆ. Լոմովը այդ եզրույթով հասկանում է «մարդկանց համագործակցության յուրօրինակ ձև, որի ընթացքում իրականացվում է պատկերացումների, գաղափարների, հետաքրքրությունների, համոզմունքների, անգամ տրամադրության փոխանակում» [1, էջ 109]: Ժամանակակից ուսուցիչը լուծում է բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, որոնք պահանջում են ինչպես մասնագիտական գիտելիքներ, այնպես էլ արժեհամակարգ՝ և՛ անձնային, և՛ մասնագիտական: Նոր կրթության բովանդակության, նոր դասավանդման ձևերի և մեթոդների, դաստիարակության նոր, արդյունավետ ձևերի յուրացումը անհրաժեշտություն է առաջացրել արագ արձագանքելու դրանց՝ նպաստելով անձի ձևավորմանը, որը պետք է ինքնաիրացվի հասարակության մեջ: Հաղորդակցումը բարդ, բազմակողմանի գործընթաց է, որն ուղղված է նաև ուսուցիչ-աշակերտ կապերի հաստատմանն ու զարգացմանը: Տարրական դասարանների ուսուցչի և սովորողի ճիշտ կազմակերպված երկխոսությամբ է պայմանավորված, թե ինչպիսի գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ կունենա, ինչպիսի սոցիալ-հոգեբանական բնութագրիչներ կունենա անհատը: Տարրական դասարանների ուսուցիչն իրականացնում է բազմաթիվ մասնագիտական գործառույթներ, սակայն դրան-

* Նյութը ներկայացվել է 18.09.2020 թ., գրախոսվել է 22.09.2020 թ.:

ցից կարևորագույններից է մանկավարժական հաղորդակցումը: «Ճիշտ կազմակերպված մասնագիտական հաղորդակցման դերը մեծ է, քանի որ աշակերտի անձի զարգացման նկատմամբ ներգործության ուղղվածության մթնոլորտը ստեղծում է հենց ուսուցիչը: Եթե համեմատենք՝ ըստ կարևորության՝ մանկավարժական գործունեության և մանկավարժական հաղորդակցման դերերը, ապա երկրորդն ավելի կարևոր է» [2, էջ 196]: Մեր կարծիքով, ուսուցիչը, որը հաջողությամբ է լուծում հանրակրթության հիմնական խնդիրը՝ ակտիվ անձի զարգացումը, անձի, որը կարող է նաև ինքնուրույն լրացնել որևէ գիտելիքում որոշակի բացթողումներ, եթե նրանք իսկապես պետք կզան կյանքում, կատարում է ավելի կարևոր գործունեություն: Այնուամենայնիվ, դպրոցում հաճախ գնահատվում է այն, որ ուսուցիչը տալիս է կայուն գիտելիք, իսկ նրան, թե ինչպես է շփվում աշակերտների հետ, ուշադրություն չի դարձվում:

Մասնագետների կողմից առանձնացվում են հաղորդակցման տարբեր գործառույթներ և տեսակներ. «1. հաղորդակցման նպատակը գտնվում է կարծես թե սուբյեկտների փոխազդեցությունից դուրս, երբ շփումը սպասարկում է առարկայական գործունեությունը (օրինակ՝ դասի ժամանակ ուսուցչի հաղորդակցումը աշակերտի հետ), 2. հաղորդակցման նպատակը հենց իր մեջ է (երբ հնարավորություն է առաջանում ուսուցչի և աշակերտի հաղորդակցման համար, կայանում է կյանքի մասին գրույց՝ այստեղ առկա է գործընկերների հավասարություն), 3. հաղորդակցման նպատակը գործընկերոջ ներգրավումն է հաղորդակցումը նախաձեռնողի փորձի և արժեքների մեջ (դա սովորական հաղորդակցումն է ուսուցչից դեպի աշակերտը), 4. հաղորդակցման նպատակը համարվում է ներգրավումը հենց իրեն՝ նախաձեռնողին, գործընկերոջ արժեքների մեջ (հաճախ աշակերտից ուսուցչին, ավելի հազվադեպ՝ հակառակը)» [3, էջ 7]: Ավելի հաճախ դպրոցում ուսուցչի հաղորդակցումը աշակերտի հետ իրականանում է համատեղ գործունեության արդյունքում՝ փոխանցելով գիտելիքներ աշակերտին: Իսկ այնպիսի հաղորդակցումը, երբ ուսուցիչը տեսնում է աշակերտի մեջ անհատականություն և ձգտում է հաղորդակցվելու՝ նպատակ ունենալով բարոյապես հարստացնելու սեփական անձը, կատարվում է հազվադեպ:

Հաղորդակցումը տարրական դասարանների ուսուցչի համար հիմնական մասնագիտական կարողություններից մեկն է, քանի որ ուսուցչի համար կարևորը պետք է լինի ոչ այնքան գիտելիքների հաղորդումը,

որքան կրտսեր դպրոցականի անձի զարգացումը: Այս դեպքում նախ և առաջ անհրաժեշտ է, մի կողմից, ստեղծել սովորողի համար հարմարավետ պայմաններ դասի ժամանակ, դպրոցում, դասարանում, արտադասարանական պարապմունքների ընթացքում: Դասարանում երեխայի զարգացումը տեղի է ունենում առավել ակտիվ. նրանք առանց վախենալու, անկաշկանդ դրսևորում են իրենց, չեն վախենում առանց բարդությոների ծաղրի ենթարկվելուց և չընկալվելուց ուսուցչի կողմից: Մյուս կողմից՝ առանց այս գործառույթի հնարավոր է բացահայտել երեխայի վերաբերմունքը, և ուսուցիչը հարկադրաբար պետք է հաշվի նստի երեխայի վարքագծային դրսևորումների հետ, որոնք կարող են ունենալ սուբյեկտիվ բնույթ և թելադրված լինել թաքնված մոտիվներով: Ուսուցիչը, երեխային ապրումակցելով, օգնում է նրան հաղթահարելու այն դժվարությունները, որոնք երեխան կարող է ունենալ հաղորդակցման ընթացքում: Երրորդ գործառույթը՝ մանկավարժական հաղորդակցման ընթացքում երեխային առաջնություն տալն է: Դա պետք է դիտարկվի ոչ միայն երեխայի գնահատականի բարձրացումը, այլ և որպես նրա տարիքային արժեքային որակների խթանում:

Հաղորդակցման շնորհիվ ուսուցիչը ճանաչում է իր աշակերտներին, պատկերացում կազմում նրանց մտահորիզոնի մասին, տեղեկություններ ստանում նրանց մտահոգությունների, միջանձնային հարաբերությունների և այլնի մասին: Արդյունավետ հաղորդակցում նշանակում է կիրառել հաղորդակցման բազմաբնույթ մեթոդներ: Ուսուցիչ-աշակերտ հաղորդակցումը սկսվում է դպրոց հաճախելու առաջին իսկ օրվանից և ուղեկցվում է ողջ ուսումնադաստիարակական գործընթացի ժամանակ: Բանավոր խոսքի մշակման աշխատանքները սկսվում են դպրոց մտնելու առաջին օրվանից և տարրական դասարաններում ուսուցանվող բոլոր առարկաների դասավանդման գործընթացում: Հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործընթացին նպաստում են տարրական դասարանների ինչպես մայրենիի մեթոդական կառուցվածքում տրված հարցերի և առաջադրանքների ամբողջությունը, այնպես էլ հատուկ նպատակով նախատեսված իրավիճակային մենախոսություններն ու երկխոսությունները: Հաղորդակցումը կարգավորում է ուսուցչի և աշակերտի համատեղ գործունեությունը: Արդյունավետ հաղորդակցում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է կիրառել հաղորդակցման բազմաթիվ մեթոդներ՝ ներառելով ստեղծագործական և երևակայական ձևեր:

Օրինակ՝ դիտել նկարը, բնութագրել և պատմել՝ հարստացնելով բառապաշարը: Յուրաքանչյուր նկարի հետ աշխատանքը սկսվում է նկարագրությամբ: Աշակերտները նախ դիտում են նկարը, հետո նկարագրում են, ապա՝ պատասխանում մի շարք հարցերի. «Ինչպիսի՞ գույներ կան նկարում» (ուրախ, տխուր), «Օրվա ո՞ր ժամն է», «Տարվա ո՞ր ամիսն է», «Ինչի՞ն են պատրաստվում երեխաները», «Ո՞վ է պատկերված այս նկարում»: Որից հետո միայն միասին վերնագրում են նկարը և կազմում նախադասություններ՝ ստեղծելով մի գեղեցիկ պատմություն: Աշակերտների համար շատ ավելի հետաքրքիր է դառնում աշխատանքը, երբ իրենք են հետևում մտքի հաջորդական զարգացմանը և կատարում են լրացումներ: Իհարկե, այս ամենը զուգակցվում է քերականական նյութի ուսուցանմամբ (հատուկ անունների գրությունը, բառ-վանկ-նախադասություն, պատմություն, հնչյուն-տառ և այլն): Այս ընթացքում աշակերտների հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը նպաստում են ուսումնական բոլոր առարկաները: Օրինակ՝ դասագրքի նկարները պատմելու միջոցով ծանոթանում են «մեծ է – փոքր է», «երկար է – կարճ է», «շատ է – քիչ է», «հեռու է – մոտ է», «վերև է – ներքև է» և շատ այլ հասկացությունների, որոնք իրենց հերթին նպաստում են բառապաշարի հարստացմանը, հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը: Շատ կարևոր են գրական ունկնդրման ժամերի ճիշտ և արդյունավետ պլանավորումն ու կազմակերպումը, դերային խաղերի կազմակերպումը: Այս դասաժամերին աշակերտներն ունկնդրում են՝ ձևավորելով լսելու, մտածելու, ամփոփելու, գրագետ արտահայտվելու կարողություններ: Փորձը ցույց է տալիս, որ աշակերտները մեծ ուշադրությամբ լսում են դասընկերների պատմածը և իրենց խոսքը կառուցելիս փորձում են օգտագործել իրենց դուր եկած հատվածները և արտահայտությունները: Մեծ սիրով և ոգևորությամբ փորձում են բեմադրել ընթերցված նյութը: Այսպիսի գործընթացը աշակերտների համար ունի նաև ճանաչողական մեծ նշանակություն: Օրինակ՝ «Այբբենարան»-ում Աթ. Խնկոյանի «Աղվեսն ու կռունկը» առակի նկարը վերլուծելուց հետո ուսուցիչն ընթերցում է հավելվածում զետեղված համապատասխան նյութը, աշակերտները քննարկում են, ներկայացնում են դերային խաղեր, կատարում եզրահանգումներ: Նմանատիպ աշխատանք կարելի է կազմակերպել այդ շարքի «Ագռավն ու աղվեսը», «Ճամփորդները», «Պուպույ մկնիկը», «Չարի վերջը» նյութերի շուրջ: Գրուսուցման

շրջանում գործընթացն ուղեկցվում է դերերով ընթերցանությամբ, որն ավելի է հեշտացնում դերային խաղի կազմակերպումը տեքստի վերարտադրության ժամանակ: Այս ամենը հիմք է դառնում ստեղծագործական բանավոր և գրավոր զարգացման համար:

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի երկրորդ դասարանի դասընթացի ավարտին ի մի են բերվում աշակերտների գիտելիքները «Ո՞վ եմ ես», «Ես և իմ դասընկերները», «Վարքագիծը դպրոցում», «Իմ գյուղը/քաղաքը», «Ի՞նչ է մեզ շրջապատում», «Անտեսանելի կապերը բնության մեջ», «Վայրի և ընտանի բույսեր և կենդանիներ» և այլ թեմաներից: Արդյունքում՝ յուրաքանչյուր երեխա ճանաչում է ինքն իրեն, շրջապատող բույսերն ու կենդանիները՝ ընտանի և վայրի, բնության երևույթները (ինչպես են փոփոխվում բնությունն ու եղանակը զարնանը և աշնանը, ինչո՞ւ է անձրև կամ ձյուն տեղում, ե՞րբ և ինչո՞ւ են թռչունները չվում տաք երկրներ և այլն): Սովորում են վարքի կանոնները դպրոցում, երթևեկության կանոնները, առողջ լինելու համար ճիշտ սնվելու կանոնները, և կազմում են «Կարմիր գիրք», որտեղ նշում են անհետացման եզրին գտնվող բույսերն ու կենդանիները [4, էջ 211]: Ամենակարևորն այն է, որ գալիս են այն կարևոր եզրահանգմանը, որ շրջակա միջավայրն ունի մարդու հոգաձության և պահպանության կարիքը: Էքսկուրսիաները (բնության գիրկ) աշակերտների գիտելիքները դարձնում են ավելի խոր ու հիմնավոր վերը նշված թեմաների շուրջ: Յուրաքանչյուր աշակերտի ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողություններն էլ ավելի հիմնավոր են դառնում, երբ նրանք վերարտադրում են և գործի դնում հմտությունները գործնական աշխատանքների ժամանակ:

Իր աշխատության մեջ Ս. Կոնդրատևան պնդում է, որ «վարպետ ուսուցչի երեխաների ընկալման, գիտակցման մակարդակի բարձրացման հետ փոխվում են նաև նրանց հետ հաղորդակցման միջոցները՝ պակասում է ազդեցությունների քանակությունը, սակայն ընդլայնվում է նրանց «ռեպերտուարը», աճում է դրական գնահատականների քանակը ուսման մեջ ցանկացած առաջադիմությունների, կատարվում է անցում ուղղակի ազդեցություններից (պահանջ, հրաման) անուղղակի ազդեցություններին (խորհուրդ, խնդրանք), ազդեցությունները ընդունում են ավելի ու ավելի առաջադիմող բնույթ, ուսուցիչը կատարվածը ֆիքսողից դառնում է ուղղորդող և խրախուսող: Սովորողների վրա ազդեցությունները երբեմն բաժանում են ուղղակիների, որոնք սահմանափակվում են սովորողների ազատությունը, նրանց ուշադրությունը

սևեռում են հարցերի և գործողությունների վրա, և անուղղակիների վրա, որոնք խթանում են սովորողների ակտիվությունը, նախաձեռնողականությունը և ինքնուրույնությունը» [5, էջ 62]:

Մասնագետները ընդգծում են նաև վերբալ (բառային) և ոչ վերբալ հաղորդակցման միջոցներ (դեմքի արտահայտությունը, աչքերի կոնտակտը, դիրքերը, ժեստերը, ինտոնացիաները): Նշենք, որ փաստելով ուսուցչի ազդեցությունների բնույթը՝ կարևոր է հաշվի առնել, թե այդ ազդեցությունները դասի ժամանակ ինչպիսի բովանդակալից խնդիրների լուծման դեպքում են օգտագործվում՝ նոր խնդիրների առաջացման դեպքում, անձանոթ նյութն ուսումնասիրելիս, կրկնության ընթացքում և այլն: Բացի այդ, ցանկալի է հաշվի առնել գնահատման ընդհանուր միտումները. ուսուցչի համար ավելի լավ է գնահատել ոչ թե աշակերտի ընդունակություններն ու անձն ամբողջովին, այլ նրա ներդրած ջանքերը սովյալ խնդրի լուծման ժամանակ, ավելի լավ է համեմատել աշակերտին հենց իր հետ և անցյալ իր արդյունքների հետ, այլ ոչ թե այլ աշակերտների հետ: Ուսուցչի գնահատման ժամանակ պետք է վերաբերմունք դրսևորել ոչ միայն յուրացրած գիտելիքների, այլ նաև դրանց յուրացման միջոցների նկատմամբ, այսինքն՝ այն ջանքերի, որոնք սովյալ աշակերտը ներդրել է գիտելիքները յուրացնելու համար: Հաճախ անհրաժեշտ է ներգրավել հենց իրենց՝ աշակերտների փոխգնահատող, ինքնագնահատող գործունեությունը՝ հիշելով, որ գնահատականն ինքն իրենով, անգամ դրականը, կարող է խոչընդոտ դառնալ մանկավարժական հաղորդակցման համար:

Այսպիսով՝ հաղորդակցումը հարաբերությունների հաստատման, կազմակերպման ու զարգացման, աշակերտի և ուսուցչի փոխըմբռնման, փոխազդեցության բազմաբնույթ գործընթաց է, որ ծնվում է համատեղ գործունեության նպատակներից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ломов Б. Ф.** Вопросы общей, педагогической и инженерской психологии. –М., 1991, с. Педагогика, – 296 с.
2. **Морева Н.А.** Основы педагогического мастерства, М., 2006, Просвещение, 204 с.
3. **Лобанов А. А.,** Основы профессионально–педагогического общения, М., 2002, Издательский центр "Академия", 214с.
4. **Кондратьева С. В.** Учитель–ученик, М., Педагогика, 1984, 80 с.

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՅՉԻ ՄՈՏ ՈՐՊԵՍ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏ
ՈՒՍՈՒՅՈՒՄ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԵԼՈՒ ՊԱՅՄԱՆ

Հովսեփյան Աննա

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է տարրական դասարանների ուսուցչի հաղորդակցումը ուսումնական գործունեության ընթացքում որպես անընդհատ, երկարատև, հուզական, շատ հաճախ աղմկոտ իրավիճակում ընթացող շփում: Այդպիսի հաղորդակցումը լինում է հոգնեցնող, սակայն հաղորդակցության օժտվածություն ունեցող ուսուցիչը չի հոգնում. նա ունակ է աշխատել բովանդակային հաղորդակցման մեջ մտնելով իր աշակերտների հետ:

Կարևորվում է հաղորդակցման դերը, քանի որ աշակերտի անձի ձևավորման և զարգացման նկատմամբ ներգործության վիճակը ստեղծում է հենց ուսուցիչը: Առանձնացվում են հաղորդակցման տարբեր գործառույթներ և տեսակներ, որոնք մեծ նշանակություն ունեն ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների առավել բարձր մակարդակ ապահովելու նպատակով: Հաղորդակցման ընդունակությունները երեք տարրերի ամբողջություն է՝ հաղորդակցման պահանջ, դրական, լավ հուզական ինքնազգացողություն հաղորդակցման ընթացքում և դրա արդյունքում՝ արդյունավետ ուսուցման կազմակերպում:

Բանալի բառեր. համագործակցություն, ակտիվ անձի ձևավորում, հաղորդակցման նպատակ, գործընկերների հավասարություն, մասնագիտական կարողություններ, անհատականություն, բարոյական անձ, վերբալ և ոչ վերբալ հաղորդակցման միջոցներ, արդյունավետ ուսուցում:

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧИТЕЛЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛОДОТВОРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Овсеян Анна

Резюме

В статье представлена коммуникативная связь учителя младших классов в течение учебной деятельности как ход непрерывного, длительного, эмоционального, очень часто общения в условиях шума. Такое общение бывает обременительным, однако наделенным даром общения учитель не устаёт. Он способен работать, вступая в общение со своими учениками. Роль общения считается важной, так как именно учитель оказывает влияние на формирование развития личности ученика. Выделяются различные функции и в виде общения, которые имеют большое значение в обеспечении высокого уровня в отношениях учитель-ученик.

Способность к коммуникации совокупность трех элементов: необходимость общения, по ходу общения, позитивное, хорошее, эмоциональное самочувствие, в результате чего организация плодотворного обучения.

Ключевые слова: сотрудничество, формирование активной личности, цель общения, коллегиальное равенство, профессиональные навыки, личность, вербальный и невербальный, средства коммуникации, результативное обучение.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS FOR THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER AS A CONDITION FOR ORGANIZING EFFECTIVE TEACHING

Hovsepyan Anna

Summary

The article represents the communication of the elementary school teacher during the educational activity as a constant, sustained, emotional contact which very often goes on in a noisy situation. Such communication is tiring, but the teacher having the gift of communication isn't tired, she is able to work entering into content communication with her students. The role of communication becomes important as the teacher herself creates the state of influence towards the personal formation and development of the student. Different communicative functions and types are separated, which are of great importance in providing a higher level of teacher-student relationship. Communicative skills are an ensemble of three elements: communication, requirement, positive, good emotional feeling through communication and as a result of that effective teaching formation.

Keywords: collaboration, formation of an active person, purpose of communication, partner equality, professional skills, personality, moral person, verbal and nonverbal ways of communication, effective teaching.



ՎԵՑ ՏԱՐԵԿԱՆ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ՝ ԴՊՐՈՑԻՆ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐ*

ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ
*Լոռու մարզի Շահումյանի միջնակարգ
դպրոցի ուսուցչուհի*

Տարիքային զարգացման որոշակի շրջաններում երեխայի հոգեկան, ֆիզիկական, սոցիալական զարգացումն ընթանում է զարգացման ընդհանուր օրինաչափություններով, թեև տարիքային այդ փուլերի մեջ յուրաքանչյուր տարիք և ժամանակահատված ևս ունի իր զարգացման առանձնահատկությունները: Վեց տարեկան երեխան, որը գտնվում է նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքային շրջանների սահմանագծում, բնականաբար մտավոր զարգացման մակարդակով, խոսքով, աշխարհընկալմամբ, շփումներով, ֆիզիկական և ֆիզիոլոգիական հնարավորություններով առանձնանում է կրտսեր դպրոցականից: Դպրոց հաճախելիս փոխվում են նրա ապրելաձևը, հիմնական գործունեությունը, դիրքը միջավայրում, փոխվում են նաև մեծերի կողմից նրան ներկայացվող պահանջները: Մինչև դպրոց հաճախելը երեխան չի կատարում այնպիսի պարտականություններ, որոնք պարտադիր են և պահանջում են որոշակի ջանքեր: Նախադպրոցական տարիքում հիմնականը խաղն է, թեև ուսուցումն ու տարբեր հանձնարարությունների կատարումն իրենց տեղն ունեն ուսումնադաստիարակչական գործընթացում [1, 32]:

Դպրոցական ուսուցումը պահանջում է մտավոր լարվածություն, կամային ջանքեր, բարձր աշխատունակություն: Այդ ամենը վեց տարեկան երեխայի մոտ երբեմն առաջացնում է բացասական վերաբերմունք ու հույզեր դպրոցի նկատմամբ: Դրա հավանականությունն ավելի մեծ է, եթե երեխան նախապատրաստված չէ դպրոցական ուսուցմանը, իսկ մեծահասակները չեն օգնում նրան՝ ուսուցման սկզբնական շրջանում հաղթահարելու դժվարությունները:

* Նյութը ներկայացվել է 22.09.2020 թ., գրախոսվել է 25.09.2020 թ.:

Վերջին տարիներին գործածական է դարձել «դպրոցական ապահարմարողականություն» հասկացությունը. այդպես են անվանում երեխայի ուսումնական գործունեության և վարքի այն խախտումները, որոնք արտահայտվում են դպրոցի կյանքին չհարմարվելու, ուսուցման ընթացքում մշտապես դժվարություններ կրելու, համադասարանցիների հետ հաճախ բախվելու երևույթները, որոնց պատճառով երեխան կարող է դառնալ անկարգապահ, ագրեսիվ, անհանգիստ, նյարդային: Հայտնի է, որ դպրոցական ապահարմարողականությունը հաճախ կարող է չազդել երեխայի կարգապահության, առաջադիմության վրա, բայց բացասաբար անդրադառնալ նրա ներքին ապրումների և հոգեվիճակի վրա: Վեց տարեկան երեխան իր վարքով, առաջադիմությամբ գոհացնում է մեծահասակին, բայց նրա մեջ կուտակվում են ներքին լարվածություն, տագնապ, վախ:

Երեխայի դպրոցական պատրաստությունը և դպրոցին հարմարվելու հանգամանքները հատուկ ուշադրություն են պահանջում: Շատ կարևոր են ախտորոշման և կարգավորող աշխատանքները, որոնք կօգնեն երեխային ուսումնական գործունեությունը ճիշտ կազմակերպելու համար [2, 27]:

Մեծ ուշադրության է արժանի նաև վեց տարեկան առաջին դասարանցիների համար բարենպաստ միջավայրի ստեղծման խնդիրը, քանի որ երեխան դպրոց է գալիս ազատ միջավայրից, ուր նրան ներհատուկ են խաղն ու զվարճալիքները, դպրոցում դրանց համար համապատասխան միջավայր, կահավորում է անհրաժեշտ, պետք է ապահովել նաև վեց տարեկան երեխայի ազատ տեղաշարժման, խաղերի ու վարժությունների, ակտիվ ուսումնառության և հանգստի համար անհրաժեշտ պայմաններ: Վեց տարեկանում երեխան կորցնում է այն անմիջականությունն ու պարզամտությունը, որն ուներ մինչ այդ: Այդպիսի փոփոխությունների պատճառը երեխայի գիտակցության մեջ ներքին և արտաքին կյանքի տարբերակումն է: Վեց տարեկան երեխան արագորեն աճում է ֆիզիկապես, դրա հետ մեկտեղ տեղի են ունենում որոշակի փոփոխություններ նրա օրգանիզմում: Երեխան կտրուկ փոխվում է, դառնում քմահաճ, վարքում նկատվում են որոշակի ձևական, արհեստական դրսևորումներ: Կարևորագույն ձեռքբերումներից է սեփական ես-ի գիտակցումը և ներքին սոցիալական դիրքի ձևավորումը: Այդ տարիքում ի հայտ է գալիս վառ արտահայտված ձգտումը՝ կյանքում մեծահասակի դիրք զբաղեցնելու և նոր գործունեություն կատարելու: Դա

արտահայտվում է դպրոցականի սոցիալական դիրք զբաղեցնելու ձգտումով:

Ճգնաժամի միջոցով վեց տարեկան երեխան սկսում է գիտակցել սեփական զգացմունքները, հոգեվիճակները, հասկանում է, թե ինչ է նշանակում «Ես ուրախ եմ», «Ես տխուր եմ» և այլն: Կարողանում է սեփական գործողություններին և զգացմունքներին գիտակցված գնահատական տալ: Այս տարիքի հիմնական կարևոր ձեռքբերումը ինքնասիրության և ինքնագնահատականի ձևավորումն է: Այս փուլում խիստ կարևորվում է երեխային շրջապատող մեծահասակների դերը:

Այսինքն՝ վեց տարեկան հասակում ճգնաժամի դրսևորումը խոսում է այն մասին, որ երեխան սոցիալական առումով պատրաստ է դպրոցական ուսուցման համար [3, 176]: Այս տարիքի երեխաների ներառումը ուսումնական գործունեության մեջ պահանջում է հստակ պայմաններ, ուսուցման խաղային մեթոդներ և անհատական մոտեցում:

Ուսուցումը դպրոցում պահանջում է մտավոր լարվածություն, կամային ջանքեր, բարձր աշխատունակություն: Այս ամենը դժվար է ու հոգնեցնող վեց տարեկան երեխայի համար և երբեմն դպրոցի վերաբերյալ առաջացնում է բացասական վերաբերմունք: Դպրոցին պատրաստ լինել՝ չի նշանակում միայն կարդալ, գրել, հաշվել իմանալ, այլ ընդգրկում է երեխայի անձի բոլոր կողմերը. սկսած ֆիզիկական զարգացումից մինչև հատուկ գիտելիքների և կարողությունների առկայությունը: Առանձնացվում է դպրոցին պատրաստվածության հիմնախնդիրների 4 խումբ՝ 1. Սոցիալական, որը ներառում է երեխայի՝ հասակակիցների հետ շփվելու, իր վարքը խմբի կանոններին ենթարկելու, աշակերտի դերը կատարելու պահանջը: 2. Ֆիզիկական, որն ընդհանուր առողջությունն է, ընդհանուր ֆիզիկական զարգացումը, կանոնավոր քաշը, հասակը, մկանային տոնուսը, տեսողությունը, լսողությունը, մատների նրբաշարժումների զարգացվածության աստիճանը: 3. Հուզականային, որը անմիջական ցանկությունները սեփական կամքին ենթարկելու կարողությունն է: 4. Իմացական, որը ներառում է հետևյալ գործընթացները՝ ուշադրություն, հիշողություն, երևակայություն, մտածողություն:

Վեց տարեկան երեխայի դպրոցական պատրաստվածության և դպրոցին հարմարվելու հանգամանքները հատուկ ուշադրություն են պահանջում և անհատական մոտեցում, որն իրականացվում է ծնողների և մանկավարժների կանոնավոր համատեղ աշխատանքով:

Վեց տարեկան առաջին դասարանցին հոգեկան զարգացման մակարդակով մնում է դեռ նախադպրոցական: Նա պահպանում է այդ տարիքին բնորոշ մտածողության առանձնահատկությունները, նրա մոտ գերակայում է ոչ կամային հիշողությունը, ուշադրության յուրահատկությունն այնպիսին է, որ երեխան ընդունակ է արդյունավետ զբաղվել միևնույն գործով 10-15 րոպեից ոչ ավելի:

Վեց տարեկան երեխայի անձի առանձնահատկությունները լրացուցիչ դժվարություններ են առաջացնում ուսման գործընթացում: Ուսման խնդիրներին համապատասխանող ճանաչողական դրդապատճառները դեռ անկայուն և իրավիճակային են, դրա համար էլ դասերի ժամանակ երեխաների մեծամասնության մոտ այն դրդապատճառները դրսևորվում և պահպանվում են ուսուցչի ջանքերի շնորհիվ: Բարձր ինքնագնահատականը շատ երեխաների մոտ հանգեցնում է նրան, որ նրանք դժվարանում են հասկանալ մանկավարժական գնահատման չափանիշները: Իրենց ուսումնական գործունեության գնահատականը նրանք համարում են ամբողջ անձի գնահատական [4, 41]: Բացասական գնահատականները, դիտողությունները նրանց մոտ առաջացնում են տագնապայնություն, անհարմարության վիճակ, ինչի հետևանքով աշակերտներից շատերը դառնում են պասիվ:

Վեց տարեկան երեխաներին ուսուցանելը դժվար է, ընդ որում՝ այսպիսի ուսուցումը պետք է հաշվի առնի նրանց զարգացման առանձնահատկությունը:

Վեց տարեկան երեխաների զարգացման տարբեր կողմերի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ նրանք իրենց հանգիստ, հարմարավետ, ինքնավստահ են զգում մանկապարտեզի նախապատրաստական խմբերում ուսուցանման ժամանակ՝ ի տարբերություն դպրոցի առաջին դասարանի: Գլխավոր պատճառն այն է, որ մանկապարտեզի կենսաոճի մեծահասակի և հասակակիցների հետ շփման ոճը առավել համապատասխանում է երեխայի հոգեկան զարգացման մակարդակին: Իր սոցիալական անկայունության, նոր պայմաններին և հարաբերություններին հարմարման դժվարությունների պատճառով վեց տարեկան երեխան կարիք ունի անմիջական հուզական կոնտակտի, բայց դպրոցական ուսուցման ֆորմալիզացված պայմաններում այդ պահանջմունքը չի բավարարվում:

Իսկ ի՞նչ է տեղի ունենում երեխայի հետ, երբ նա, հայտնվում է դպրոցական ուսուցման ֆորմալիզացված համակարգի մեջ, որում բա-

վարար չափով հաշվի չեն առնվում նրա տարիքային առանձնահատկությունները: Ինչպես ցույց են տվել դպրոցում իրականացված կոմպլեքս հետազոտությունները, անբարենպաստ պայմաններում հաճախ վատանում է երեխաների առողջական վիճակը, կարող է քաշը պակասել, նվազել հեմոգլոբինի քանակն արյան մեջ, իջնում է տեսողության սրությունը, ի հայտ են գալիս գլխացավեր: Ընդհանուր ինքնազգացողության վատացման պատճառով՝ նվազում է երեխայի ոչ այնքան բարձր աշխատունակությունը, ինչը բացասաբար է ազդում ուսման վրա: Առանձին դեպքերում առաջանում են նևրոզներ, դպրոցական դեզադապտացիա. նրանք լարված են և՛ ֆիզիկապես, և՛ հոգեպես: Հոգեբանական պատրաստվածությունը դպրոցին բարդ կազմավորում է, որը պահանջում է դրդապատճառային, ինտելեկտուալ, կամային ոլորտների զարգացման բարձր մակարդակ: Սովորաբար առանձնացնում են հոգեբանական պատրաստվածության երկու ասպեկտներ՝ անձնային և ինտելեկտուալ: Երկուսն էլ կարևոր են ինչպես ուսումնական գործունեության հաջող ընթացքի, այնպես էլ նոր պայմաններին արագ հարմարման համար:

Որպեսզի երեխան հաջողությամբ սովորի, նա առաջին հերթին պետք է ձգտի նոր դպրոցական կյանքին, «լուրջ» պարապմունքներին, «պատասխանատու» առաջադրանքներին: Այսպիսի ցանկության առաջացման վրա ազդում է ուսման՝ որպես կարևոր, բովանդակային գործունեության նկատմամբ, մոտիկ մեծահասակների վերաբերմունքը: Ազդում է և այլ երեխաների վերաբերմունքը, հնարավորությունը՝ բարձրանալու նոր տարիքային աստիճան փոքրիկների աչքերում և համեմատվել ավագների հետ: Արդյունքում երեխայի մոտ ձևավորվում է դպրոցականի ներքին դիրքորոշումը: Սկզբնապես երեխաներին գրավում են դպրոցական կյանքի արտաքին ատրիբուտները՝ գրիչները, տետրերը, դասարանը և այլն: Նոր տպավորությունների, նոր մթնոլորտի պահանջմունք է առաջանում, ցանկություն՝ ձեռք բերելու նոր ընկերներ: Եվ միայն հետո սովորելու, ինչ-որ նոր բան իմանալու, գնահատական ստանալու ցանկություն է առաջանում:

Նոր սոցիալական դիրքի նկատմամբ երեխայի ձգտումը նախադրյալ է և հիմք կրտսեր դպրոցական տարիքում հոգեբանական շատ առանձնահատկությունների կայացման համար: Մասնավորապես, պատասխանատվությունը դպրոցական պարտականությունների կատար-

ման համար. երեխան սկսում է կատարել ոչ միայն իրեն հետաքրքիր առաջադրանքները, այլև ցանկացած ուսումնական աշխատանք:

Դպրոց ընդունվող երեխայի համար կարևոր է նաև ուսուցչի, տարեկիցների և իր նկատմամբ վերաբերմունքը: Նախադպրոցական տարիքի վերջում պետք է մեծահասակների հետ հաստատվի ոչ իրավիճակային-անձնային շփում:

Ուսուցանման դաս-դասարանային համակարգը ենթադրում է ոչ միայն ուսուցչի հետ, այլև այլ երեխաների հետ հատուկ հարաբերություններ: Ուսումնական գործունեությունն իր բնույթով կոլեկտիվ գործունեություն է: Աշակերտները պետք է սովորեն միմյանց հետ գործնական հաղորդակցմանը, արդյունավետ փոխազդելու կարողությամբ՝ կատարելով համատեղ ուսումնական գործողություններ: Հասակակիցների հետ շփման նոր ձևը հաստատվում է դպրոցական ուսուցման հենց սկզբից:

Հոգեկան զարգացման բարձր մակարդակով վեց տարեկան երեխաների համար բնութագրական է համագործակցային-մրցակցային շփումը տարեկիցների հետ: Նրանք հետևում են ընդհանուր խաղային նպատակին, բայց միմյանց համարում են մրցակիցներ, հակառակորդներ: Նրանք պլանավորում են իրենց գործողությունները՝ կանխատեսելով արդյունքը, հետևելով ընկերոջ գործողություններին, փորձելով նրան խանգարել:

Դպրոցին անձնային պատրաստվածությունը ներառում է նաև որոշակի վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ: Արդյունավետ ուսումնական գործունեությունը ենթադրում է համարժեք վերաբերմունք սեփական ընդունակությունների, աշխատանքային արդյունքների, վարքի նկատմամբ, այսինքն՝ ինքնագիտակցության զարգացվածության որոշակի մակարդակ: Դպրոցականի ինքնագնահատականը չպետք է լինի շատ բարձր և չտարբերակված:

Դպրոցին երեխայի պատրաստվածության մասին սովորաբար դատում են խմբային աշխատանքներում նրա վարքով: Այստեղ շատ կարևոր է նաև երեխայի կամային ոլորտի զարգացման առանձնահատկությունների դուրս բերումը: Երեխայի վարքի կամային բնույթը դրսևորվում է ուսուցչի առաջադրած պահանջների, կանոնների կատարման ժամանակ: Դրա համար էլ երեխայի կամային վարքի առանձնահատկությունները դուրս են բերվում ոչ միայն դիտման ժամանակ, այլև հատուկ մեթոդիկաների միջոցով:

Ինտելեկտուալ պատրաստվածությունը կապված է մտավոր գործընթացների զարգացման հետ. ընդհանրացնելու, առարկաները համեմատելու, դասակարգելու, նրանց էական առանձնահատկությունները դուրս բերելու, պատճառա-հետևանքային կապերը գտնելու, եզրակացություններ կատարելու ընդունակություններ: Երեխան պետք է ունենա լայն պատկերացումներ՝ պատկերային, տարածական, խոսքի զարգացման համապատասխան մակարդակ, ճանաչողական ակտիվություն:

Դպրոցին հոգեբանական պատրաստվածության դիագնոստիկան բավականին բարդ, բայց միանգամայն լուծելի խնդիր է: Դպրոցական պատրաստվածությունը, կապված ուսման հաջող սկզբի հետ, պայմանավորում է երեխաների զարգացման առավել բարենպաստ տարբերակը: Բայց կան նաև զարգացման այլ տարբերակներ, որոնք պահանջում են շտկողական աշխատանքներ:

Դպրոց ընդունվելիս երբեմն հայտնաբերվում է զարգացման որոշակի բաղադրիչի անբավարար ձևավորվածություն: Շատ մանկավարժներ գտնում են, որ ուսուցանման գործընթացում ավելի հեշտ է զարգացնել ինտելեկտուալ, քան անձնային առանձնահատկությունները: Ըստ երևույթին՝ նրանք ճիշտ են: Ամեն դեպքում երեխայի՝ դպրոցին անբավարար անձնային պատրաստվածության դեպքում ուսուցչի համար առաջանում են բավական բարդ խնդիրներ: Այսպիսի երեխաները դրսևորում են մանկական անմիջականություն, դասերին միանգամից են պատասխանում՝ առանց ձեռք բարձրացնելու, ուրիշներին ընդհատելով, կիսվում են ուսուցչի հետ իրենց զգացումներով, մտքերով: Ունենալով շատ բարձր ինքնագնահատական՝ նրանք նեղանում են դիտողություններից: Նրանք դժգոհում են, որ դասերն անհետաքրքիր են, դպրոցը լավ չէ, ուսուցիչը չար է: Այսպիսի երեխաների դրդապատճառային ոլորտի անհասունությունն իր հետ բերում է գիտելիքի ձեռք բերման խնդիրներ, ուսումնական գործունեության ցածր արդյունավետություն:

Ինտելեկտուալ անպատրաստությունը հանգեցնում է ուսումնական գործողությունների անհաջողության, հասկանալու և ուսուցչի պահանջները կատարելու անհնարինության, հետևաբար՝ ցածր գնահատականների: Սա իր հերթին ազդում է երեխայի մոտիվացիայի վրա [5, 74]: Ինտելեկտուալ անպատրաստվածության դեպքում հնարավոր են զարգացման մի քանի տարբերակներ: Կապված որոշակի անձնային

առանձնահատկությունների հետ՝ երեխաները կարող են նշանակալից դժվարություններ ունենալ դպրոցում, ինչպես, օրինակ, տազնապայնություն, որը կայունություն է ձեռք բերում երեխայի աշխատանքով անընդհատ դժգոհության պայմաններում: Տազնապայնության աճի և նրա հետ կապված ցածր ինքնագնահատականի պատճառով նվազում են ուսումնական ձեռքբերումները: Ստացվում է, որ երեխայի անբարենպաստ անձնային առանձնահատկություններն ուղղակիորեն ազդում են նրա ուսումնական գործունեության վրա, ինչը առաջ է բերում շրջապատողների համապատասխան բացասական ռեակցիան: Այսպիսի իրավիճակից խուսափելու համար պետք է փոխել ծնողների և ուսուցիչների գնահատականներն ու դիրքորոշումները:

Այսպիսով, վեց տարեկան երեխաներն իրենց զարգացման մակարդակով նախադպրոցականներ են: Նրանք չեն կարող լիարժեք զարգանալ դպրոցական համակարգի խիստ ֆորմալիզացված պայմաններում: Այս տարիքի երեխաների ներառումը ուսումնական գործունեության մեջ պահանջում է հատուկ պայմաններ. «նախադպրոցական» ռեժիմ, ուսուցանման խաղային մեթոդներ և այլն: Առաջին դասարան վեց տարեկանների ընդունման հարցը պետք է անհատական լուծվի՝ ելնելով դպրոցին երեխայի հոգեբանական պատրաստվածությունից:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Նախաշավիղ», թ. 1, 2012:
2. **Ա. Սարգսյան**, Երեխայի հոգեբանական պատրաստությունը դպրոցական ուսուցմանը, Երևան, 180 էջ:
3. Психология человека от рождения до смерти, Под общей редакцией А. А. Реана, Москва, 2002, 652 с., с. 401.
4. **Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.** Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.-464с.
5. **Обухова Л. Ф.**, Детская (возрастная) психология. Учебник. -- М., Российское педагогическое агентство. 1996, 374 с.

ՎԵՑ ՏԱՐԵԿԱՆ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ՝ ԴՊՐՈՑԻՆ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐ

Առաքելյան Սուսաննա

Ամփոփում

Վեց տարեկան երեխաներն իրենց զարգացման մակարդակով նախադպրոցականներ են: Նրանք չեն կարող լիարժեք զարգանալ դպրոցական համակարգի խիստ ֆորմալիզացված պայմաններում: Այս տարիքի երեխաների ներառումը ուսումնական գործունեության մեջ պահանջում է հատուկ պայմաններ. «նախադպրոցական» ռեժիմ, ուսուցանման խաղային մեթոդներ:

Բանալի բառեր. հարմարում, վեց տարեկան երեխաներ, մանկապարտեզ, ուսումնական գործընթաց, նախադպրոցական ռեժիմ:

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аракелян Сусанна

Резюме

Шестилетние дети являются дошкольниками по уровню своего развития. Они не могут полноценно развиваться в формализованных условиях строгой школьной системы. Включение шестилетних детей в учебный процесс требует особых условий: «дошкольного» режима и игрового обучения как метода обучения.

Ключевые слова: адаптация, дети шестилетнего возраста, детский сад, учебный процесс, дошкольный режим.

SOME PROBLEMS OF SIX YEARS OLD CHILDREN'S ADAPTATION TO SCHOOL ENVIRONMENT

Arakelyan Susanna

Summary

Six years old children are preschoolers at the level of their development. They cannot fully develop in the formalized conditions of a strict school system. The inclusion of six years old children in learning process requires special conditions: "preschool" regime and game-based learning as a teaching method.

Keywords: adaptation, six years old children, kindergarten, learning process, preschool regime.



**ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ***

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ԱՐՄԵՆՈՒՀԻ

Լոռու մարզի Շահումյանի միջնակարգ դպրոցի փարրական դասարանների ուսուցչուհի

21-րդ դարում ավելի ու ավելի դժվար է դարձել երեխային ստիպել գիրք կարդալ, զբաղվել ընթերցանությամբ, չնայած որ գրքի դերը անձի զարգացման գործում մնում է անփոխարինելի: Աշխարհն արագորեն փոփոխվում է, դառնում ավելի ու ավելի վիրտուալ, հետևաբար ընթերցանության խթանման ձևերը նույնպես պիտի փոխվեն և համապատասխանեն նոր ժամանակների պահանջներին:

Կրթության կազմակերպման և բովանդակության ձևավորման ուղղությամբ արևմտաեվրոպական մանկավարժության մեջ 19-րդ դարի սկզբից տարածված նորարարական գաղափարներն արդեն նույն դարի կեսերից թափանցեցին հայ իրականություն՝ հիմնականում ռուսական կրթական համակարգի փոփոխություններին իբրև արձագանք և միջնորդավորված դրանցով: Այդ նոր գաղափարները, մանկավարժական նորամուծությունները վերաբերում էին առավելապես գրաճանաչության ուսուցման և ընթերցանության մեթոդների արդյունավետության հարցերին: Դա պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ տվյալ ժամանակաշրջանում առավել տարածված էին տարրական կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունները: Առաջին նորարար մանկավարժների շարքում էին Ստեփանոս Նազարյանը, Միքայել Նալբանդյանը, Հարություն Բերբերյանը, որոնց գաղափարները հետագայում՝ 19-րդ դարի 70-ական թվականներից սկսած իրեն տեսական և պրակտիկ գործունեությամբ շարունակեցին Սեդրակ Մայրիխյանը, Նիկողայոս Տեր-Ղևոնդյանը, Ղազարոս Աղայանը, Ավետիք Բահաթր-

* Նյութը ներկայացվել է 28.09.2020 թ., գրայնալվել է 29.09.2020 թ.:

յանը, Ստեփանոս Պալասանյանը, ուրիշներ:

«Կարդալ կնշանակե մտածել: Բացի աչքից ու բերանից, ընթերցանության ժամանակ հոգին նույնպես պիտի ի գործողություն գրգռվի: Մարդս ընթերցանելիս պիտի մտածե, նա ընթերցածը պիտի հասկանա և, եթե հասկանում է, նա այդ պիտի ապացուցե յուր ընթերցանության գեղեցկությամբ», - ասում էր Ա. Բահաթրյանը [1, 71]:

Հայ մանկավարժական միտքը մշտապես հետամուտ է եղել կրտսեր դպրոցականների ընթերցանության մշակույթը բարձրացնելու միտված նոր մեթոդների և ուսուցման ձևերի որոնմանը, առաջավոր փորձի ներդրմանը դպրոցական ուսուցման համակարգ: Ահա թե ինչու, նույնիսկ 19-րդ դարի վերջին երկու տասնամյակներում հայկական դպրոցների չգործելու պարագան չխանգարեց, որ դպրոցների վերաբացման հետ նորից հայ մանկավարժական միտքը զարթոնք ապրի, դրվի ավելի գործնական հիմքերի վրա: 20-րդ դարի սկզբներին հրապարակ եկան Ստեփանոս Լիսիցյանի, Հովհաննես Թումանյանի, Լևոն Շանթի, Ավետիք Իսահահակյանի, Մանուկ Աբեղյանի հայոց լեզվի (մայրենիի) դպրոցական դասագրքերը: Ինչպես նկատելի է վերոբերյալ անունների ցանկից, ընթերցանության խնդիրը հայոց մտավոր կյանքում ուներ նաև գործնական կարևորություն, եթե գործին մասնակից էին մեծահամբավ գրողներն ու գիտնականները:

20-րդ դարում տարրական կրթության մեթոդիկայի, այդ թվում ընթերցանության մշակույթի բարձրացման խնդիրներին հետևողականորեն և բազմաթիվ ուսումնասիրություններով անդրադարձավ Աշոտ Տեր-Գրիգորյանը, ում ներդրումը տարրական կրթության մեթոդիկայի ոլորտ համարվում է կարևոր և նշանակալից: Ա. Տեր-Գրիգորյանի մեթոդաբանական շատ լուծումներ և առաջարկություններ մեր օրերում էլ արդիական են և կիրառվում են հայոց դպրոցում [4]:

Ավանդաբար հայ հանրակրթական համակարգի վրա մեծ է եղել ռուս մանկավարժական մտքի ազդեցությունը: Իսկ խորհրդային ժամանակաշրջանում՝ ավելի քան 70 տարի, այդ համակարգերը բացարձակապես նույնական էին: Ռուս մանկավարժագետների մի քանի սերնդի տարրական ուսուցման և կրթության գաղափարներն այսօր էլ կենսունակ են և շարունակում են գաղափարական ու փորձային սնուցումներ կատարել հայ կրթական համակարգ:

Այս ամենով հանդերձ, չնայած մանկավարժագետների հետևողական ուշադրությանը, ուսուցման մեթոդների, մեթոդիկաների խնդիրը մի

շարք տեսանկյուններով մնում է ոչ բավարար չափով ուսումնասիրված: Եթե ուսուցման մեթոդները դպրոցի միջին դասարանների համար բավականաչափ ամբողջական ու խորությամբ հետազոտված են և մասնագիտական գրականության մեջ՝ լուսաբանված, նույնը չենք կարող ասել տարրական ուսուցման մեթոդների մասին: Մինչդեռ արդյունավետ ուսուցման համար տարրական դասարանների ուսուցչին անհրաժեշտ է լավագույն կերպով տիրապետել նոր մեթոդների և տեխնոլոգիաների, արդյունավետորեն օգտագործել եղած ուսումնական միջոցները, մոդիֆիկացնել և որակապես բարելավել դրանք, ինչպես նաև ձգտել նոր, յուրահատուկ մեթոդների և տեխնոլոգիաների որոնման՝ ապահովելով խոր մեթոդաբանական հիմնավորվածություն:

Տարրական դպրոցում մեծ է ուսուցչի հեղինակությունը աշակերտի մեջ ընթերցանության նկատմամբ սեր արթնացնելու գործում: Սակայն ուսուցիչն ինչպես երեխային օգնում է դառնալ ինքնուրույն ընթերցող, այնպես էլ կարող է կոտրել նրա հետաքրքրությունը ընթերցանության նկատմամբ. բավական է պարտադրանքն այդ ուղղությամբ: Դպրոցում ընթերցանության նկատմամբ հետաքրքրությունների զարգացումը հնարավոր է արտադասարանական ընթերցանության միջոցով: Դա լայն հնարավորություններ է ստեղծում սովորողի ճանաչողական գործընթացների զարգացման, գրքի նկատմամբ հետաքրքրության դաստիարակության գործում: Տվյալ թեմայի վերաբերյալ մայրենիի դասին հանձնարարված գրականություն ուսումնասիրելով՝ երեխան ինքնաբերաբար մտնում է ընթերցողական դաշտ և կապվում է գրքին: Սակայն միայն կարդալ սովորեցնելը քիչ է: Կ. Ուշինսկին ասում էր՝ կարդալը դեռ ոչինչ չի նշանակում. ի՞նչ և ինչպե՞ս կարդալ. սա է գլխավորը [3, 143]:

Ընթերցանության ուսուցումը միջոց է խոսքի զարգացման ծրագրային խնդիրների իրականացման համար: Տարրական դպրոցի մայրենիի առարկայական ծրագրում հատուկ տեղ է տրված ընթերցանության ուսուցմանը, որը խոսքի զարգացման աշխատանքի վերջնական նպատակն է: Կապակցված խոսքի ստեղծումը, որպես սովորած լեզվական գիտելիքների ու ձեռք բերած բառապաշարի գործնական կիրառության ու երեխայի տրամաբանական մտածողության, ստեղծագործական կարողությունների զարգացման միջոց, առաջին դասարանից սկսած ընթերցանության ուսուցման գործընթացում առանձնահատուկ տեղ ու արժեք է ստանում:

Ընթերցանության ուսուցման աշխատանքներում պետք է հետա-

քրքրել երեխաներին, սովորեցնել կարդալ և ընկալել տեքստը՝ տարբեր տեսանկյուններից: Հարկավոր է վստահություն սերմանել նրանց մեջ իրենց իսկ ուժերի նկատմամբ՝ աստիճանաբար մղելով ինքնուրույն աշխատանքի: Աշակերտներին կարդալ սովորեցնելու համար պետք է առաջարկել ոչ միայն դասագրքի նյութերը, այլ նաև անձանոթ տեքստեր (աշակերտը ընթերցել սովորում է ոչ թե նույն նյութը բազմաթիվ անգամներ ընթերցելով, այլ անձանոթ նյութի շարունակական ընթերցմամբ): Կարդալու հմտությունների զարգացման լավագույն միջոց է ինքնուրույն ընթերցանությունը: Երեխաներին գրքին «կապելու» աշխատանքը պետք է հնարավորինս շուտ սկսել (սկսած գրաճանաչության շրջանից): Որպես միջոց՝ արդյունավետ է արտադասարանային աշխատանքի ճիշտ կազմակերպումը, որի միջոցով առաջադրված նյութերը խիստ կհետաքրքրեն երեխային, և նա կկապվի գրքին [5]:

Դպրոցական ուսուցման ամբողջ ընթացքը մեծապես կախված է ընթերցանությանը հաջող տիրապետելուց. որքան բարձր է ընթերցանական մշակույթի մակարդակը, նույն չափով մեծ է ընդհանուր կրթական ձեռքբերումների հավանականությունը: Ահա թե ինչու ինչպես նախկինում, այնպես էլ այսօր կարևորագույն նշանակություն է տրվում սովորողների ընթերցանական մակարդակի և որակի բարձրացմանը: Իսկ դրա հիմքերը դրվում են տարրական դասարաններում՝ առաջին դասարանից սկսած [6]: Նկատենք նաև, որ ընթերցանությունը մի բնագավառ է, որը ուսուցչին ստեղծագործական մոտեցման մեծ հնարավորություններ է տալիս, և այս առումով այն նաև ժամանակակից մանկավարժության առաջանցիկ զարգացող մեթոդաբանական ոլորտներից է:

Ռուս մանկավարժագետ, մեթոդաբան Ն. Բետենկովայի մեթոդիկայով՝ կրտսեր դպրոցականների ընթերցանության ուսուցումը իրականացվում է բարձր տեմպով և շատ հետաքրքրաշարժ եղանակով, ինչը դրականորեն է ազդում կրտսեր դպրոցականների մտածողական գործունեության զարգացման վրա:

Ուսուցումը կառուցվում է դժվարության բարձր մակարդակի վրա: Ընթերցանության դասերը բովանդակում են տեքստային նյութերի մեծ ծավալ, դրանք առանձնանում են նաև իրենց բովանդակությամբ: Արդեն 1-ին դասարանից դասերում ներառվում են տեսական գիտելիքներ, որոնք նշանակալից չափով բարձրացնում են երեխաների գործնական ունակությունների և հմտությունների մակարդակը, որոնք նպաստում են

նաև ընթերցանության հանդեպ հետաքրքրության աճին: Ընթերցանության դասերին հեշտ են անցկացվում հնչյունաբանությունից, քերականությունից, ուղղագրությունից գիտելիքների յուրացումը, իսկ որոշակի տերմինաբանության ներառումը ուսուցման գործընթաց (օրինակ՝ գոյական անուն, ածական անուն, բայ, դերանուն, արմատ և այլն) որպես միջոց է ծառայում լեզվական երևույթների առավել խոր իմաստավորման համար, որոնց երեխաները անխուսափելիորեն բախվում են արդեն գրագիտության յուրացման գործընթացում:

Հարկ է ընդգծել, որ ուսուցման այսպիսի դրվածքը աշակերտներին անխուսափելիորեն ուղղորդում է դեպի գիտակցված ուսուցում՝ ամրապնդելով իրենց ուժերի վրա վստահությունը և հավատը:

Ըստ մեկ այլ տեխնոլոգիայի (Ն. Ջայցևա)՝ ամբողջ ուսուցման համակարգի կենտրոնում երեխան է՝ որպես գործունեության և հաղորդակցման սուբյեկտ: Այս տեխնոլոգիայի հայեցակարգային դրույթներն արտացոլում են ընթերցանության յուրացման ունակության առանցքային միտումները, ուսումնական գործունեության եղանակներին տիրապետելը: Թվարկենք դրանցից հիմնականները. երեխաների խոսքի ձևավորումը և ընթերցանության ուսուցումը պետք է ընթանան զուգահեռաբար՝ միմյանց օգնելու պայմաններում. հրաժարում հնչույթային սկզբունքից. ուսուցման միավորումը երգեցողության հետ. ճանապարհը դեպի ընթերցանություն անցնում է գրավորի խոսքի միջոցով, հիշողության բոլոր ձևերի օգտագործում, ընկալում բոլոր զգացական օրգաններով, առավելագույն իրազնականություն, երեխաներին չձանրաբեռնել տերմիններով [2, 88]:

Ն. Ջայցևայի մեթոդիկայի հայեցակարգային դրույթները արտահայտում են երեխաների կողմից ընթերցանական կարողությունների յուրացման առանցքային միտումները, որոնք ձեռք են բերվել ուսումնական գործունեության միջոցով:

Այսպիսով՝ ընթերցանության ուսուցումը ենթադրում է հին և նոր մեթոդիկաների համադրական օգտագործում, ինչպես նաև նոր տեխնոլոգիաների ներառում կրթական համակարգ:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Բահաթրյան Ա.** Ընթերցարանը և նորա նշանակությունը, գիրք 2-րդ, Երևան, 1961:
2. Обучаем грамоте по "Азбуке" Н. М. Бетеньковой, В. Г. Горецкого, Д. С. Фонины: пособие для учителя, 2007, Смоленск.

3. Կ. Դ. Ուշինսկի, Մանկավարժական ընտիր երկեր, Երևան, Լույս, 1981:
4. Գյուլամիրյան Ջ., Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում, Երևան, 1998:
5. Թորոսյան Կ., Չիբուխյան Կ., Ընթերցանության դասաժամերի դերը ինքնուրույն գործունեության կազմակերպման և մտածողության զարգացման գործում //«Նախաշավիղ», 2010, N6:
6. Խաչատրյան Ս., Արտահայտիչ ընթերցանության և բանավոր խոսքի ուսուցումը տարրական դասարաններում, «Նախաշավիղ», Երևան, 2013:

ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Ղազարյան Արմենուհի

Ամփոփում

Դպրոցականի ուսուցման ամբողջ ընթացքը մեծապես կախված է ընթերցանությանը հաջող տիրապետելուց: Ներկայումս դպրոցական հասակի կրտսեր դպրոցականների համար օգտագործվում են ընթերցանության ուսուցման բազմազան մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ:

Ժամանակակից մեթոդիկաներով ընթերցանության ուսուցումը տարրական դասարանների աշակերտների համար կազմակերպվում է բարձր տեմպով և շատ հետաքրքիր եղանակներով, ինչը դրականորեն է ազդում կրտսեր դպրոցականների մտածողական գործունեության զարգացման վրա: Ընթերցանության տեքստերը բովանդակում են մեծածավալ տեքստային նյութ, որոնք առանձնանում են նաև բովանդակությամբ:

Բանալի բառեր. Ժամանակակից մեթոդներ, ուսուցում, ընթերցանություն, մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, կրտսեր դպրոցական հասակ:

НЕОБХОДИМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В МЛАДШИХ
КЛАССАХ

Казарян Арменуи

Резюме

Весь ход обучения школьника во многом зависит от успешного овладения чтением. В настоящее время используются разнообразные методы и технологии обучения чтению детей младшего школьного возраста.

Обучение чтению младших школьников по современной методике проводится в быстром темпе и очень увлекательно, что оказывает положительное влияние на развитие мыслительной деятельности младших школьников. Уроки чтения содержат большой объем текстового материала, отличающийся и по содержанию.

Ключевые слова: современные методы, обучение, чтение, методы и технологии, младший школьный возраст.

THE NEED FOR MODERN METHODS OF TEACHING READING IN ELEMENTARY GRADES

Ghazaryan Armenuhi

Summary

The entire course of a student's education largely depends on the successful mastery of reading. Currently, a variety of methods and technologies are used to teach reading to children of primary school age.

Learning to read younger students using modern methods is carried out at a fast pace and very exciting, which has a positive effect on the development of the mental activity of younger graders. Reading lessons contain a large amount of text material, which also differs in content. The work is carried out in the range of all letters of the alphabet using texts of small genres: riddles, proverbs, tongue twisters, and phrases.

Keywords: modern methods, teaching, reading, methods and technologies, primary school age.



ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ*

ՍԱՆԱՄՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

Տաշիրի հ. 2 հիմնական դպրոցի տարրական դասարանների ուսուցչուհի

Հեքիաթների դերը երեխաների զարգացման գործում բազմազան է՝ սկսած երևակայությունը զարգացնելուց մինչև ճիշտ խոսքի ձևավորում: Հեքիաթը երեխաներին մատչելի լեզվով նրանց կյանք է սովորեցնում, պատմում չարի ու բարու մասին: Երեխաներն ավելի հեշտ են ընկալում հեքիաթը, քան մեծահասակների դաստիարակչական քարոզները: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ այն երեխաները, որոնց փոքր հասակից սկսած հեքիաթներ են պատմել, ավելի վաղ են սովորում իրենց մտքերը ճիշտ արտահայտել: Հեքիաթների հիմնական նպատակն է զարգացնել երեխայի երևակայությունը և ստեղծագործական պոտենցիալը: Մանկական հեքիաթները ընդլայնում են երեխայի բառապաշարը, օգնում են ճիշտ և տրամաբանական խոսք կազմել: Կարևոր է նաև, որ հեքիաթները երեխայի խոսքը դարձնում են ավելի զգացմունքային և պատկերավոր: Ձևավորվում է հարցերը ճիշտ ձևակերպելու ունակություն: Երեխաներն ընդհանրապես իրականությունը պատկերավոր են ընկալում, իսկ հեքիաթները նպաստում են իրականության ճիշտ ընկալմանը: Երեխաները հեքիաթների միջոցով պատկերավոր են ընկալում նաև չարն ու բարին: Հեքիաթներում միշտ հաղթում է բարին, ինչը երեխային օգնում է հաղթահարելու կյանքի դժվարությունները՝ ենթագիտակցությունում ունենալով բարու հաղթանակի գաղափարը: Նույն հեքիաթը երեխային կարելի է մի քանի անգամ պատմել, որպեսզի լավ ընկալի հեքիաթի բուն ասելիքը:

Հեքիաթներն իրապես իրենց ազդեցությունն են ունենում երեխաների անձի զարգացման և կայացման վրա: Աշակերտների խոսքի զարգացման, ազատ և անկաշկանդ արտահայտվելու կարողությունների

* Նյութը ներկայացվել է 18.09.2020 թ., գրախոսվել է 21.09.2020 թ.:

մշակման համար մենք կիրառում ենք բազմաթիվ առաջադրանքներ: Օրինակ՝ «Հորինի՛ր մի պատմություն նկարի շուրջ», «Պատմի՛ր, թե ինչ ես տեսնում նկարում», բնագրին կից նկարազարդման բովանդակության պատմում և համեմատում բնագրի հետ, տարբեր սխալներով լի նկարներում սխալների որոշում՝ ճշտի ներկայացում, նախապատրաստական գրույցների ընթացքում առաջացած հարցերի շուրջ դատողությունների շարադրում, ստեղծված խնդրահարույց իրավիճակներից դուրս գալու ելքերի որոնում, հեքիաթի բեմականացում, հանելուկների հորինում և այլն: Ինչպես տեսնում ենք, ներկայացված ցանկում, երևակայության և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանն ուղղված առաջադրանքների մի ամբողջխումբ կա: Այդ առաջադրանքները քայլ առ քայլ «բացում» են երեխայի լեզուն, նա ավելի ու ավելի համարձակ է դառնում իր մտքերն արտահայտելիս, կարողանում է դրանք ձևակերպել տրամաբանորեն, եզրակացություններ է անում, դառնում ինքնուրույն ու ինքնավստահ:

Երեխաների խոսքի զարգացման համար դասագրքում նախատեսված են բազմաբնույթ միջոցներ: Բնագրի շուրջ տարվող աշխատանքները (կարդալ, պատմել, պատասխանել բնագրին կից հարցերին) խոսքի զարգացման համար հիանալի միջոցներ են: Մայրենիի դասագրքում կան նաև խոսքի, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը նպաստող այնպիսի առաջադրանքներ, որոնք տարվում են նկարների շուրջ: Օրինակ, «Այնպես նկարագրի՛ր, որ հասկանա» առաջադրանքը: Երեխան հայտնվում է խնդրահարույց իրավիճակում. պետք է որևէ մեկին բացատրի, թե ինչ է այս կամ այն առարկան, ընդ որում՝ պետք է այնպես բացատրի, որ դիմացինը հասկանա, թե ինչի մասին է խոսքը: Խնդիրը բարդանում է նրանով, որ ենթադրվում է, թե դիմացինը ընդհանրապես ոչինչ չգիտի այդ առարկայի մասին: Այս խաղ-առաջադրանքը իրականացնելիս երեխան կարող է օգտագործել ոչ միայն բառային նկարագրությունը, այլև դիմախաղն ու շարժուձևը՝ յուրօրինակ կերպով միայնակ բեմականացնելով իր բացատրությունը: Երեխան, ըստ առարկայի հատկանիշների և գործառույթների, որքան հնարավոր է մանրամասնորեն բացատրում է դրա նշանակությունն ու արտաքին տեսքը, աշխատում է մտաբերել առարկայի էական հատկանիշները, ձգտում է, որ իր խոսքը հասկանալի լինի դիմացինին, հնարավորինս շատ մանրամասներ է հիշում, երբ դիմացինը չի հասկանում: «Կրթարաններում ամեն բան սովորեցնելը ոչ կարելի է և ոչ

էլ հնարավոր,- ասում էր Ս. Մանդինյանը,- մի բան պետք է թողնել մանուկին, որ նա առանց ուրիշի օգնությանը դիմելու անձամբ ձեռք բերի» [1, էջ 132]: Այդ իսկ պատճառով հեքիաթի արտադասարանային ընթերցանությունն անցկացնում եք աշակերտների հետ միասին ձևավորված հեքիաթի սենյակում՝ կարևորելով իրադրության գեղագիտական միջավայրը, որում երեխաները պետք է ունենդրեին հեքիաթը: Հեքիաթի շուրջ աշխատանքներում կարևորում ենք հերոսների այն արարքները, որոնց շուրջ զարգանում են հեքիաթի դեպքերը: Դրանց միջոցով են որոշվում գլխավոր հերոսի արարքի դրդապատճառները, հեքիաթի տրամաբանությունն ու գլխավոր ասելիքը:

Հիմք ընդունելով կրթության բովանդակության բաղադրիչները՝ երեխայի ուշադրությունը հրավիրում ենք որոշակի բառերի և արտահայտությունների վրա, քանի որ խոսքի միջոցով է առաջին հերթին հնարավոր որոշել հերոսի հոգեվիճակը, նրա արարքների դրդապատճառները, հերոսի ինչպիսի լինելը, հեղինակի վերաբերմունքը նրա նկատմամբ և այլն: Հեքիաթի ուսումնասիրումը բազմաբնույթ եղանակներով ու մեթոդական հնարներով զարգացնում է կրտսեր դպրոցականների երևակայությունը, կապակցված խոսքը և ստեղծագործական կարողությունները: Հեքիաթները խթանում են աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացումը: Նրանք հաճույքով են մասնակցում այդ աշխատանքներին: Ուսուցիչը կարող է հեքիաթի ուսուցման ժամանակ իր առջև դնել հետևյալ նպատակները. զարգացնել աշակերտի ստեղծագործական ունակությունները, ձևավորել աշակերտների տեսական և գործնական այնպիսի հմտություններ, որոնք կօգնեն նրանց շարունակելու տանը հեքիաթի ընթերցումը, սովորեցնել աշխատել բնագրի հետ և այլն:

Երկարամյա մանկավարժական գործունեության ընթացքում համոզվել եմ, որ կարելի է կիրառել հեքիաթի ուսուցման մի քանի ձևեր, որոնք շատ արդյունավետ են:

1. Իսադի, հեքիաթի, միջոցով երեխային մատուցել դասը կամ ստուգել մատուցվածը:

2. Աշխատանքը դասի ժամանակ դառնում է կենդանի գործողություններ, որը երեխայի մոտ մեծ հետաքրքրություն է առաջացնում:

3. Երեխան ոչ միայն տեսնում և ընդունում է, այլ նաև վերապրում է այդ ամենը:

Թումանյանն ընդգծում էր հեքիաթի բացառիկ կարևոր տեղը համաշխարհային մշակույթի համակարգում. «Հեքիաթները անդունդներ են՝ խորը, անծայր, անվերջ հարուստ ու ջրեղ աշխարհ է: Հեքիաթը ամենաբարձր ստեղծագործությունն է. նույնիսկ հանճարները հեքիաթ չեն կարողանում ստեղծել, բայց հեքիաթների են ձգտում: Նոր գրողներից փորձեր անողներ կան. Օսկար Ուայլդը, Մետերլինկը և ուրիշներ» [2, էջ 225]:

«Կիկոսի մահը» հեքիաթում հոր կողմից ջրի ուղարկված աղջկա աչքին աղբյուրի գլխին բարձր ծառ է երևում և պատրանքների գիրկն է ընկնում՝ մոռանալով աղբյուր գալու նպատակը. «Հիմի որ ես մարդի գնամ...»: Պատրանքը վարակիչ է լինում «Կիկոսի» ողջ ընտանիքի համար: Ընտանիքի միակ «խելոք» հոր առաջարկով՝ ունեցած միակ եզը մորթում, մի քթոց այլուրը հաց թխում, ժողովրդին կանչում, ժամպատարագ անում, «Կիկոսի քելեխն ուտեցնում», եւ այդպես նոր «հանգստանում» են: Հեքիաթի իմաստն այն է, որ հիմար, պատրանքային բաներով չպետք է ապրել, դա վարակիչ կարող է լինել շրջապատի համար ու մեծ վնասներ բերել: Այն մարդուն կարող է իրականությունից կտրել, նրան իրենով անել, զրկել գործնականությունից, ապրելու կամքից, նրան հիմար քայլերի դրդել, ծուլություն ներարկել և այլն: Հեքիաթից գալով մեր իրականություն՝ տեսնում ենք դրա ողբալի հետևանքները:

Թումանյանի անմահ հեքիաթներից մյուսի՝ «Քաջ Նազարի» վերջին մասը մեջբերենք. «Ասում են՝ միջեւ էսօր էլ դեռ ապրում ու թագավորում է Քաջ Նազարը: Ու երբ քաջությունից, խելքից, հանճարից, մոտը խոսք են գցում, ծիծաղում է, ասում է. ի՞նչ քաջություն, ի՞նչ խելք, ի՞նչ հանճար. դատարկ բաներ են բոլորը: Բանը մարդուս բախտն է: Բախը ունե՞ս՝ քե՞ֆ արա: Եվ ասում են՝ մինչեւ էսօր էլ քե՞ֆ է անում Քաջ Նազարը ու ծիծաղում է աշխարհիքի վրա» [3, էջ 390]: Ասվածը չի՞ համապատասխանում թե՛ Թումանյանի եւ թե՛ մեր ապրած իրականության իշխող դրվածքին. դրանցում էլ քաջնազարները՝ անպիտանները, բախտախնդիրները, ծուլերը, բուն իրենց տանը արհամարհվածները, քաջության, խելքի, հանճարի վրա ծիծաղողները, հանկարծակի աղա դարձողները, որեւէ դեր տանելու համար բնական հասունացում չապրողները, ուրիշների վաստակի մեջ մտնողները, հանկարծակի ձեռք բերած պաշտոնին լինելով՝ երկիրն ու երկրի բնակիչներին իրենց բռան մեջ պահողները չե՞ն իշխում...

Նույնիսկ հեքիաթի երևակայության աշխարհը պետք է շրջապատի երեխային նաև այն ժամանակ, երբ մենք նրան սովորեցնում ենք գրել և կարդալ: Ավանդական միջոցների ներդաշնակ զուգորդումը ինտերակտիվ գրատախտակի հնարավորությունների հետ, թույլ է տալիս էականորեն բարձրացնել երեխաների հետաքրքրությունը հեքիաթի ուսուցման նկատմամբ: Հեքիաթի միջոցով մանկավարժը կարող է հասնել մեծ հաջողությունների, ուսման մեջ՝ առաջընթացի: Բոլորիս մանկությունից մինչև ծերություն ուղեկցում են հեքիաթները: Սկզբում հեքիաթում ենք կարդում, հետո արդեն իրական կյանքում փնտրում գտնում Քաջ Նազարին, Փանոսին, Հուռուն, Անխելյա մարդուն և այսպես շարունակ: Հեքիաթի բարի հերոսի հետ պայքարում ենք ու անպայման ցանկանում հաղթել վիշապին ու արքայադստերն ազատել նրա ձեռքից, կամ էլ պատժել խորթ մորն ու Մոխրոտիկի համար երջանկություն գտնել, փնտրել, գետնի տակից էլ գտնել կախարդի գավազանն ու ազատել քարացած քույրերին և այսպես շարունակ: Հայ մեծագույն հեքիաթագիր Թումանյանը գիտեր, որ հենց հեքիաթն է ամենակարճ ճանապարհը մարդու մեջ սերմանելու բարություն ու հոգատարություն, սրտացավություն, սեր ու հարգանք բնության ու շրջապատի հանդեպ, իսկ այդ հատկություններով օժտված մարդը հայրենիքը չսիրել պարզապես չի կարող: Այսօր էլ գրվում են բազմաթիվ հեքիաթներ, որոնք թեև արդեն ժամանակից հերոսներ ու շունչ ունեն, բայց առանցքը նույնն է՝ բարին ինչպես հին ու նոր բոլոր հեքիաթներում, էլի հաղթում է, ու հեքիաթներում ծնվող, ապրող ու փոքրիկին փոխանցվող այդ հավերժական արժեքներում էլ հենց այն սերմերն են, որոնք հետո արդեն պետք է երեխային դարձնեն հայրենասեր ու հայրենատեր քաղաքացի:

Մայրենիի դասագրքերում հանձնարարելի են կենդանական, իրապատում հեքիաթները: Արտադասարանական ընթերցանությամբ պետք է ուսումնասիրել նաև իրաշապատում հեքիաթները: Հեքիաթի դասավանդումն իրականացվում է չորս քայլով. ա. հեքիաթի ընթերցում՝ բովանդակության ամբողջական ընկալման նպատակով բ. հեքիաթի երևակայական կողմի բացահայտում գ. հեքիաթի բարոյախոսական իմաստի, դաստիարակչական արժեքի վերհանում դ. հեքիաթի լեզվի և ոճի վերլուծություն: Հեքիաթը ուսուցանվում է որպես գեղարվեստական ստեղծագործություն: Սա նշանակում է՝ դասը պիտի իրականացվի բացատրական ընթերցանության մեթոդի բոլոր բաղադրամասերի

կիրառմամբ: Հեքիաթին ծանոթանալու եղանակի ընտրությունը հիմնականում կախված է աշակերտների ընթերցողական կարողություններից: Ցանկալի է, որ բոլոր դեպքերում (եթե ուժերը ներում են) աշակերտներն ինքնուրույն ծանոթանան ստեղծագործությանը: Հեքիաթին ծանոթանալու եղանակներից առավել նախընտրելի են՝ աշակերտների բարձրաձայն ընթերցանություն՝ ամբողջական բովանդակային հատվածներով, լուռ ընթերցանություն, մեկնողական ընթերցանություն, երբ առավել բարդություն ներկայացնող հատվածներն ընթերցում է ուսուցիչը: Չի բացառվում նաև հեքիաթի ընթեցումը ուսուցչի կողմից (երբ ցանկություն կա խաղալիք-կերպարների կամ գրքի նկարագրողումների ցուցադրության, ինչպես նաև լատենտողական միջոցների օգտագործման): Երբ հեքիաթի սկզբնական ծանոթությունը կատարվում է միջնորդավորված՝ ուսուցչի միջոցով, անհրաժեշտ է աշակերտներին առաջադրել հեքիաթի ինքնուրույն ընթերցանություն, որը սովորաբար կազմակերպվում է հեքիաթին կից առաջադրանքների կատարման կամ հար-ցուպատասխանի նպատակով: Հեքիաթի սկզբնական ընկալման կազմակերպման համար չպետք է խուսափել հեքիաթի հատվածաբար ընթերցանությունից և առանձին հատվածների կապակցությամբ քննարկումներ անցկացնելուց: Դա չի խաթարի ամբողջական ընկալման հնարավորությունը: Կարևորն այն է, որ հատվածները բովանդակային ամբողջություն ունենան: Պետք չէ նաև վախենալ երբեմն աշակերտներին հանձնարարել հեքիաթի շարունակությունը կարդալ տանը, եթե աշխատանքը դասի ընթացքում չի ավարտվել, բայց որոշակի հատվածի կապակցությամբ հիմնարար աշխատանք է տարվել, և երեխաները յուրացրել են հեքիաթի առանցքային հարցերը:

Այսպիսով՝ կարող ենք հանգել հետևյալ եզրակացությունների. հեքիաթի ուսումնասիրումը նպաստում է կրտսեր դպրոցականի երևակայության խթանմանը, հետաքրքրասիրության ձևավորմանը, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը և ընթերցասիրության մշակմանը, եթե գործընթացն իրականացվում է նպատակադրված մեթոդական շղթայով: Հեքիաթի ուսումնասիրման միջոցով աշակերտների բառապաշարը, կապակցված խոսքը և երևակայությունը զարգանում են, եթե ուսումնասիրման գործընթացն իրականացվում է համագործակցային ճանապարհով՝ կիրառելով փոխգործուն մեթոդներ. Աշակերտների երևակայության և ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը նպաստում են նաև հեքիաթների հերոսներին նկարելը,

նրանց գործունեությունը այդ կերպ ներկայացնելը և իրենց նկարածը վերլուծելը ու դատողական խոսք կառուցելը:

Այսպիսով՝ վերևում ասվածը հաստատում է հեքիաթի ուսուցման կարևորությունը կրտսեր դպրոցականի ստեղծագործական կարողությունների զարգացման գործում, նրա անձի տարբեր կողմերի ձևավորման և զարգացման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Դանիելյան Ա.** Ս. Մանդինյան, Երևան, Լոյս, 1964, էջ 204:
2. **Թումանյան Նվ.**, Հուշեր և գրույցներ, Երևան, Լոյս, 1969, էջ 335:
3. **Թումանյան Հ.**, հտ. 2, Սովետական գրող, Երևան, 1978, էջ 508:
4. **В.А. Сухомлинский** «Сердце отдаю детям»-2016, ст.145

ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Սանամյան Սուսաննա

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է հեքիաթների կարևորությունը երեխաների մեջ բարոյախոսական բազմաթիվ մտքեր ու գաղափարներ ձևավորելու և զարգացնելու առումով: Հեքիաթների ուսուցման միջոցով կրտսեր դպրոցականների մեջ ձևավորվում են ճանաչողական և դաստիարակչական որոշակի արժեքներ, որոնք հետագայում նրանց տանում են այն ճանապարհով, երբ միշտ հաղթում է բարին, լավը, գեղեցիկը, վսեմը: Այսպիսի արժեքներն են, որ երեխայի մեջ խթանում են երևակայությունը, ստեղծագործական կարողությունը, բանավոր ու գրավոր խոսքի ձևավորումը:

Բանալի բառեր. չար, բարի, խոսքի զարգացում, երևակայության ձևավորում, ստեղծագործական կարողություններ, անձի ձևավորում:

РОЛЬ СКАЗОК В ОБЩЕМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Санамян Сусанна

Резюме

В статье представлена важность сказок с точки зрения формирования и развития в детях многочисленных нравственных идей и мыслей.

Через обучение сказкам в младших школьниках стимулируются некоторые познавательные и воспитательные ценности: добро-зло, хорошо-плохо, скупой-щедрый, умный-глупый и т. д.

Сказки подобного содержания развивают в ребенке воображение, способствуют развитию устной речи, совершенствуют творческие возможности.

Ключевые слова: Злой, добрый, развитие речи, формирование воображения, творческие возможности, формирование личности.

THE ROLE OF FAIRY TALES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPACITY AMONG
PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Sanamyan Susanna

Summary

The article represents the importance of fairy tales in terms of forming and developing numerous moral ideas and thoughts among students. Through the teaching of fairy tales some cognitive and educational values are promoted among primary schoolchildren: kind-evil, good-bad, miser-generous, clever- stupid etc. Fairy tales with such content promote the student's imagination, contribute the development of oral speech, improve creative skills.

Keywords: evil, kind, the development of oral speech, forming the imagination, creative skills, personal development.



**ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ
ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵՔԿԻ
ԴԱՍԱՎԱՆՊՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ***

ԱՂԱՔԱՐՅԱՆ ԷԼԼԱԴԱ

*Լոռու մարզի Դարպասի միջնակարգ դպրոցի
ռուսաց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի*

Հանրակրթական դպրոցում ուսումնական առարկաների մեծ մասը, այդ թվում՝ ռուսաց լեզուն, դեռևս լիարժեքորեն ուղղորդված չեն գիտելիքների յուրացման ընթացքում սովորողների գործնական կարողությունների ձևավորմանը և զարգացմանը, չնայած այն հանգամանքին, որ անցյալ դարի կեսերից արդեն ռուսաց լեզվի դասավանդման ոլորտում սկսել է առանձնակի շեշտադրվել հաղորդակցական կոմպետենցիաների (կարողունակությունների) ձևավորման անհրաժեշտությունը:

Հանրակրթական դպրոցի առարկայացանկում ընդգրկված յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա, բնականաբար, ունի սովորողների հաղորդակցական ունակությունների զարգացման որոշակի ներուժ, սակայն հասկանալի պատճառներով առավել մեծ է օտար լեզուների ներուժը, այդ թվում՝ ռուսաց լեզվի: Վերջինիս դասավանդումն ազգային դպրոցներում, տվյալ դեպքում՝ հայկական դպրոցում, նպաստում է սովորողների լեզվական հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը: Կոմպետենցիաների ձևավորման և զարգացման համար մանկավարժական առումով էական է դիտվում այն հանգամանքը, որ ռուսերենը հայկական դպրոցներում չի ընկալվում իբրև զուտ օտար լեզու, իսկ նրա դասավանդումն արդյունավետության առումով նույն մակարդակը չի ենթադրում, ինչ, դիցուք, ֆրանսերենի դասավանդումը: Հետևաբար ռուսաց լեզուն հաղորդակցական կարողությունների և հմտությունների զարգացման առումով դառնում է չափազանց նշանակալից: Էական նշանակություն են ձեռք բերում նաև աշխարհագրական, քաղաքական,

* Նյութը ներկայացվել է 17.09.2020 թ., գրախոսվել է 18.09.2020 թ.:

մշակութային ընդհանրությունների գործոնները. Ռուսաստանի հետ բազմապիսի մարդկային կապերը և լեզվական առնչությունները նպաստում են այն բանին, որ հայկական դպրոցներում ռուսաց լեզվի դասավանդումը լավագույնս ծառայեցվի հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորմանը և զարգացմանը:

Շատ մեծ է նաև ռուսաց լեզվով հաղորդակցման ընդունակությունների ձևավորման ու զարգացման գործնական կարևորությունը: Առնչությունները ռուսաց լեզվի հետ և վերջինիս միջոցով արդյունավետ հաղորդակցման հմտություններն անհրաժեշտ են թե՛ միջանձնային, թե՛ նաև միջմշակութային հաղորդակցումների ժամանակ:

Միջմշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիաների դերն առավել մեծանում է հատկապես նորագույն տեխնոլոգիաների բուռն զարգացման մեր ժամանակներում, երբ ռուսերենն իր առաջատար դիրքերը չի զիջում նույնիսկ անգլերենի հզոր գերիշխանության պայմաններում:

Արևմտյան և ամերիկյան արդի կրթական պրակտիկայում առկա՝ ուսուցման վերջնարդյունքների չափման եռագործոն համակարգը կոմպետենցիաները դիտարկում է գիտելիքներին համարժեք, հետևաբար՝ մանկավարժներին գլխավորապես հարկ է ուշադրություն դարձնել սովորողներին ոչ միայն գիտելիքների սուկ փոխանցման, այլև նրանց անկախ գործունեության ու անհատական պատասխանատվության ձևավորման, հիմնական այն կարողությունների զարգացման վրա, որոնցով որոշվում է կրթության բովանդակության ժամանակակից որակը: Այս առումով կոմպետենցիան համարվում է կրթության արդի մոտեցման հանգուցային հասկացությունը, թեև մանկավարժության տեսության մեջ և մեթոդիկայում այդ եզրույթի ընկալումը միանշանակ չէ:

Ըստ մի բնորոշման, որ մանկավարժագիտության մեջ բավականին մեծ տարածում ունի, հաղորդակցական կոմպետենցիան ենթադրում է ընդունակություն՝ հասկանալու և ստեղծելու այլալեզու արտահայտություններ (ասություններ) հաղորդակցման տարաբնույթ իրավիճակներում [1, 13]: Մեկ այլ ըմբռնման համաձայն՝ հաղորդակցական կոմպետենցիան խոսքային վարքի ծրագրային ընտրությունն է և իրականացումը՝ հաղորդակցության պայմաններում կողմնորոշվելու մարդու կարողությանը համապատասխան, ինչպես նաև իրավիճակը թեմաներին, խնդիրներին, հաղորդակցական հանգամանքներին համարժեք համակարգելու ունակությունը, որն անհրաժեշտ է սովորողին հաղոր-

դակցական ակտի մեջ մտնելու համար՝ փոխադարձ լեզվական ադապտացման ընթացքում [2, 42]:

Հաղորդակցական կոմպետենցիան թույլ է տալիս իրականացնել գործողություններ լեզվական միջոցների կիրառմամբ՝ լեզուն օգտագործելով որպես հաղորդակցման գործիք: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի համար որպես հիմնարար սկզբունք հանդես է գալիս գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռք բերումը, որը հնարավորություն է տալիս որոշակի ծրագրի սահմաններում մասնակցել խոսքային ակտերի տարբեր տեսակներին՝ ռեցեպտիվ կամ ընկալողական (ունկնդրում, ընթերցանություն) և վերականգնողական (խոսակցություն, նամակ):

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորվածությունն արտահայտվում է բուն հաղորդակցման ընթացքում, այլ ոչ թե ուսումնասիրվում որպես այս կամ այն երեխայի անձնական գնահատական: Դրա ձևավորումը ենթադրում է ռուսաց լեզվի ուսումնասիրություն՝ ռուսական մշակույթի և ռուս գրականության միասնության մեջ:

Հաղորդակցական կոմպետենցիան ներառում է՝ **լեզվաբանական բաղադրիչ** (linguistic component), **հանրալեզվաբանական բաղադրիչ** (sociolinguistic component) և **գործնական բաղադրիչ** (pragmatic component) [տե՛ս 3]:

Լեզվաբանական (կամ լեզվական) կոմպետենցիան որոշակի իմաստ ունեցող դատողությունների ձևակերպման և ճիշտ կազմման համար լեզվական միջոցների իմացությունն ու կիրառման ընդունակությունն է: Լեզվաբանական կոմպետենցիայի շրջանակներում կարող են առանձնացվել բառապաշարային, քերականական, իմաստաբանական և հնչյունաբանական կոմպետենցիաները:

Լեզվական կոմպետենցիան ենթադրում է լեզվի, տվյալ դեպքում՝ ռուսերենի, կառուցվածքի ըմբռնում, վերջինիս լեզվական միավորների կիրառում խոսքում և դրանք հայերենի ազգամշակութային իմաստաբանության հետ համեմատելու-զուգադրելու կարողություն: Դա նաև քերականական ու շարահյուսական կառուցվածքների ճիշտ կազմման, ուսումնասիրվող լեզվի՝ ռուսերենի կանոններին համապատասխան խոսքի վերարտադրման ընդունակությունն է, խոսքի միավորների կիրառման կարողությունն այնպիսի նշանակությամբ, որով դրանք օգտագործվում են լեզվակիրների մոտ: Լեզվաբանական կոմպե-

տենցիան համարվում է հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմնական բաղադրիչը:

Հանրալեզվաբանական (կամ խոսքային) կոմպետենցիան ներկայացնում է լեզվի կիրառման հանրամշակութային պայմանները: Այն ներկայացնում է սովորողի՝ այլ լեզվով խոսող մարդկանց մտքերը հասկանալու, բանավոր և գրավոր ձևով սեփական խոսքային արտահայտությունները ստեղծելու կարողությունը՝ հաղորդակցման իրավիճակին համապատասխան: Դա նաև լեզվի միջոցով մտքերի արտահայտման մեթոդների, լեզվական վարքի կանոնների իմացությունն է, որը հնարավոր է դարձնում խոսքային գործունեության կազմակերպումը և իրականացումը: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի հանրաբանական բաղադրիչի այսպիսի ընկալումը հիմնվում է խոսքի՝ որպես խոսքային գործունեության ընթացքում լեզվի միջոցով մտքերի ձևավորման և ձևակերպման միջոցի ըմբռնման վրա [4, 7]:

Հանրալեզվաբանական կոմպետենցիայի կազմում ուսումնասիրվում են սոցիալական հարաբերությունների լեզվական դրսևորումները (ողջույնի ձևեր, հաղորդակցման պաշտոնական և ոչ պաշտոնական ձևեր և այլն), ինչպես նաև քաղաքավարության նորմերը, ժողովրդական իմաստության արտահայտությունները (առած, ասացվածք, թևավոր խոսք), բարբառները:

Գործնական (կամ սոցիալական) կոմպետենցիան արտացոլում է այլ լեզվով խոսող մարդկանց հետ խոսքային շփումների մեջ մտնելու սովորողի ունակությունը և պատրաստակամությունը, հաղորդակցման ընթացքում կողմնորոշվելու և հաղորդակցման մեջ մտած մարդկանց մտադրություններին ու հնարավորություններին համապատասխան հաղորդակցում կառուցելու հմտությունը:

Շփման մեջ մտնելու պատրաստակամությունը ձևավորվում է պահանջմունքներից, մղումներից, ապագա խոսակիցների հանդեպ դրական վերաբերմունքից, ինչպես նաև անմիջականորեն՝ ինքնագնահատականից:

Գործնական կոմպետենցիայի մեջ մտնում են՝ դիսկուրսի (արտահայտությունների կազմակերպման կանոնների և դրանք տեքստում միավորման), գործառութային (արտահայտությունների տեղին կիրառում՝ տարբեր հաղորդակցական հարցերի լուծման համար), խոսքի սխեմատիկ կառուցման (արտահայտությունների վերջնական ձևակերպում՝ իրադրությանը համապատասխան) կոմպետենցիաները:

Սովորողների հաղորդակցական կարողությունները ձևավորվում են հատուկ իրավիճակներ ստեղծելու ճանապարհով, որոնք առանձնանում են իրենց բնույթով, հաղորդակցման տեսակով, ուսուցողական մեծ ներուժ ունեցող տեսա-լսողական միջոցների կիրառմամբ, հաղորդակցվողների դերերով և վարքով: Բոլոր ներգործուն մեթոդները նպատակամղված են հետևյալին՝ սոցիալ-հոգեբանական ազդեցություն գործել մարդու վրա՝ նպաստելով նրա հաղորդակցական կոմպետենտության զարգացմանը և կատարելագործմանը [5]:

Նկատենք, որ առ այսօր գոյություն չունեն տարբեր կոմպետենցիաների բովանդակության միասնական մեկնաբանություններ: Չնայած դրան՝ ռուս մանկավարժագիտության մեջ հաստատվել է գործունեության որոշակի բնագավառներում ռուսաց լեզվի «մակարդակի տիրապետման գնահատական» հասկացությունը: Ռուսաց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի ստուգողական նյութերի և լեզվական նվազագույն համակարգերի ստեղծումը, հաշվի առնելով սովորողների հաղորդակցական հետաքրքրությունների փոփոխությունները, թելադրված էր հաղորդակցական կոմպետենցիաների նկատմամբ նորագույն պահանջներով:

Ռուսաց լեզվի տիրապետման մակարդակի գնահատման համար՝ լեզվական, խոսութային և սոցիալական կոմպետենցիաների շրջանակում մշակվել է կարողությունների դեսկրիպտորների կամ նկարագրությունների համակարգ, որոնք համապատասխանում են յուրաքանչյուր մակարդակին, ինչպես նաև խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակի համար դրանց իրականացման միջոցները: Այդ համակարգը ենթադրում է ռուսաց լեզվի տիրապետման վեց հավաստագրային մակարդակներ՝ հիմնված ռուսաց լեզվի բազմաստիճան բնութագրման վրա [6, 88-98]:

Ուսումնական հաղորդակցումն ուսուցչից պահանջում է խոսքի օրինակների ուշադիր ընտրություն: Լեզվական կրթության արդյունքում, որը միտված է հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, պետք է հայ երեխայի մոտ ձևավորվեն որոշակի պատկերացումներ այն երկրի և նրա քաղաքացու հանրամշակութային կերպարի մասին, որն ուսումնասիրվում է, տվյալ դեպքում՝ Ռուսաստանի և վերջինիս քաղաքացու՝ առանց ազգային պատկանելության տարբերակման: Նշենք, որ միջմշակութային հարացույցներում ռուսաց լեզվի ուսուցման նպատակը և բովանդակությունը բխում է այն կանխադրությից, որ մեթոդական

համակարգի հիմնական տարրը սովորողն է՝ որպես ուսումնական գործընթացի և միջմշակութային հաղորդակցման սուբյեկտ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. **Вяжютнев М. Н.** Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
3. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.** – М.: Страсбург, 2005. – 247 с.
4. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. **Антонова Е.С.** Методика преподавания русского языка: коммуникативнодеятельностный подход. Учебное пособие. М., 2007. – 464 с.
6. **Балыхина Т.М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱԿԱՆ ԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Աղաբաբյան Էլլադա
Ամփոփում

Մանկավարժության մեջ վերջին տասնամյակներին առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում սովորողների կոմպետենցիաների (կարողունակությունների) ձևավորմանը, որոնք տեխնոլոգիական բուռ զարգացման արդի ժամանակաշրջանում իրենց նշանակալիությամբ հավասարվում են գիտելիքին: Հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման մեծ ներուժ ունի օտար լեզուների դասավանդման գործընթացը, այդ թվում՝ ռուսաց լեզվի: Իրողությունն այն է, որ ռուսաց լեզվի դասավանդումը ազգային դպրոցներում, սովյալ դեպքում՝ հայկական դպրոցում, մեծապես նպաստում է սովորողների լեզվական հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը՝ մասնավորապես նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ ռուսերենը հայկական դպրոցներում չի ընկալվում իբրև զուտ օտար լեզու: Գտնվելով շատ ընդհանրություններ ունեցող մանկավարժական համակարգերում՝ Ռուսաստանի հետ բազմապիսի մարդկային կապերը և լեզվական-մշակութային առնչությունները նպաստում են այն բանին, որ հայկական դպրոցներում ռուսաց լեզվի դասավանդումը լավագույնս ծառայեցվի հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորմանը և զարգացմանը:

Բանալի բառեր. հաղորդակցում, նորագույն տեխնոլոգիաներ, գիտելիք, ուսուցում, կոմպետենցիա, ազգային դպրոց:

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Агабабян Эллада

Резюме

В педагогике в последние десятилетия особое внимание уделяется формированию у учащихся компетенций, которые в современный период быстрого технологического развития по их важности приравняются к знаниям. Процесс преподавания иностранных языков, в том числе русского, имеет большой потенциал для развития коммуникативных компетенций. Дело в том, что преподавание русского языка в национальных школах, в данном случае в армянских школах, в значительной степени способствует развитию языковых и коммуникативных способностей учащихся, особенно с учетом того факта, что русский язык в армянских школах не воспринимается просто как иностранный язык. Находясь в педагогических системах, имеющих много общего между собой, различные межличностные отношения между армянами и русскими, а также лингвокультурные связи способствуют тому, что преподавание русского языка в армянских школах служит цели формирования и развития коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: коммуникация, новейшие технологии, знания, обучение, компетенция, национальная школа.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCIES IN THE PROCESS OF TEACHING
RUSSIAN LANGUAGE

Aghababyan Ellada

Summary

In recent decades, special attention has been paid to the development of learners' competencies in Pedagogy, which are equal to knowledge with their importance in the modern period of rapid technological development. The process of teaching foreign languages, including Russian language, has great potential for the development of communication competencies. The fact is that the teaching of Russian language at national schools, in this case at the schools in Armenia, greatly contributes to the development of learners' language and communication skills, especially taking into account the fact that Russian language is not perceived as a merely foreign language at the schools in Armenia. Being in pedagogical systems that have a lot in common, the interpersonal relationship between Armenians and Russians, as well as the relation between language and culture, contribute to the fact that the teaching of Russian language serves the purpose of forming and developing communication competencies the best at the schools in Armenia.

Keywords: communication, modern technologies, knowledge, learning, competency, national school.



**ԲԱՐՁՐ ԴԱՍԱՐԱՆՑԻՆԵՐԻ
ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ՈՐԱԿՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ «ՀԱՅՈՑ
ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿ***

ԹՈՐՈՍՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ

*Արժնիի միջնակարգ դպրոցի պատրմության
ուսուցիչ*

Կրթության խնդիրն է մարդու զարգացման ընդհանուր և անհատական պահանջների բավարարումը՝ նրա կյանքը ավելի հարմարավետ և բարեկեցիկ դարձնելու համար: Այս խնդիրը լուծելու համար է, որ կրթության բովանդակությունը, առարկայական գիտելիքների ուսուցումից բացի, ներառում է սովորողի ճանաչողական, ստեղծագործական, տրամաբանական, հաղորդակցական, ինքնակազմակերպման, ինքնահաստատման, ինքնագնահատման կարողությունների ձևավորումը, որոնք հիմք են դառնում անհատի մտածելակերպի, գործելակերպի և վերաբերմունքի զարգացման համար: Այս որակները կազմում են կրթության բովանդակության արժեքային բաղադրիչը, որի գերխնդիրը իր պարտականություններն ու իրավունքները գիտակցող քաղաքացիների ձևավորումն է:

Պետական կրթական քաղաքականության հենքը ազգային դպրոցն է, որի «զխավոր նպատակը մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածություն ունեցող և համակողմանիորեն զարգացած, հայրենասիրության, պետականության ու մարդասիրության ոգով դաստիարակված անձի ձևավորումն է» [5]: Միջնակարգ ուսումնական հաստատության և ավագ դպրոցի բարձր դասարանների աշակերտների ներդաշնակ և ամբողջական զարգացման գործում կարևոր դեր են խաղում արժեքանական այնպիսի որակները, ինչպիսիք են պատասխանատվությունը, ընկերասիրությունը, աշխատասիրությունը, նպատակասլացությունը, հանդուրժողականությունը և այլն: Բարձր դասարանների

* Նյութը ներկայացվել է 17.09.2020 թ., գրախոսվել է 18.09.2020 թ.:

աշակերտների ինքնության ձևավորման համար կարևորվում են տվյալ ազգի ներկայացուցչի կրոնի, հավատքի և դրանց հիման վրա՝ վարքագծի, բնավորության, հարգանքի ձևավորման բաղկացուցիչները: Վերոնշյալ որակների հիման վրա հարաբերություններ կառուցելու համար աշակերտը պետք է կարողանա հավասարակշռել իր անձի մասին կարծիքի, ինքնագնահատականի, ինքնարժևորման դրսևորումները: Սրանց բացարձակացումը, բնականաբար, կարող է հանգեցնել հակառակ արդյունքի՝ ինքնաբացասման, մեկուսացման և ագրեսիվ դրսևորումների: Այդ պատճառով աշակերտի վարքագիծը պետք է լինի գիտակցված, այսինքն՝ յուրաքանչյուր քայլ կատարելիս նա պետք է կարողանա պատկերացնել, թե ինչո՞ւ պետք է այդպես վարվել, պետք է կարողանա հիմնավորել սեփական վարքագիծը, ընդունած որոշումը:

Արժեքը որևէ բանի կարևորությունը, նշանակալիությունը և օգտակարությունն է: Արժեհամակարգը մարդու առարկայական և սոցիալական գործունեության մեջ կատարում է ամենօրյա կողմնորոշման դեր: Մաքս Վեբերն արժեքի կարևոր հատկանիշ էր համարում պատմականությունը՝ ենթադրելով, որ այն միայն ժամանակաշրջանի ընդհանուր դիրքորոշումների արտահայտումն է: Նիկոլայ Ռոզովի կողմից կրթության ոլորտի համար մանրամասնորեն դասակարգվել են նշանակալի արժեքներ, որոնցից են՝

«ա. մարդասիրական արժեքները, որոնք վերաբերում են մարդու իրավունքներին և արժանապատվությանը,

բ. սոցիալական արժեքները, որոնք վերաբերում են առանձին մարդկանց և խմբերի փոխադարձ գործունեությանը քաղաքական, տնտեսական և իրավական ոլորտում,

գ. մշակութային արժեքները, որոնք վերաբերում են արվեստին, կրոնին, բարոյականությանը, ազգային և էթնիկ ավանդույթներին,

դ. էկոլոգիական արժեքներ, որոնք վերաբերում են շրջապատող բնությանը, շրջակա միջավայրին, կենսական բազմազանությանը» [6, 162]:

Անշուշտ, այս գործընթացում կարևորվում է «Հայոց պատմություն» ուսումնական առարկայի դասավանդումը, որն օժանդակում է ավագ դպրոցականներին պատմական փորձի իմացության և իմաստավորման հիման վրա ճիշտ ճանապարհով առաջ գնալուն և հասարակական առաջընթացին մասնակցություն ունենալուն: Հայոց պատմության դասավանդումը կարևորվում է ազգի հոգեկերտվածքը, նրա նկարագիրը

պահպանելու տեսակետից: Ազգային դավանանքը, հոգևոր արժեքները, պատմական և գեղարվեստական գրականությունը վիթխարի դեր են խաղում ազգային ինքնագիտակցության և ազգային ոգու պահպանման գործում: Ինչպես իրավացիորեն նշում է ֆրանսիացի հոգեբան Գուստավ Լեբոնը, «Ժողովուրդները կործանվում են իրենց ինքնությունը և բնավորությունների որակի փչացմանը համաչափ... Ժողովուրդների խաղաղ ոչնչացումը սկսվում է պատմական հիշողության կորստից» [1, 76]:

Ավագ դասարաններում սովորողները պետք է հստակ պատկերացում ունենան բացարձակ կամ հաստատուն, հարաբերական կամ մեկնաբանվող արժեքների մասին, որոնք իրենց իմաստով և նշանակությամբ և՛ բարոյական են, և՛ քրիստոնեական, և՛ ազգային, և՛ համամարդկային: Ավագ դասարաններում սովորողները «Հայոց պատմություն» առարկայի ծրագիրը յուրացնելու արդյունքում պարտավոր են գիտակցել կյանքի և արժանապատվության արժեքը, հայրենասիրության և նվիրվածության գինը, իմանալ ազգային-ազատագրական պատերազմների և պայքարի պատճառները, տարբերել ինքնապաշտպանությունը հարձակողական գործողությունից, պետականության, ինքնիշխանության և անկախության անհրաժեշտությունը, գնահատել հայոց թագավորությունների և առանձին իշխանությունների գոյության արդյունքում հայ հասարակական-քաղաքական կյանքի վերելքը և դրա անկման հետևանքով հայկական ինքնության անկման վտանգները, ընկալել Հայոց ցեղասպանությունը որպես մարդկության դեմ կատարված ոճիր և այլն:

Երկրորդ համաշխարհային պատերազմում հայ ժողովրդի մասնակցության, Արցախյան պատերազմի, Ապրիլյան քառօրյայի և նմանօրինակ բազմաթիվ թեմաների դասավանդման և վերլուծության ժամանակ, որպես պատմության և հասարակագիտության ուսուցիչ, ես ցույց եմ տալիս բարոյական, մարդկային և համամարդկային արժեքներին հայ զինվորների նվիրվածությունն ու անկոտրում կամքը՝ սովորողներին հավատացնելով, երբեմն համոզելով, որ արժեքաբանական որակների ընկալման և գնահատման խնդրի լուծումը պետք է փնտրել երկու հարյուրից ավելի մեր արքաների և մերօրյա հերոսների վարքն ու սխրագործությունը ներկայացնող պատմական թեմաների բովանդակության մեջ:

Մյուս կողմից, որպես երկար տարիներ դպրոցում աշխատող ուսուցիչ՝ կարծում եմ, որ ժամանակակից ուսուցման գործընթացը լավա-

գույն հնարավորություններ չի ստեղծում վերոնշյալ արժեքները հանրակրթությունում ներդնելու համար, որովհետև միայն թեմատիկ նյութի շուրջ զրույցը, պատմությունը կամ քարոզը արժեքներ չեն դառնում: «Հայոց պատմություն» ուսումնական առարկայի ծրագիրն այնպես է կազմված, որ ոչ բոլոր թեմաներն ունեն հայրենասիրություն, արժանապատվություն, ազնվություն, բարեկրթություն, խիզախություն դաստիարակելու բնույթ և բովանդակություն: Նմանատիպ թեմաների դասավանդման խնդիրը պետք է լինի ոչ միայն զգացմունքներ արթնացնելը, այլև պատմական փաստերի ու իրադարձությունների անաչառ ու անկողմնակալ վերլուծությունը և դրանց օբյեկտիվ գնահատումը:

Բերեմ մեկ օրինակ 10-րդ դասարանի Հայոց պատմությունից: Հերթական արշավանքներից մեկի ժամանակ Շապուհի մեծաքանակ զորքը հասնում է Անգեղ բերդը, որտեղ Արշակունի թագավորների գերեզմաններն ու գանձերն էին գտնվում: Պարսիկները, չկարողանալով տիրել բերդին, գրավում են Անի բերդը Դարանաղիում, որտեղ ևս ամփոփված էին հայ Արշակունիները: Նրանք չեն կարողանում քանդել միայն Սանատրուկ թագավորի շիրիմը, բացում են Արշակունյաց թագավորների գերեզմանները, քանդում և իրենց հետ տանում թագավորների ոսկորները: Նրանք ասում էին. «Նրա համար ենք հայոց թագավորների ոսկորները մեր աշխարհը տանում, որ այդ աշխարհի թագավորների փառքը, բախտն ու քաջությունը այստեղից թագավորների ոսկորների հետ մեր աշխարհը փոխադրվեն» [4, 130]: Սակայն սպարապետ Վասակ Մամիկոնյանը 60 հազարանոց զորքով Այրարատ նահանգում կռիվ է տալիս թշնամու դեմ և հաղթելով՝ հետ է վերցնում թագավորների ոսկորները ու վերաթաղում Արագածի փեշերին գտնվող Աղձք գյուղում: Պատմական այս փոքր դրվագը ուսուցանում է ազգային նյութական և հոգևոր արժեքները գնահատելու կարողություն, այդ արժեքները փրկելու նպատակով՝ խիզախության, արժանապատվության, պատվախնդրության, նվիրվածության դրսևորում՝ նույնիսկ սեփական անձը զոհաբերելու ճանապարհով: Մյուս կողմից՝ այս դրվագը ուսուցանում է նաև լինել արի և սիրել նախնյաց երկիրը, հայրենիքը, չհանդուրժել ստրկամտությունը, վախկոտությունը, թուլամորթությունը: Հայ ժողովրդի պատմությունը հարուստ է ազգային արժեքներով: Այդ արժեքները վերարտադրվում են մշակույթի միջոցով՝ որպես արվեստի և գրականության ստեղծագործություններ, ուսուցման և դաստիարակության միջոցներ: «Կրթական համակարգի միջոցով հայկական մշակույթի

ստեղծած ժառանգությունը ոչ միայն փոխանցվում է սերունդներին, այլև վերջիններիս ջանքերով վերարտադրվում է, թարմացվում և զարգանում» [1, 9]:

Վարդան Այգեկցին առակներից մեկում գրում է. «Մի իմաստուն զինվոր պատերազմ էր գնում: Նա երկու ոտքով կաղ էր: Զինվորներից մեկը նրան ասաց. «Ո՛վ ողորմելի, ու՛ր ես գնում: Քեզ իսկույն կսպանեն, որովհետև փախչել չես կարող»: Իսկ նա ասաց. «Ո՛վ անմիտ, ես չեմ գնում պատերազմ՝ փախչելու, այլ կանգնելու, կռվելու և հաղթելու»: Բազմաթիվ նման օրինակների միջոցով և համադրմամբ յուրաքանչյուր ուսուցիչ պարտավոր է բարձր դասարանների աշակերտներին հաղորդակից դարձնել պատմական, մարդասիրական, սոցիալ-մշակութային արժեքներին:

Արժեքային համակարգի ձևավորումը կարևորվում է նաև այն պատճառով, որ որոշակի արժեհամակարգի հենքի վրա կառուցված գործողությունները հանրորեն ճանաչելի են և ընդունելի: Այս տեսակետից կարևոր է քաղաքացու արժեհամակարգի ձևավորումը: Այս համատեքստում բարձր դասարանի աշակերտը պետք է ընդհանուր գիտելիքներ ունենա սեփական իրավունքների մասին, «հարգի հասակակիցների իրավունքները՝ անկախ սեռից, ռասայից, լեզվից, դավանանքից, սոցիալական ծագումից, ազգությունից, գիտակցի բոլորի հավասարության սկզբունքը: Կրթական համակարգի հիմքում պետք է ամրագրված լինի աշակերտի մեջ կրթության նկատմամբ հարգանքի, նրա դերի և նշանակության կարևորման, ամբողջ կյանքի ընթացքում կրթվելու ցանկության և կարողության ձևավորումը» [2, 11]:

Հանրակրթական հաստատությունների բարձր դասարաններում աշակերտները պետք է գիտակցեն հետևյալ արժեքները և ունենան հետևյալ ունակությունները.

ա. դատողություններ անել օրենքի, օրինապահության մասին և գնահատել դրանց կարևորությունը, դիտարկել ազատության և օրենքին հետևելու համատեքստում հնարավոր և թույլատրելի գործողությունները,

բ. համեմատել գոյություն ունեցող քաղաքակրթությունները, համառոտ քննարկել դրանց հիմքում ընկած արժեքային համակարգերը, համեմատել միմյանց հետ և առանձնացնել տարբերություններն ու նմանությունները, կատարել ընդհանրացումներ և գնահատել դրանք,

գ. կարողանալ տարբերել ճանաչողությունը մտածողությունից, աշխարհընկալումը՝ իմացությունից, նյութականը՝ աննյութականից,

դ. ունենալ ընդհանրական գիտելիքներ տիեզերքի, մարդու, պետությունների առաջացման վերաբերյալ գոյություն ունեցող վարկածների մասին, քննարկել բարոյական արժեհամակարգի ձևավորումը սեփական մշակույթի և կրոնի համատեքստում, կրել «անհատի ներաշխարհի, հոգեկանի, մարդու ոչ նյութականին վերաբերող դատողությունների միջոցով մարդու ես-ի ընկալմանը, վերլուծությանը և ինքնաճանաչմանը ուղղված գործոնը» [4, 63]:

ե. պատմական փաստերի և իրադարձությունների բացատրման միջոցով սովորողների մեջ զարգացնել պատմական հիշողության գաղափարը (հնուց եկած պատվիրանները, հայրենիքի, հերոսամարտերի, նշանավոր հայոց արքաների, դեմքերի և այլոց թողած ժառանգությունը), որովհետև պատմական հիշողություն ունեցող մարդը կարող է արժանահավատորեն գիտակցել իր բազմաբովանդակ հայրենանվեր գործողությունները սերունդների հոգևոր ժառանգության պահպանման և հաջորդ սերունդներին փոխանցման ժամանակ:

Այսպիսով՝ կարելի է եզրակացնել, որ արժեքները համոզմունքներ են, որ կապված են ցանկալի նպատակների հետ, որոնք մոտիվացնում են գործողությունները: Արժեքները ծառայում են որպես չափանիշներ և սկզբունքներ, որոնք մարդկանց ուղղորդում են կոնկրետ գործողությունների: Մարդն է որոշում, թե ինչն է լավ, ինչը՝ վատ, արդարացնում կամ մեղավոր է ճանաչում, գործում կամ խուսափում է՝ հիմնվելով իր համար բացարձակ կամ հարաբերական արժեքների հաջորդականության վրա:

Այսպիսով, «Հայոց պատմություն» առարկայի ուսուցման նպատակը միջնակարգ ուսումնական հաստատության և ավագ դպրոցի բարձր դասարաններում որպես չափորոշչային պահանջ ներառում է այնպիսի արժեքների գիտակցված իմացություն և կիրառում, որոնցից են սովորողի կողմից հայրենասեր լինելու, հայրենիքի պաշտպանության գործին ծառայելու, իր ժողովրդի նյութական և հոգևոր արժեքները պահպանելու, արդարամիտ, լավատես և պատասխանատու լինելու կամքն ու պատրաստակամությունը: Գ. Նժդեհի ձևակերպմամբ՝ դպրոցը պետք է լինի «Հայրենագիտության ամբիոնի տաճար, քանի որ այնտեղ հայ մանուկը պիտի ճանաչի և սովորի սիրելի հայրենի ժողովրդին ու երկիրը: Նա է, որ հայ մանուկի մեջ պիտի քամի մեր պատմության

բովանդակ գեղեցկությունն ու վեհությունը» [3, 51]: Այդ նպատակն էլ դպրոցում հետապնդում է պատմական կրթությունը, որն ունի քաղաքացի դաստիարակելու, հայրենասիրություն, ազգասիրություն սերմանելու, ներկա ժամանակների իրողությունների վերաբերյալ գիտելիքներ փոխանցելու, հայկական մշակութային արժեքները համաշխարհային մշակութային նվաճումների համապատկերում դիտարկելու և այլ նպատակներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Մանասյան Ն.**, «Հանրակրթության արժեքային համակարգը» Մանկավարժություն, N1-2, 7-14 էջ, 2004թ.:
2. **Նազարյան Ա.**, «Մշակույթը և ազգային արժեքների ստեղծումը, պահպանումն ու ժառանգականության ապահովումը», Հայագիտությունը դպրոցում, N3-4, 6-11 էջ, 2007թ.:
3. **Նժդեհ Գ.** Հատընտիր, Էջեր իմ օրագրեն, Եր. 2006, 699 էջ:
4. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 4, կետ 2, 10. 07. 2009թ.
5. **Розов Н. С.** „Культура, ценности и развитие образования”- М.: Исследовательский центр, 1992,-154с.

ԲԱՐՁՐ ԴԱՍԱՐԱՆՑԻՆԵՐԻ ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ ՈՐԱԿՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ
 «ՀԱՅՈՑ ՊԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿ

Թորոսյան Արմինե

Ամփոփում

Հոդվածում քննարկվում է արժեհամակարգի կարևորությունը որպես միջնակարգ կրթության բովանդակության կարևոր բաղկացուցիչ դպրոցի սովորողների ինքնագիտակցության մեջ: Պարզաբանվում է, թե ինչպես կարելի է ուսումնասիրել պատմությունը, բարձր դասարանների աշակերտներին ուսուցանել ոչ միայն պատմագիտական գիտելիքներ, այլ նաև գնահատել պատմության արդի ընթացքը և հենվելով անցյալ փորձի վրա՝ կանխատեսել ապագան:

Բանալի բառեր. արժեքային համակարգ, կրթության բովանդակություն, ազգային դպրոց, մարդասիրական արժեքներ, սոցիալական արժեքներ, մշակութային արժեքներ, բացարձակ և հարաբերական արժեքներ, պատմական հիշողություն:

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ УЧЕНИКА СТАРШЕЙ ШКОЛЫ КАК ЦЕЛЬ
ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ АРМЕНИИ»

Торосян Армине

Резюме

В статье рассматривается важность системы ценностей как компонент содержания образования в самосознании учащихся средних школ. Объясняется, как можно научить историю, обучать учеников старших классов не только обретать исторические знания, но и уметь оценивать нынешний период и предопределять будущее, реализуя прошлый опыт.

Ключевые слова: система ценностей, образовательный контент, национальная школа, гуманистические ценности, социальные ценности, культурные ценности, абсолютные и относительные ценности, историческая память.

DEVELOPMENT OF VALUE QUALITIES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AS AN
OBJECTIVE OF TEACHING "ARMENIAN HISTORY"

Torosyan Armine

Summary

The paper presents the importance of value system as an education content in the concern of self-consciousness and Armenian maintenance of high school students. Here is explained how might history be taught to promote high school students not only gain historical knowledge but also be able to estimate the present period and predetermine the future by realizing the past time experience.

Keywords: value system, education content, national school, humanistic values, social values, cultural values, absolute and relative values, historical memory.



**«ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ
ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԸ
ԱՇԱԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ***

ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ ԳՈՀԱՐ

*Լոռու մարզի Ջրաշեն համայնքի միջև. դպրոցի
ուսուցչուհի*

Կրթակարգի նորովի մշակման մոտեցումները ժամանակակից դպրոցում ենթադրում են միջառարկայական (ինտեգրված) ուսուցում, որի շնորհիվ բացահայտվում են բնական և հումանիտար գիտությունների միջև բազմաբովանդակ սերտ կապեր, որոնք անընդհատ ավելի են զարգանում՝ բացահայտելով նորանոր կապեր ու օրինաչափություններ, որոնց համադրական վերլուծությունը փոխադարձաբար հարստացնում է միմյանց: Ինտեգրված ուսուցումը ենթադրում է ազգային կրթական համակարգերի մերձեցում, որոնք, փոխլրացնելով միմյանց, կրթությունը վերածում են սոցիալական համակարգի [9, էջ 8], վերջինիս շնորհիվ աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքները դառնում են կարողություններ և հմտություններ, որոնք արտահայտվում են զարգացած խոսքի միջոցով:

Բնական և հումանիտար գիտությունների ընդհանրական հայտնագործությունները և հետազոտություններն սկսվում են դպրոցից, որտեղ աշակերտներին ներկայացվում են գիտամատչելի գրականություն, ուսումնական հեռուստատեսային հաղորդումներ, ուսուցչի կենդանի զրույց և ինֆորմացիայի զանազան աղբյուրներ ու միջոցներ [4]: Հանրակրթական դպրոցն իր նոր ծրագրերով ու դասագրքերով, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների բազմազանությամբ ու հարստությամբ, դասավանդման միջառարկայական ու ներառարկայական կապերի գործադրմամբ անմասն չի կարող մնալ գիտությունների համագործակցման ժամանակակից պահանջից, քանի որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ յուրաքանչյուր առարկայի լեզուն է դասավանդում, ինչպես՝ Ա. Բահաթրյանն է նշում. «.... յուրաքանչյուր դաս պետք է լինի լեզվի

* Նյութը ներկայացվել է 27.07.2020 թ., գրախոսվել է 05.08.2020 թ.:

դասատվություն: Աշակերտները պետք է սովորեն ճիշտ խոսել ոչ միայն լեզվի դասերին, այլև մյուս առարկաների շրջանակներում» [2, էջ 24]:

Բնական գիտությունների դասերին աշակերտները բացահայտում են գիտության նվաճումները՝ ձգտելով էլ ավելի ծանոթանալ բնության գաղտնիքներին, որին նպաստում է հասարակական զարգացման պատմական օրինաչափություններին և լեզուներին տիրապետելը: Այս նպատակով էլ առաջարկում ենք դպրոցներում «Մաթեմատիկա» դասընթացն անցկացնել միջառարկայական համատեքստում: Ժամանակակից դասագրքերում մաթեմատիկական հայտնազորությունները ներկայացվում են «Պատմական տեղեկություններ» [5, էջ 314] ակնարկներով, գիտական խոսքի շարադրանքով, լատիներեն տառերի վերաիմաստավորումներով, որոնք օբյեկտիվորեն գնահատում ու համակարգում են տարբեր գիտակարգեր և բազմաճյուղ կառուցվածքներ՝ նպաստելով մանկավարժական իմացության կանոնակարգմանը [7, էջ 18]:

Միջին դասարանի աշակերտները դեռևս չունեն հատուկ շահերի տարածք. «..... աշխարհը կարծես թե շատ պարզ է, նրանց ավելի շատ հետաքրքրում են կոնկրետ էմպիրիկ առարկաներ և թեմաներ՝ կենդանիներ, բույսեր, ծովեր եւ գետեր, կղզիներ եւ քաղաքներ, տրանսպորտի տարբեր տեսակներ, աստղեր, մոլորակներ և միջմոլորակային թռիչքներ: Այս թեմաներով ցանկացած պատմություն և ծանոթ լուսանկար կամ ֆիլմ առաջացնում են հետաքրքրություն և ցանկություն ավելին իմանալու համար» [8, էջ 15]: Ուստի խոսքային տարբեր հնարների միջոցով պետք է փորձել ինտեգրել գիտելիքները՝ կապակցելով դասընթացի թեմաներին առնչվող այլ ակադեմիական առարկաներով:

5-րդ դասարանի «Մաթեմատիկա» դասագիրքն սկսվում է «Պատկերներ, տառեր, թվանշաններ» վերնագրով «Ներածությունից», որտեղ «կերպարվեստ – լեզվաբանություն – մաթեմատիկա» միջառարկայական կապով ներկայացվում է մարդկային մտքի զարգացումը՝ հենված պատմագրության վրա: Ահա այս բազմաճյուղ միջառարկայական կապի գնահատումով ենք սկսում մաթեմատիկայի դասը՝ կարևորելով ժամանակակից մաթեմատիկայի հիմնական հասկացություններն ու գաղափարները [1, էջ 202], որոնց արտահայտության կառուցվածքային ձևերի և կապակցական հնարավորությունների մեկնաբանությունը նպատակադրված է աշակերտի խոսքի զարգացմանը, որը նրա մտածողության արտահայտությունն է:

Տարիների փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցման արդյունավետության բարձրացման, աշակերտների ինքնուրույն աշխատելու և նրանց խոսքն ու տրամաբանական մտածողությունը զարգացնելու լավագույն միջոցը դասավանդման ընթացքում գործադրվող միջառարկայական կապերի ապահովումն է, որն արտահայտվում է բազմիմաստ բառերի գիտական վերաիմաստավորումներով: Ինչպես՝ «արտահայտություն» հասկացությունը ցանկացած գիտության մեջ կիրառվող բառ է՝ «1. Արտահայտելը, արտահայտվելը: 2. Կարճ արտահայտած խոսք՝ միտք, ասացվածք, կապակցություն: 3. Արտաքին դիմագծեր: 4. (մաթ.) Թվերից և այլ նիշերից բաղկացած բանաձև, որ նշանակում է որևէ քանակ» իմաստներով: Մաթեմատիկայի մեջ այն տարրական դասարաններում բնութագրվում է դատողական որոշչով, միջին դպրոցում՝ տառային, այնուհետև՝ հանրահաշվական և այլն: Բոլոր դեպքերում «արտահայտություն» հասկացությունը հանդես է գալիս որպես բառակապակցություն, որ կազմված է բառերից, իսկ բառ հասկացության գիտական սահմանումը, նշանակությունը և տեսակներն աշակերտները զուգահեռաբար սովորում են 6-րդ դասարանից: Այսպիսով՝ միջառարկայական կապերով զուգահեռվում են մաթեմատիկական և լեզվաբանական արտահայտությունները, նախադասությունները, բառերը, լեզուների ուսուցիչների միջոցով նորովի են վերաիմաստավորվում տառ-նշանները, որոնցից հատկապես հետաքրքիր են լատիներեն գրերը, որոնք, լինելով անզլերենի և ռուսերենի այբուբենների հնչյունական միավորներ, բառային իմաստներ են ունենում մաթեմատիկայում և բնական մյուս գիտություններում:

Միջառարկայական կապերով դասերը պարտադիր հենվում են փոխադարձ դասալուսման վրա, քանի որ ենթադրելով գիտական, պրոբլեմային, համակարգված, դաստիարակչական և անպայման ներառարկայական կապեր [3, էջ 16]՝ հաճախ հարկավոր են լինում քննարկումներ, որոնք կատարվում են ինչպես դասից հետո, այնպես էլ դասին: Դասավանդման ներառարկայական կապերը, կարևոր նշանակություն ունենալով համակարգված գիտելիքների ձեռք բերման և խոսքի զարգացման համար, հաշվի են առնվում ծրագրերը կազմելիս, դասընթացի կառուցվածքն ու բովանդակությունը որոշելիս: Հանրակրթական դպրոցներում ստեղծվում են ուսուցման թվայնացված կաբինետներ՝ լայն գործադրման մեջ դնելով ուսուցման զանազան տեխնիկական միջոցների համակարգեր, մշակվում են դրանք կիրառելու

նոր մեթոդներ՝ կարևոր դուռ բացելով ուսուցման նոր ձևերի որոնման ասպարեզում միջառարկայական կապերի հետագա հաստատման և խորացման համար: Այսպիսով՝ ուսուցման տեխնիկական միջոցների գործադրումը նպաստում է աշակերտների բազմակողմանի զարգացմանը, արվեստի զանազան ճյուղերի ճանաչմանը և ուսումնասիրմանը: Տիրապետելով տարբեր գիտությունների՝ զարգանում է աշակերտների բազմաճյուղ հիշողությունը, որի գիտական-գեղարվեստական սահմանումը տվել է Պ. Սևակը. «Հիշողությունը այլ բան չէ, քան մի հզոր կուտակիչ-ակումուլյատոր, որին պիտի միացված լինի այն լուսարձակը, որ ուղղված է դեպի առաջ և լուսավորում է առջևը» [6, էջ 3]:

Համագործակցելով պատմության ուսուցիչների հետ՝ մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում պատրաստել ենք հետաքրքիր տեսաշարեր՝ հին հունական մաթեմատիկոսներ Պյութագորասի, Սոկրատեսի, ինչպես նաև հայ մաթեմատիկոս Անանիա Շիրակացու մասին՝ կազմելով տեղեկատու-գիտելիքների ժողովածու, որի պատրաստմանը ակտիվորեն մասնակցել են աշակերտները՝ առաջարկելով թղթային տարբերակին զուգահեռ կազմել էլեկտրոնային բառարան՝ իր բոլոր հնարավորություններով: Աշխատանքներն իրականացնելիս անընդհատ համագործակցում էինք հայոց և օտար լեզուների ուսուցիչների հետ՝ հատկապես կարևորելով գիտաբառերի ճիշտ գրությունը և տառադարձման օրենքները, բառերի բացատրությունները, դրանց կապակցական առանձնահատկությունները: Աշխատանքի վերջում հասնում ենք սպասված հաջողության, քանի որ բանիմաց կերպով կազակերպեցինք ուսուցման գործընթացը՝ բացահայտելով առարկաների ու երևույթների բազմազան կապերը: Այս ամենի արդյունքում աշակերտներն զգում էին ոչ միայն նոր որոնելու, գտնելու, այլ նաև ընդհանուրը ճանաչելու հաճույքը, որն էլ ապահովում էր աշակերտների խոսքի զարգացումը:

Շարունակելով ներկայացնել դասավանդման միջառարկայական կապը՝ ներկայացնենք նաև «մաթեմատիկա - կենսաբանություն - լեզու» դասի մեկ օրինակ: Սկսելով «Արմատ» մաթեմատիկական հասկացույթի ուսուցումը՝ դասն սկսում ենք «արմատ» բառի ծագումնաբանության և արտահայտած հայտնի իմաստների շուրջ վերլուծությամբ՝ բացահայտելով, թե ինչ գիտեն աշակերտները: Զրույցի ժամանակ պարզվեց, որ աշակերտները գիտեն բառի կենսաբանական նշանակությունը՝ «1. Բույսի այն մասը, որը գտնվում է հողի մեջ, և որով բույսը սնունդ է ստանում հողից: 2. Օրգանական մարմնի այն մասը, որ թաղված է

մկանային հյուսվածքի մեջ»: Սրան զուգահեռ՝ նրանք ծանոթ էին նաև լեզվաբանական «արմատ» հասկացությանը՝ «Բառի հիմնական իմաստն արտահայտող անաժանց մասը» իմաստով: Առաջարկեցինք կազմել բառակապակցություններ և նախադասություններ «արմատ» բառով՝ պարզելու նրա կապակցական հնարավորությունները: Ներկայացված աշխատանքի վերլուծությունից հետո համառոտ ներկայացրինք «արմատ» մաթեմատիկական հասկացության պատմությունը, իմաստը, կիրառական նշանակությունը, գրելաձևը և այլն, փորձեցինք դասի ընթերցանության ժամանակ պարզել, թե արմատ մաթեմատիկական հասկացությանը ինչ իմաստային և կապակցական առանձնահատկություններ ունի:

Գիտաբառերի՝ արմատներից բխող կապակցական հնարավորությունների բացահայտումը նպաստում է աշակերտների խոսքի զարգացմանը: Հասկանալով, որ չնայած բոլոր դեպքերում մայրենի լեզվի միջոցով են հաղորդվում գիտելիքները, այնուամենայնիվ յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր լեզուն և ոճը: Ժամանակակից դպրոցի դասավանդման փորձը ցույց է տալիս, որ այդ ուղղությամբ բավարար աշխատանք չի տարվում, և աշակերտների խոսքի զարգացումը իրականացվում է տարանջատված կերպով, որը, բացասաբար անդրադառնալով ուսման առաջադիմության վրա, դանդաղեցնում է աշակերտների մտածողության զարգացումը:

Ուսուցիչները համատեղ աշխատանքով պետք է ջանքեր գործադրեն, որ աշակերտները որքան հնարավոր է խոսեն ճիշտ ու գեղեցիկ. եթե նրանցից մեկը անուշադիր է աշակերտի կատարած լեզվական սխալների նկատմամբ, ապա նրանք, պատկերավոր լեզվով ասած, «մի ձեռքով շինում, մյուսով քանդում են»:

Այսպիսով՝ դասավանդման միջառարկայական կապերը «մաթեմատիկա - հայոց լեզու» դասերին ապահովվում են հատկապես բառտերմինների ուսուցման շնորհիվ, որոնք էլ դառնում են խոսքի զարգացման լավագույն նախադրյալներ: Յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր լեզուն, մտածողության դրսևորման իր եղանակները և միջոցները, քերականական կառուցվածքն ու բառապաշարը: Գիտության տարբեր բնագավառների համար հատկանշական են տվյալ գիտության հասկացությունների անվանումների ճշգրտումը, դրանց տեղին գործածությունը: Յուրացնելով դպրոցական առարկաները՝ աշակերտները առաջին հերթին սովորում են դրանց վերաբերող բառ-տերմինները: Սակայն հաճախ դրանց ուղղության և իմաստի բացատրման հարցերը

լիարժեքորեն չեն քննարկվում դասարանում: Մաթեմատիկայի ուսուցիչը տրամաբանական մտածողություն զարգացնելու առաջին աստիճանում պետք է հետևի լեզվի մշակութային և դասանյութը հաղորդի ճիշտ լեզվով՝ հետևելով հայերենի ուղղախոսության կանոններին՝ չօգտագործելով օտարաբանություններ և բարբառաբանություններ, զուգահեռաբար հետևելով աշակերտների թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր խոսքին:

Փոխառություն-տերմինների հնչյունական-արտասանական և իմաստային հատկանիշների իմացությունն աշակերտներին թույլատրում է ճիշտ արտասանել և գրել անձանոթ բառը, որ սովորելիս մի քանի անգամ արտասանում ենք՝ ստեղծելով լսողական մտապատկեր, այնուհետև գրում ենք՝ կիրառելով տարբեր նախադասություններում՝ զարգացնելով մկանաշարժողական օրգանները, քանի որ բառի պատկերացումը ավելի ուժեղ է լինում և ամուր է մտապահվում լսողական, տեսողական և շարժողական մտապատկերների զուգորդման շնորհիվ: Այստեղ պարտադիր է նաև միասնական բառատեստի գոյությունը, որ բառը բավարար կերպով ընկալվի և ըմբռնվի: Նորաձանոթ բառը յուրացվում կամ ընկալվում է այն դեպքում, երբ մարդը ուշադրությամբ լսում է այն, հասկանում նշանակությունը, ինքը ևս արտասանում է և կարողանում նորից գրել կամ օգտագործել սեփական խոսքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Այվազյան Է.**, Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 2016: http://lib.y-su.am/close_books/310366.pdf: Հասանելի է 25.06.2020 թ.:
2. **Բահաթրյան Ա.**, Ուղեցույց հայ ուսուցչի: Թիֆլիս: Տպարան Մովսես Վարդանյանի: 1882: 24 էջ:
3. **Հակոբյան Ի.**, Ներդպրոցական վերահսկողության կատարելագործման ուղիներն ու միջոցները հանրակրթական դպրոցի բարեփոխումների արդի փուլում: Սեղմագիր: Երևան: 2013:
4. <https://aspu.am/website/images/files/Hakobyan%20Ira.pdf> Հասանելի է 25.06.2020 թ.:
5. **Մանուկյան Ա.**, Խոսքի զարգացման մեթոդիկա: Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1976:
6. **Նահապետյան Բ.**, Աբրահամյան Ա., Մաթեմատիկա 6: Երևան, «Մանար» հրատարակչություն, 2012:
7. **Պարոյր Սևակ**, Դեպի մեծ ուղեծիր: Հ. 3: Երևան, «Սովետական գրող» հրատարակչություն, 1983:

8. **Պետրոսյան Ա.**, Մանկավարժական հասկացությունների նորացման հիմնախնդիրը: Սեղմագիր: Երևան, 2017: https://aspu.am/website/images/files/Sexm%20-%20Anahit_Petrosyan%20-%20kayq%20verj.pdf Հասանելի է 25.06.2020 թ.:
9. Փոքր աշակերտների կրթական գործունեության ձևավորում: Փոքր աշակերտների կրթական գործունեության ձևավորման կառուցվածքը եւ ընդհանուր ձեւերը: <https://aurumrp.ru/hy/formation-of-educational-activity-of-junior-schoolchildren-structure-and-general-patterns-of-the-formation-of-educational-activity-of-the-younger-student.html>
10. Հասանելի է 25.06.2020 թ.:
11. **Лиферов А.**, Образование будущего: глобальные проблемы – локальные решения: технология диагностики образовательных процессов: М.: Педагогический поиск: 1997.

«ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ» ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԸ ԱՇԽԱԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Թովմասյան Գոհար

Ամփոփում

Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է իմանա, որ դպրոցում դասավանդվող բոլոր գիտությունների հիմունքներին տիրապետելու և հասարակական կյանքին գործարար կերպով մասնակցելու կարևոր նախապայմաններից են միջառարկայական կապերով անցկացվող դասերը:

Այս աշխատանքում առաջարկվում է «Մաթեմատիկա» առարկան ուսուցանել «Լեզու», «Պատմություն» և այլ առարկաների համադրման եղանակով՝ նպատակ ունենալով զարգացնել աշակերտների խոսքը: Միջառարկայական կապերը բացահայտվում են հատկապես բազմիմաստ բառերի բազմաճյուղ ուսուցման գործընթացում, երբ նույն բառը տարբեր իմաստներով է ներկայացվում տարբեր գիտություններում:

Առաջարկվում է ունենալ համադրական բառատեսուր, որտեղ աշակերտները կներկայացնեն իրենց նորածանոթ բառերը տարբեր իմաստներով, կկազմեն նախադասություններ՝ տարբերակելով նույն բառի կապակցական առանձնահատկությունները տարբեր իմաստներով կիրառվելիս:

Աշակերտի խոսքի զարգացման տեսակետից հատկապես կարևորվում են փոխադարձ դասալսումները, որոնք նպաստում են համատեղ աշխատանքներ իրականացնելուն և լիարժեք վերջնարդյունք ունենալուն:

Աշակերտի խոսքի զարգացումը միջառարկայական համատեքստում կատարվում է նորածանոթ բառերն այնպես սովորեցնելով, որ զգուշանան հավանական սխալներից՝ պարզելով, թե ինչ չափով են յուրացվում նոր բառերն ու հասկացությունները, պահանջելով աշակերտներից, որ նորածանոթ բառը գործածեն սեփական խոսքում, բացատրեն իմաստը:

Բանալի բառեր. մասնագետ ուսուցիչ, առարկաների համադրում, բազմիմաստ բառեր, բազմաճյուղ ուսուցում, համադրական բառատեսք, աշակերտ, նորածանոթ բառեր, բառի կապակցական առանձնահատկություններ, փոխադարձ դասալսումներ, վերջնարդյունք:

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КУРСА МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Товмасын Гоар

Резюме

Каждый преподаватель должен знать, что уроки, основанные на междисциплинарных связях, представляют собой одну из обязательных условий для того, чтобы овладеть основами всех наук, преподаваемых в школе, и участвовать в общественной жизни в деловой манере.

В этой статье предлагается преподавать математику путем сочетания языка, истории и других предметов с целью развития речи учащихся. Междисциплинарные связи выявляются особенно в процессе многогранного обучения многозначных слов, когда одно и то же слово имеет разные значения в разных науках.

Автор предлагает иметь сравнительный словарь, в котором студенты будут вводить незнакомые слова и их различные значения, составлять предложения, различающие конъюнктивные особенности одного и того же слова при использовании его различных значений.

С точки зрения развития речи учащихся особенно важны взаимные слушания уроков, которые способствуют осуществлению совместной работы и дают полноценный результат.

Развитие речи учащихся в междисциплинарном контексте осуществляется путем обучения незнакомых слов таким образом, чтобы они осознавали возможные ошибки, выясняя, в какой степени осваиваются новые слова и понятия, также требуя от учащихся использовать новое слово в речи и объяснять его значение.

Ключевые слова: преподаватель-специалист, сочетания предметов, многозначные слова, многогранные обучения, сравнительный словарь, студент, незнакомые слова, конъюнктивные особенности слов, взаимные слушания уроков, результат.

THE INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF THE MATHEMATICS COURSE IN THE
PROCESS OF STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT

Tovmasyan Gohar

Summary

Each teacher should know that classes based on interdisciplinary connections constitute one of the prerequisites for mastering the basics of all sciences taught at school and participating in public life in a businesslike manner.

This article suggests teaching Mathematics by combining Language, History and other subjects with the aim of developing students' speech. Interdisciplinary connections are revealed especially in the process of multifaceted teaching of polysemous words, when the same word has different meanings in different sciences.

The author suggests having a comparative dictionary where students will introduce unfamiliar words and their different meanings, make up sentences distinguishing the conjunctive peculiarities of the same word when its various meanings are used.

From the perspective of students' speech development, mutual classroom observations are especially important since they contribute to joint work and a complete result.

In the interdisciplinary context, the development of students' speech is achieved through teaching unfamiliar words, making sure they avoid possible mistakes, finding out how well they master new words and concepts, as well as asking students to use a new word in their speech and explain its meaning.

Keywords: specialist teacher, combining subjects, polysemous words, multifaceted teaching, comparative dictionary, student, unfamiliar words, conjunctive peculiarities of the word, mutual classroom observations, complete result.



**«ԻՆՔՆԱՊԱՇՏՊԱՆԱԿԱՆ
ՄԱՐՏԵՐԸ ԱՌԱՋԻՆ
ԱՇԽԱՐՀԱՄԱՐՏԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ»
ԹԵՄԱՅԻ ՌԻՍՈՒՑԱՆՈՒՄՆ ԱՎԱԳ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ***

ԱՍԻՐՅԱՆ ՀԱՄԻԿ

«Իջևանի Գ. Անանյանի անվան ավագ դպրոց»

ՊՈԱԿ

պարմության ուսուցչուհի

**«Զուրկ է մի ժողովուրդ ինքնապաշտպանության
ընդունակությունից՝ նշանակում է նա զուրկ է ամեն
առաքինությունից, զուրկ է գոյության բարոյական իրավունքից»:**

Գ. Նժդեհ

Առաջին աշխարհամարտի տարիներին երիտթուրքերի կողմից իրականացվեց հայերի ցեղասպանությունը: Լիբանանցի իրավագետ Մեթր Մուսա Պրենսը հայերի զանգվածային կոտորածները բնութագրել է «արմենոցիդ» (հայասպանություն): Նա հայերի ցեղասպանությունը համարել է պատմության մեջ անպատիժ մնացած ոճրագործություն [1. էջ՝ 64]: Սակայն որքան էլ դաժան էին ու անսպասելի կոտորածները, միևնույն է՝ դրանք չկոտրեցին հայերի պայքարի ոգին, ու նրանք ինքնապաշտպանության դիմեցին: Ինքնապաշտպանական մարտերի ուսուցանումն իր անգնահատելի տեղն ունի հայոց պատմության դասընթացում: Այն ոչ միայն տեղեկատվական, գիտական նյութ ու փաստեր է տալիս աշակերտին, այլ նրա մեջ դաստիարակվում է հայրենասիրություն, հպարտություն սեփական ժողովրդի անցյալի նկատմամբ, հարգանք հայ հերոսների ինքնազոհության, կամք ու տոկունություն դաստիարակում մատաղ սերնդի մոտ: Ինքնապաշտպանական մարտերի պատմությունը կարմիր գծի նման անցնում է հայոց պատմության ողջ դասընթացում, ուստի և կարևոր է, թե աշակերտին ինչպես է մատուցվում այդ նյութը, ինչպես է նյութը յուրացվում նրա կողմից:

* Նյութը ներկայացվել է 29.09.2020 թ., գրախոսվել է 30.09.2020 թ.:

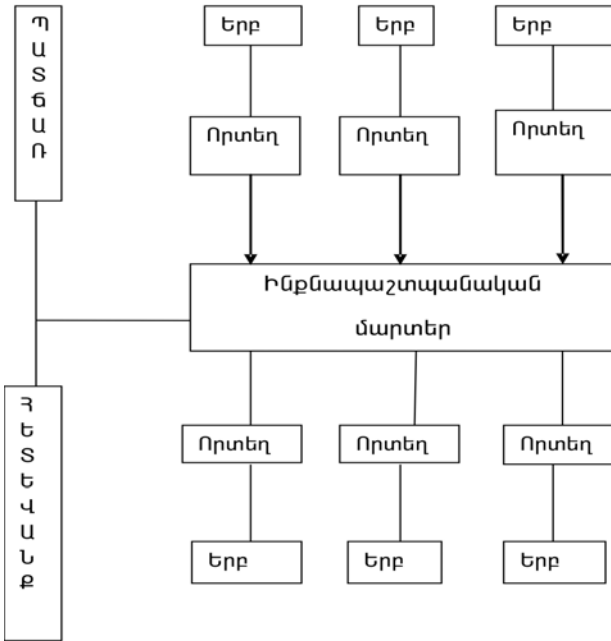
Եվ այսպես, կանգ կառնենք հիմնականում առաջին աշխարհամարտի տարիներին տեղի ունեցած արևմտահայերի ինքնապաշտանական մարտերի վրա:

1915 թ. հայ ժողովրդի պատմության մեջ ոչ միայն մեծ ողբերգության, մեծ եղեռնի տարի է, այլև անօրինակ մաքառումների, հերոսական ինքնապաշտպանության, չտեսնված գոյարարտերի տարի: Արևմտահայերի ինքնապաշտպանությունը, ինչպես ամեն մի ինքնապաշտպանություն, միանգամայն բնական էր ու օրինական, քանզի ինքնապաշտպանության գաղափարը համամարդային գաղափար է: Արևմտահայերի ինքնապաշտպանությունը ոչ թե դավադրություն էր, այլ կենսական անհրաժեշտություն, գոյության կռիվ, մաքառում եղեռնի դեմ:

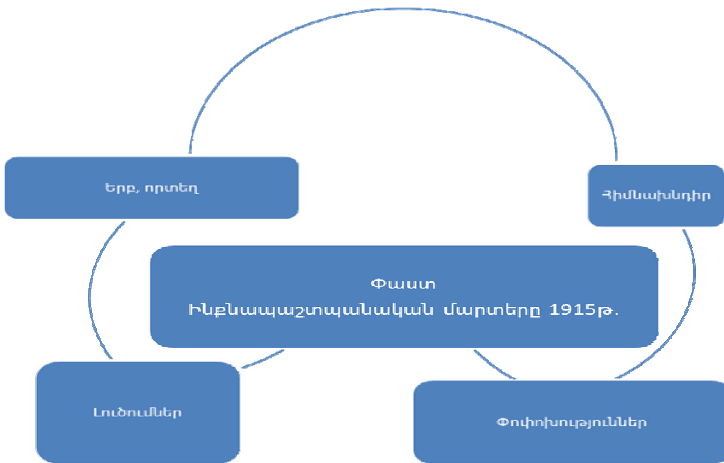
Նյութը նպատակահարմար է ուսուցանել երկու դասաժամով: Առաջին դասը սկսվում է խթանման փուլով, երբ ուսուցչի կողմից առաջադրվում է հարց, թե ինչ ասոցիացիաներ է առաջացնում «ինքնապաշտպանություն» հասկացությունն առհասարակ: Մտագրոհի մեթոդով աշակերտները գրատախտակին գրի են առնում իրենց առաջին մտքերը, գաղափարները: Ոմանք էլ բերում են օրինակներ, թե անցած նյութից ո՞ր ինքնապաշտպանական մարտերն են հիշում, մարտեր, որոնք տեղի են ունեցել սոլթան Աբդուլ Համիդի կառավարման՝ «զուլումի» տարիներին: Այսպիսով, աշակերտները ևս մեկ անգամ վեր հիշում են 1894 թ. Սասունի, 1895-1896 թթ. Ջեյթունի և 1896 թ. Վանի ինքնապաշտպանական կռիվները ու նրանց ղեկավարների պատմությունը [2. էջ 45-50]: Իթթիհատի կողմից կազմակերպած կոտորածները արևմտահայության համար անսպասելի էին, ուստի արևմտահայությունը չկարողացավ դիմագրավել դահիճներին ու սրի քաշվեց: Բայց, այդուհանդերձ, մի շարք վայրերում հայերն արագորեն համախմբվեցին ու դիմեցին ինքնապաշտպանության: Հայերն ինքնապաշտպանության դիմեցին Վանում, Մուշում, Սասունում, Շապինգարահիսարում, Սուե-տիայում, Ուրֆայում: Դասի նյութը հեշտ յուրացնելու համար ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին կազմել հետևյալ գծապատկերադրուսակը.

Վայրը	Տարեթիվը	Ինքնապաշտպանության սկիզբը	Ինքնապաշտպանության ավարտը	Զինվորական մարմնի անդամները
Շատախ	1915	Ապրիլի 1	Մայիսի 14	Բաղդիկ Սիմոնյան
Վան 1.Այգեստան 2.Քաղաքամեջ	1915 1915	Ապրիլի 7	Մայիսի 5	Արմենակ Եկարյան Բուվղարացի Գրիգոր Կայծակ Առաքել Մ. Թերլեմեզյան Հայկ Կոստյան
Մուշ Սասուն				

Աղյուսակի յուրաքանչյուր տող պետք է լրացնել նյութի համապատասխան հատվածի մասին տեղեկությունը ստանալուց հետո: Վանի ինքնապաշտպանության մասին խոսելիս ուսուցիչը նշում է, որ ինքնապաշտպանությունը «այս ու այն կուսակցությանն և անհատներին վերագրելը հիմնովին թյուրիմացություն մ' է. ամենքն իրենց բաժին աշխատանքն ունեցան և ուս-ուսի կռվեցան: Պատիվ այդ անընկճելի ժողովրդյան, որ հայի պատիվն ու մեր կյանքն ազատեց» [3. էջ 23-39]: Մուսա լեռան ինքնապաշտպանության մասին խոսելիս աշակերտն ավելի շատ բան կհիշի «Մուսա լեռան 40 օրը» վեպից: Հեռուստաբեմադրությունից դրվագներ դիտելով, իսկ ժամանակակից տեխնոլոգիաները դրա համար լայն հնարավորություն են ապահովում: Միաժամանակ ուսուցիչը աշակերտներին առաջարկում է կարդալ Ֆ. Վերֆելի «Մուսա լեռան 40 օրը» վեպը: Փաստական նյութի հետ աշակերտներին ծանոթացնելուց և գծակարգ արդյուսակը լրացնելուց հետո ուսուցիչն աշակերտներին առաջարկում է ինքնապաշտպանական մարտերը ներկայացել «Ապագայի անիվը» մեթոդով:



Այս մեթոդի միջոցով աշակերտին ավելի տեսանելի կլինեն ինքնապաշտպանական մարտերի պատճառները, հետևանքները, առանձին դրվագներն ու տարեթվերը: Լրացնելով «ապագայի անիվ» գծանկարը՝ աշակերտներն ինքնուրույն դատողություններ են անում ինչպես պատճառների, այնպես էլ հետևանքների վերաբերյալ: Այս մեթոդն աշակերտների մոտ զարգացնում է տրամաբանական մտածողությունը, վերլուծելու կարողությունն ու վերջապես պատճառահետևանքային կապի վերհանումը: Երկրորդ դասին ուսուցիչն աշխատում է պարզել յուրաքանչյուր որակը: Կշռադատման փուլում նա առաջարկում է դասարանին լրացնել պատմական հիշողության օղակը:



Այս օղակները լրացնելուց հետո ուսուցիչը նորից անդրադառնում է առաջին դասաժամին լրացրած գծային աղյուսակին: Դասարանը բաժանվում է երկու խմբի, խմբերից յուրաքանչյուրը ստանում է իր առաջադրանքը: Նրանցից յուրաքանչյուրը պետք է լրացնի իր գծակարգ աղյուսակը: Ընդ որում, ուսուցիչը նախօրոք լրացրել է այդ գծակարգ աղյուսակների հորիզոնական մի քանի վանդակներ, իսկ մյուս վանդակները պետք է լրացնեն աշակերտները: Երբ աշխատանքն ավարտում են, խմբերը փոխանակում են իրենց աղյուսակները, ստուգում, լրացնում, ուղղումներ կատարում: Այս առաջադրանքն ավարտելուց հետո ուսուցիչն առաջարկում է Վենի դիագրամով համեմատել 1915 թ. ինքնապաշտպանական մարտերը և արցախյան հերոսամարտի դրվագները, որքանով որ հիշում են: Այս մեթոդով աշակերտները պարզում են նմանություններն ու տարբերությունները: Դասի ուսումնասիրությունը այս մեթոդների միջոցով օգնում է աշակերտին հանգել եզրակացության, որ թեև արևմտահայությունը պատրաստ չէր ինքնապաշտպանության, այնուամենայնիվ, որտեղ հնարավոր էր դիմեց անձնվեր գոյամարտի: Եվ չնայած այդ ինքնապաշտպանական մարտերին՝ դարավոր ոտիսն ամայացրեց Արևմտյան Հայաստանն ու Կիլիկիան: Թուրքական բռնակալության ցեղասպան քաղաքականությունն ընդգրկեց Օսմանյան կայսրության բոլոր հայաբնակ վայրերը:

Հայերի բնաջնջումն իրականացվում էր թե՛ տեղերում, թե՛ բնագաղթի ճանապարհներին, թե՛ քարտավայրում:

Եթե 1914 թ. պատերազմի նախօրյակին Օսմանյան կայսրությունում ապրում էր մոտավորապես 2.5-3 միլիոն հայ, ապա նրանցից ավելի քան 1,5 միլիոնը բնաջնջվեց, իսկ մնացածը գաղթեց Անդրկովկաս և Ռուսաստան, Մերձավոր Արևելքի երկրներ, Եվրոպա և Ամերիկա, և միայն մի փոքր մասը մնաց Թուրքիայում, բայց նա էլ հետագայում զոհ դարձավ քեմալականների խժոժություններին: Քիչ հայեր մնացին Կ.Պոլսում, իսկ վիլայեթներում հայության թշվառ բեկորներին մահմեդականացրին: Եթե պատերազմի ժամանակ հայկական կոտորածներին գումարվեն 19-րդ դարի վերջին տասնամյակներին Թուրքիայում տեղի ունեցած ջարդերն ու 1918-1922 թվականների զանգվածային սպանությունները, ապա ցեղասպանության զոհերի թիվը կկազմի ավելի քան 2 միլիոն:

Սուլթանական Թուրքիայի հայաջինջ քաղաքականության մշակման ու իրականացման հովանավորն ու ակտիվ գործակիցն էր կայսերական Գերմանիան, իսկ արևմտյան մյուս տերությունները՝ Անգլիան, Ֆրանսիան, Իտալիան, ԱՄՆ-ն փաստորեն վարում էին հայկական կոտորածների թույլտվության ու խրախուսման քաղաքականություն: Դ. Լյոյդ Ջորջը, մասնավորապես խոսելով Անգլիայի մասին, գրել է. «Հայաստանը զոհաբերվեց մեր կողմից բարձրացված զոհասեղանին...»: Բրիտանական կառավարության քաղաքականությունը ճակատագրական անխուսափելիությամբ հասցրեց 1895-1897 թթ. սարսափելի սպանողներին և 1915 թ. ահավոր կոտորածներին» [6, էջ 390]:

Ժ. Կլեմանսոն /Ֆրանսիա/ ասել է. «Եվրոպական դիվանագիտության վրա է ծանրանում հայկական արյունը» [4, էջ 155]:

1916 թ. կնքված Սայքս-Պրկոյի համաձայնագրով էլ արդեն պարզ էր, որ Արևմտյան Հայաստանի տարածքը պետք է բաժանվեր դաշնակից պետությունների միջև (Ռուսաստան, Անգլիա, Ֆրանսիա):

Այսպիսով, առաջին աշխարհամարտը սկսվեց ու ավարտվեց որպես անարդարացի, զավթողական պատերազմ, իսկ նրա հանցավորները չպատժվեցին: Թեև 1915 թ. մայիսին Ռուսաստանի, Ֆրանսիայի և Անգլիայի կառավարությունները Թուրքիային հուշագիրներ կայացրին այն մասին, որ նրա կառավարողները պատասխանատվություն կկրեն կատարած հանցագործությունների համար, սակայն մնացին անպատիժ, և պատմական անարդարությունն այդպես էլ չուղղվեց: Հենց այդ

հանգամանքն էլ հետագայում ոգեշնչեց Հիտլերին, որը հետագայում իր հրոսակախմբերին մղելով հրեշավոր սպանությունների՝ ասաց. «Այսօր էլ ո՞վ է խոսում հայերի բնաջնջման մասին» [5, էջ 156]:

Իսկ առաջադեմ մարդկությունը դատապարտել է այդ հրեշավոր ոճրագործությունը: Բողոքի ելույթներով հանդես են եկել Մ. Գորկին, Վ. Բրյուսովը, Ա. Ֆրանսը, Ռ. Ռոլանը, Ա. Մեյեն, Նանսենը: Ա. Ֆրանսը գրել է. «Հայերի դատը մարդկության դատն է, հետևաբար, նրանք պետք է ամբողջ մարդկությանը հետաքրքրեն այդ դատով: Եվրոպային և արար աշխարհին իրենց ձայնը հասցնելու համար բոլոր հայերի ձայնը մեկ ձայն պիտի կազմի»:

Մարդկությունը դատապարտել է նոր ժամանակների այդ առաջին զանգվածային ցեղասպանությունը և անարգանքի սյունին գամել նրա հանցավորներին: ՄԱԿ-ի գլխավոր ասամբլեան 1948 թ. դեկտեմբերի 9-ին հաստատել է «Կոնվենցիա գենոցիդի հանցագործությունը կանխելու և դրա համար պատժելու մասին»: Գենոցիդը՝ ցեղասպանությունը, ծանրագույն հանցագործություն է մարդկության և մարդկայնության դեմ, և նրա հանցավորների վրա չի տարածվում վաղեմության իրավունքը:

Վերջում թեման ամփոփում է ուսուցիչը՝ նշելով, որ տարբեր պատմական ժամանակահատվածներում հայ ժողովրդի ինքնապաշտպանական մարտերը դարձել են մեր գոյության առհավատչյան, մեր կենսագրության բաղկացուցիչ մասը, մեր գենետիկ կոդի վերծանման բանալիներից մեկը: Եվ այստեղ կարելի է հիշել Անատոլ Ֆրանսի ևս մեկ խոսք. «Թուրքիայի դժբախտ զոհը՝ Հայաստանը, մեռնում է, բայց նա կվերածնվի: Նրան մնացել է շատ քիչ թանկագին արյուն, որից կծնվի մի հերոսական սերունդ» [2, էջ 471]:

20-րդ դարի սկզբի ինքնապաշտպանական մարտերի դասերն են նաև, որ 20-րդ դարի վերջին մեզ դարձյալ մղեցին ինքնապաշտպանվելու թրքության նոր օղակի՝ ագերիականության դեմ: Եվ մինչև հայկական բանակի կազմավորումը հայերը վաշտեր կազմեցին, երկրապահ ջոկատներին, գյուղական աշխարհագրորդներին անդամագրված մեր տղաները իրենց նախնիների ոգով տոգորված, մղեցին մարտեր՝ պաշտպանելով Արցախը, Տավուշը, Արարատն ու Սյունիքը՝ հաղթական վերջակետ դնելով հայ-ադրբեջանական պատերազմում:

Դասի արդյունավետությունը պարզելու համար ուսուցիչը տնային առաջադրանք է հանձնարարում՝ լրացնել քառաբաժին աղյուսակը.

<p>1.Ի՞նչ եք տեսնում տեքստը կարդալիս</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Տեսողական 2. Լսողական 3. Ջգայական 	<p>2.Ի՞նչ եք զգում տեքստը կարդալիս</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. հույզեր 2. զգացմունքներ
<p>3. Կապը իրական կյանքի հետ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ասոցիացիաներ 2. առնչություններ 3. օրինակներ 	<p>4.Նոր վերնագիր և լոգո</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. վերաիմաստավորում 2. գնահատում

Տարբեր մեթոդների կիրառումը կոնկրետ այս թեմայի ուսուցման ժամանակ առաջ է բերում աշակերտների հետաքրքրությունը, ակտիվացնում է նրանց մասնակցությունը դասապրոցեսին, զարգացնում պատճառահետևանքային կապերի վերլուծման տրամաբանությունը: Եվ այս ամենն ավելի դյուրին է դարձնում դժվար հիշվող այս նյութի յուրացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազատ Համբարյան, Ստեփան Ստեփանյան, Հայոց ցեղասպանություն, Երևան, 1995 թ.:
2. Հայ ժողովրդի պատմություն, Վ. Պարամյան, հատոր 3, Երևան, «Լույս». 1967 թ.:
3. Ստեփան Պողոսյան, Կարո Պողոսյան, Հայկական հարցի և հայոց ցեղասպանության պատմություն, հ. 2-րդ, գիրք 3-րդ, Երևան, 1996 թ.:
4. Հայկական Սովետական հանրագիտարան, հատոր 12, Երևան, 1987 թ.:
5. Հայկական Սովետական հանրագիտարան, էջ՝ 156, Երևան, 1987 թ.:
6. Ллойд. Дж., Правда о мирных договорах., т. 2, М., 1957.

«ԻՆՔՆԱՊԱՇՏՊԱՆԱԿԱՆ ՄԱՐՏԵՐԸ ԱՌԱՋԻՆ ԱՇԽԱՐՀԱՄԱՐՏԻ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ»
 ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑԱՆՈՒՄՆ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ասիրյան Հասմիկ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են 1915 թ. ինքնապաշտպանական մարտերը, դրանց ուսուցման առանձնահատկությունները 11-րդ դասարանում: Վերլուծվում են նյութի մատուցման այն տարբերակները, որոնք ավելի դյուրին են դարձնում նյութի ընկալումն աշակերտի կողմից:

Բանալի բառեր. ինքնապաշտպանական մարտեր, աշակերտ, նյութ, դաս, աղյուսակ, դիագրամ, պատմություն, զինվոր:

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЫ “САМООБОРОНИТЕЛЬНЫЕ БОИ ВО ВРЕМЯ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ” В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Асирян Асмик

Резюме

В статье представлены самооборонительные бои 1915 года, особенности их обучения в 11-ом классе. Анализируются преподнесение тех вариантов темы, которые более легко усваивают ученики.

Ключевые слова: самооборонительные бои, ученик, тема, урок, таблица, диаграмма, история, солдат.

"SELF-DEFENSE BATTLES DURING THE FIRST WORLD WAR" TEACHING THE SUBJECT IN HIGH SCHOOL

Asiryan Hasmik

Summary

The article presents the self-defense battles of 1915, the peculiarities of their training in the 11th grade. The options for providing the material are analyzed, which make it easier for the student to understand the material.

Keywords: self-defense battles, student, material, lesson, tutorial, diagram, history, soldier.



**ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ ***

ՂԱԶՈՒՄՅԱՆ ՆԱԻՐԱ
Իջևանի թիվ 4 հիմն. դպրոցի դասվար

Էկոլոգիական դաստիարակությունը երեխայի էկոլոգիական գիտակցության, մտածելակերպի ձևավորման, էկոլոգիական վարքագծի և մշակույթի (վարվելակերպի) դաստիարակության գործընթաց է: Էկոլոգիական դաստիարակության նպատակը վաղ տարիքից բնության հետ երեխայի միավորումն է, բնության հանդեպ պատասխանատու վերաբերմունքի ձևավորումը:

Ի՞նչ է ենթադրում էկոլոգիական դաստիարակությունը կրտսեր դպրոցական տարիքում. այն մանկավարժական նպատակային ներգործություն է՝ ուղղված երեխաների էկոլոգիական մշակույթի ձևավորմանը: Անհերքելի է, որ այսօր Երկիրը կանգնած է էկոլոգիական աղետի եզրին, և մեզնից յուրաքանչյուրն առավել հմտորեն պիտի ներդնի իր ջանքերը փրկելու մեր ընդհանուր «տունը», քանզի յուրաքանչյուր ոք պիտի գիտակցի, որ պահպանելով բնությունը՝ պահպանում են իրեն: Եվ դեռ նախադպրոցական տարիքից անհրաժեշտ է, որ երեխան գիտակցի, որ ինքը բնության մի մասնիկն է: Դեռևս մանկապարտեզից առնչվելով էկոլոգիական կրթությանը՝ երեխաները ոտք են դնում դպրոց, սակայն չեն կարողանում դրսևորել իրենց բնության մեջ, չունեն բավարար պատասխանատվություն բնության նկատմամբ: Ուստի, որպեսզի երեխաների մեջ ձևավորվի պատասխանատվության զգացում բնության նկատմամբ, անհրաժեշտ է մատուցվող գիտելիքներին, որոնք երեխաներին տրվում են «Մայրենի» և «Ես և շրջակա աշխարհը» դասաժամերին, հաղորդել անձնական բնույթ և դրանք վերածել կիրառելի գործունեության: Սույն հոդվածում խոսվում է այն մասին, թե ինչպես

* Նյութը ներկայացվել է 04.09.2020 թ., գրախոսվել է 07.09.2020 թ.:

ճիշտ ձևով հասնել էկոլոգիական դաստիարակության հիմնախնդիրների լուծմանը կրտսեր դպրոցում՝ հատկապես «Ես և շրջակա աշխարհը» ուսումնական առարկայի դասաժամերին:

«Էկոլոգիական գիտելիքները ինքնանպատակ չեն. նրանք նպաստում են երեխայի մեջ արժեքների որոշակի համակարգի, մարդու՝ որպես բնության մի մասնիկի պատկերացման ձևավորմանը, իր կյանքին, բնության վիճակից իր առողջության կախվածության ընկալմանը»[2, էջ 42]:

Տարրական դպրոցում, հատկապես «Ես և շրջակա աշխարհը» դասաժամերին սովորողներին փոխանցվում են էկոլոգիական գիտելիքներ հետևյալ թեմաներով՝

- Մարդն իբրև էակ, նրա կենսամիջավայրը և առողջ կենսակերպի հիմնական պայմանները
- Մարդը և բնական պաշարները, դրանց օգտագործման եղանակները
- Երկիրը մեր ընդհանուր տունն է
- Երկրագնդի բույսերը և կենդանիները
- Օդը պետք է մաքուր լինի
- Ինչպես փրկել երկրագնդի բնությունը:

Էկոլոգիական դաստիարակության խնդիրները փորձում ենք իրականացնել նշված բովանդակության հիման վրա և ձևակերպել հետևյալ կերպ՝

- ✓ Բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի ձեռք բերման միջոցով էկոլոգիական մշակույթի ձևավորում
- ✓ Էկոլոգիական տարրական գիտելիքների օգնությամբ բնության երևույթների մասին պատկերացումների ձևավորում
- ✓ Բնության գեղեցկությունը գնահատելու, բնության գրկում դրական սովորույթների ձևավորում:

Սրանք այն խնդիրներն են, որոնց իրականացման դեպքում կրտսեր դպրոցականը դրսևորում է հոգատար և պատասխանատու վարքագիծ, գիտակցում է մարդկային գործոնի դերը «բնություն-մարդ-հասարակություն» հարաբերակցությունում: Կրտսեր դպրոցականի մեջ սկսում է ձևավորվել բնության մասնիկ լինելու, բնությունը չվնասելու, տարբեր անցանկալի ներգործությունից պահպանելու գիտակցություն: Փորձը ցույց է տվել, որ բնության գրկում լինելով՝ կրտսեր դպրոցականը հաճույքով սկսում է ուսումնասիրել շրջապատող բույսերը, թփերը,

կենդանիները, փորձում է հասկանալ նրանց կենսակերպի առանձնահատկությունները: Այդ իսկ պատճառով առաջարկում ենք «Ես և շրջակա աշխարհը» դասերի զգալի մասը անցկացնել բնության գրկում, որպեսզի երեխայի մոտ ձևավորվեն բնության հետ հարաբերվելու բարեհարմար եղանակներ, կամ դրա անհնարինության դեպքում՝ ստեղծել էկոարահետ դպրոցի տարածքում կամ դասասենյակի մի հատվածում, որտեղ կլինեն տարբեր ծաղիկներ, թփեր, բույսեր, ծառեր, ջրափոսիկ, որտեղ ձուկ են որսում և այլն: Բնության գրկում լինելով երեխան սեփական աչքերով տեսնում է բնության փոփոխությունը ինչպես են կանաչում ծառերը, ինչպես են բողբոջում, ծաղկում, ինչպես են աշնանը տերևները դեղնում, ապա չորանում ու թափվում: Սովորողն անմիջականորեն մասնակցում է հողի մշակման աշխատանքներին, տեսնում է, թե ինչ նշանակություն ունի ջուրը բնության և մարդու կյանքում:

Բնության միջոցով կամ բնության գրկում դաստիարակել երեխային, նշանակում է ձևավորել որոշակի գիտելիքներ, վերաբերմունք, մտածողություն, աշխարհաճանաչում, գեղարվեստական ունակություններ և սերմանել էկոլոգիական դաստիարակության տարրեր: Կրտսեր դպրոցականներին հարկավոր է ցույց տալ ամեն ինչ՝ ծառ, ծաղիկ, բույս, ամպեր, օդում թռչող թռչուններ և բացատրել յուրաքանչյուրի զուգակցված կապը մյուսի հետ: Այսպիսով, անտառի, արևի, բույսերի ու կենդանիների վերաբերյալ գրույցները նպաստում են, որ սովորողը գիտակցի, որ անտառը հրաշք է, այն թթվածնի ամենակարևոր գործարանն է և հանդիսանում է թղթի, ինչպես նաև փայտամշակման արդյունաբերության հումքի աղբյուր: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է պահպանել անտառը և սրբորեն վերաբերվել: Կրտսեր դպրոցականը պետք է հասկանա, որ անտառից մարդիկ հավաքում են սունկ, ընկույզ, խոտաբույսեր: Այս դեպքում երեխայի մոտ դաստիարակում ենք հոգատար վերաբերմունք, որ երեխայի մեջ բնության նկատմամբ չձևավորվի սպառողական վերաբերմունք: Սա արդի հրամայական պահանջ է և բնապահպանական կարևորագույն խնդիր, որը լուծվում է էկոլոգիական դաստիարակության միջոցով:

«Երիտասարդների մոտ հոգատար վերաբերմունք դեպի բնությունը կարող է ծագել միայն այն դեպքում, եթե նա շրջակա միջավայրը բարեկարգում է իր աշխատանքով, և եթե երիտասարդը հրճվում է

բնության գեղեցկությամբ և այն վերստեղծում է իր ձեռքերով, նա չի կարող չար լինել» [3, էջ 14]:

Բնության գրկում դասի ավարտից կամ դիտարկումներից հետո կարելի է անցկացնել փոքրիկ ճաշկերույթ, որից հետո երեխաներին հանձնարարել, որ իրենք հավաքեն աղբը, ուշադիր հետևել և ուղղորդել աշակերտներին, որ աղբը բնության գրկում թողել կամ գետը գցել չի կարելի: Այս փոքրիկ քայլով մենք հասնում ենք մեծ նպատակների իրագործման. կրտսեր դպրոցականը հասկանում է, որ բնության աղտոտումը մեծ վնասներ կարող է հասցնել. բնության աղտոտման պատճառով կփոխվեն եղանակները, գետինը աղտոտելով մենք վնաս ենք տալիս կենդանիներին, որոնք կարող են մնվել թափված աղբով, աղբի պատճառով առնետների կբազմանան, որը կբերի տարբեր հիվանդությունների առաջացման: Որպեսզի մարդիկ օգտվեն բնությունից, կարողանան ճիշտ օգտագործել նրա հարստությունները՝ ջրերը, հողերը, բույսերը, պետք է բնության մասին ունենանք հարուստ գիտելիքներ: Մեր մոլորակին սպառնացող վտանգներից է նաև մարդու կողմից բնության աղտոտման չափերի մեծացումը: Ուստի բոլորս պետք է գիտակցենք, որ մեր «ընդհանուր տունը» կարիք ունի պահպանության: Եվ մեզանից յուրաքանչյուրը պետք է հոգատարությամբ և գիտակցորեն օգտագործի մեր մոլորակի բնության բարիքները:

Էկոլոգիական արահետի ստեղծումով երեխաներին տրվում է հնարավորություն՝ ընտրելու տվյալ օրվա իր անելիքը՝ ջրել ծաղիկները, կերակրել կենդանիներին և թռչուններին, մշակել հողը, հետևել բանջարեղենների աճին. այսպիսով երեխայի կյանքը դառնում է բնագիտական գործունեություն:

Բավականին արդյունավետ է էկոլոգիական արահետի դերը սովորողների էկոլոգիական դաստիարակության հարցում: Առաջարկվում է դպրոցի տարածքում ստեղծել մի փոքրիկ այգի՝ էկոլոգիական արահետ, որտեղ երեխաներն իրենց ձեռքով մշակում են հողը, տնկում են սերմեր, սածիլներ, խնամում են բույսերը, հետևում են վերջիններիս աճին, ձեռք են բերում գիտելիքներ ոչ միայն բույսի ու ծաղիկների աճի ու կենսունակության վերաբերյալ, այլ դրսևորում են հոգատար վերաբերմունք, սեր բնության հանդեպ: Սովորողն իր վրա է վերցնում բույսերը խնամելու պատասխանատվությունը:

«Երեխաներին անհրաժեշտ է սովորեցնել, որ բնությունը մարդու ոչ միայն ֆիզիկական, այլև հոգևոր կյանքի աղբյուրն է: Բնությունը

ճանաչելուց և սիրելուց զատ պետք է նաև զգալ: Դրանով երեխաների մեջ ձևավորվում է կենդանի ամեն ինչի նկատմամբ հոգատար վերաբերմունք» [1, էջ 34]:

Այսպիսով կապ է ստեղծվում հասարակության և բնության միջև, որը դառնում է անբաժանելի օրգանական ամբողջություն, իսկ սովորողը դառնում է այդ ամբողջության մի մասնիկը:

«Ձգալով բնության գեղեցկությունը՝ երեխաներն անտարբեր չեն մնում գեղեցիկի ճակատագրի նկատմամբ: Նրանք ցավում են թափված վիրավորված թռչնի, պոկված և ընկած ծաղկի, տրորված խոտի, ծաղի վնասված ճյուղի, շրջակա միջավայրի աղտոտվածության համար» [1, էջ 34]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գայանե Մարտիրոսյան**, Էկոլոգիական դաստիարակությունը նախադպրոցական տարիքում, Երևան, 2007թ:
2. **Գ. Ղույումշյան, Հ. Միտոյան**, Մանկապարտեզի 5-6 տարեկանների կրթական համալիր ծրագիր, 2007թ:
3. Մարդու բնապահպանական իրավունքները և կրթությունը, գիտաժողովի նյութեր, Երևան, Լինգվա հրատ. 2009թ:
4. **Լ. Թ, Ասատրյան**, Նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների էկոլոգիական կրթությունն ու դաստիարակությունը, Ջանգակ, 2007թ:
5. **Ա. Չիլինգարյան**, Բնության պահպանության և վերափոխման էկոլոգիական ասպեկտները, 1982թ, Երևան:
6. **Ռ. Ալեն**, Ինչպես փրկել երկիրը, 1986թ Երևան:

ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՅՈՒՄ

Ղազումյան Նաիրա
Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկված են էկոլոգիական դաստիարակության հիմնախնդիրները կրտսեր դպրոցում: Հիմնավորվում է, որ էկոլոգիական դաստիարակության նպատակը վաղ տարիքից բնության հետ երեխայի միավորումն է, բնության հանդեպ պատասխանատու վերաբերմունքի ձևավորումը: Դրան կարելի է հասնել բնության միջոցով կամ բնության գրկում երեխային դաստիարակելով՝ այդպիսով կապ

ստեղծելով մարդու և բնության միջև, որը դառնում է անբաժանելի օրգանական ամբողջություն, իսկ սովորողը դառնում է այդ ամբողջության մի մասնիկը:

Բանալի բառեր. էկոլոգիա, դաստիարակություն, բնություն, վերաբերմունք, սովորող, կրտսեր դպրոց:

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Казумян Наира

Резюме

В статье рассматриваются проблемы экологического воспитания в начальной школе. Аргументировано, что цель экологического воспитания – это воссоединение ребенка с природой с малых лет, развитие ответственности в ребёнке к природе. Этого можно достичь воспитанием ребенка на лоне природы или создавая связь между обществом и природой, которая становится неотъемлимым, а учащийся – частью этого целого.

Ключевые слова: экология, воспитание, природа, отношение, обучение, начальная школа.

T ISSUES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Ghazumyan Naira

Summary

This article discusses the environmental educational problems.

It is well-founded that the goal of environmental education is to unite the child with nature from an early age they have to from a responsible attitude towards nature.

This can be achieved through nature or by bringing up a child in the lap of nature, thus creating a connection between the nature and society which becomes an inseparable integrity and the learner becomes a part of it.

Keywords: ecology, upbringing, nature, attitude, learner, primary school.



ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՏ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՊԱՐՏԱԴԻՐ ԲԱՂԱԴՐԱՄԱՍ*

ԹՈՐՈՍՅԱՆ ՀՐԱՆՈՒՇ

*Երևանի Խ. Աբովյանի անվան հ. 2 հիմնական
դպրոցի դասվար*

Ներկայացված թեման շատերի համար առաջին հայացքից կարող է թվալ անհասկանալի: Թվում է՝ ընթերցանությունը պարտադիր բաղադրամաս է կրթության բոլոր ոլորտներում, այդ թվում՝ ժամանակակից. ի՞նչ ենք ուզում այստեղ քննարկել, ո՞րն է խնդիրը:

Փորձենք դիտարկել այն հարցը, թե ինչ է իրենից ներկայացնում «ուսուցման ժամանակակից համակարգ» հասկացությունը: Կա՞ արդյոք ուսուցման այլ համակարգ ևս:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ, այո՛, կա մեկ ուրիշ համակարգ ևս. այն դարերով ձևավորվող և այժմյան համակարգին համապատասխանող դասական համակարգն է:

Եթե համադրենք երկու հասկացությունները (դասական, այսինքն՝ մեր սեփական՝ հայրենական և ժամանակակից, այսինքն՝ գնալով ավելի համաժողովրդական դարձող), ապա դյուրին է ընկալել գործող համակարգի դիրքային տարբերությունները: Մեթոդիստներն ու մանկավարժները գտնում են, որ այդ տարբերությունները հետևյալներն են.

Առաջին տարբերություն. դասական ուսուցումը համակարգային է: Նրանում վառ արտահայտված են ուսումնական գործընթացի բաղադրամասերը, որոնց միջև կապը փոխհամագործակցված է: Սրանում կարող ենք համոզվել. տարրական դպրոցը միշտ սովորեցրել է գործնականություն (հասկանալով կարդալ, ճիշտ և գեղեցիկ գրել, երգել, գեղեցիկ շարժվել և այլն): Այդ գործնականության մեջ ուսուցանվողը ճանաչում է ոչ միայն աշխարհը, այլև իրեն՝ որպես այդ աշխարհի մի մասը:

* Նյութը ներկայացվել է 8.09.2020 թ., գրախոսվել է 11.09.2020 թ.:

Միջնակարգ դպրոցը սովորողներին հիմնականում ծանոթացնում էր գիտությունների հիմունքներին և մշակում որոշակի հմտություններ:

Համալսարանը սովորողներին առաջարկում է ուսումնասիրել որոշակի գիտություններ: Եվ այսպես, ժամանակակից ուսուցումը կորցնում է համակարգայնությունը: Այդ ոչ թե գաղտնիք է, այլ դաժան իրականություն: Այսպիսի ուսուցումը խճանկարային է: Փաստորեն ստացվում է, որ մենք ամեն ինչ սովորեցնում ենք բոլորին և միանգամից՝ ուսուցման բոլոր աստիճաններում, որի հետևանքով մշտապես զգում ենք անհարմարություն՝ ինչպես ուսուցչի, այպես էլ աշակերտների նկատմամբ: Այս հանգամանքը մեզ պարտադրում է մշտապես այդ ուսուցման մեջ ինչ-որ նորամուծություն որոնել և կատարել:

«20-րդ դարի վերջին և 21-րդ դարի սկզբին մեր կրթական համակարգն ընթացավ ավելի առաջ: Այդ առաջընթացն ակնհայտորեն ընդլայնեց ոչ միայն ավանդական մեթոդները նորովի կիրառելու փորձերի շրջանակը, սովորողների գիտելիքների և կարողությունների սահմանները, այլև կրթությունն սկսվեց իրականացվել տարիքային նոր մեկնարկով. դպրոց սկսեցին հաճախել 5, 5-6 տարեկան երեխաները» [1]: Հիմա մեր առաջին դասարանը դարձել է «համալսարան», և այդ վտանգավոր հատկությամբ ժամանակակից ուսուցումն առաջին հերթին տարբերվում է ավանդական դասական ուսուցումից:

Երկրորդ տարբերություն. 19-րդ դարի ռուս դասականների ուսուցման տեսության հիմքում ընկած էր ծրագիրը, որի էությունը հակիրճ ձևակերպել է Վ. Ա. ժուկովսկին (**որտե՞ղ եմ ես, ո՞վ եմ ես, ի՞նչ կարող եմ ես ինձ համար անել, որպեսզի ուրիշների համար լինեմ օգտակար**), իսկ նպատակը պարզաբանել է Պիրոգովը «Կյանքի հարցերը» հոդվածում՝ **«Դաստիարակության միակ նպատակը մարդ լինելն է»:** Յուրաքանչյուր ուսուցիչ և մարդ պետք է ձգտի դրան: Բայց 19-20-րդ դարերում «դաստիարակված մարդ» բառակապակցությունն սկսեց ենթարկվել նախկին պարզաբանմանը: Այդ դեպքում ինչո՞վ պարզաբանել և հասկանալ այն տազնապը, որը հնչում է Ն. Ա. Ռուբակինայի խոսքում. **«Կրթված մարդը ոչ թե նա է, ով իրեն համարում է կրթված, ոչ թե նա, ով ավարտել է որևէ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, ոչ թե նա, ով կարդացել է շատ գրքեր, ոչ թե նա, ով իր մեջ հավաքել է որոշակի պաշար տարբեր գիտություններից: Բոլորովին այս չէ ուսուցման բուն էությունը: Նրա բուն էությունն է՝ կարողանալ և պարտավորվել ազդել շրջապատող**

Լյանքի վրա այն ուժով, որը տալիս է գիտությունը մարդուն» [2, էջ 32-33]:

Հանրահայտ է, որ ժամանակակից ուսուցման հիմքում հստակ դիտվում է ոչ միայն հոգաժողությունը ողջ հասարակության բարօրության նկատմամբ, այլև՝ նրա «կործանման» կանխումը ուսուցման օգնությամբ, հասարակության դասակարգումը երկու՝ ոչ հավասար մասերի, որպեսզի օգնենք նրանց մի մասին կյանքը դասավորել ուրիշի հաշվին, հասարակության մեջ զբաղեցնել հարմարավետ տեղ: Այս գաղափարի իրագործման համար նկատվում է երկու ուղղություն.

1. Ցանկացած ճանապարհով ստանալ «լողացող դիպլոմ»՝ ոչ թե աշխատելու, այլ հաճույքների համար:
2. Ուսուցման մեջ փնտրել միջոցներ, որոնց հաշվին կարելի է ստանալ դրամ և անձնական հաճույք:

Երրորդ տարբերություն. սա ընթերցանության տեղը և դիրքն է դասական և ժամանակակից կրթական համակարգում: Դասական ուսուցման մեջ ընթերցանությունը միշտ եղել և մնում է սովորողների անձի առանձնահատուկ հատկանիշների բացահայտման կենտրոն: Այն ինքնակրթության, ինքնադաստիարակության և ինքնազարգացման համար իրական բազա է դիտվում: Այդպիսի օրինակներ են Մ. Գորկին, Վ. Պիկուլը և այլք:

Ցավոք, ընթերցանությունը ժամանակակից կրթության մեջ «սեղմված է ծայրամասում», և, բարեբախտաբար, կրտսեր դպրոցում ընթերցանության նպատակը փոխվել է:

Ուսուցման դասական համակարգում կարդալու ուսուցման նպատակը եղել է մեկը՝ երեխաներին սովորեցնել, «գրքի հետ ինքնուրույն զրուցել»: Եթե սա ճիշտ իրականացվի, դարձյալ կարևոր խնդիրներն կլուծվեն: Օրինակ, ըստ ավանդական մեթոդիկայի, կարդալ սովորեցնելը, այսինքն՝ կարդալու ուսուցումն իբրև նպատակ դիտարկելը (կրտսեր դպրոցում) ունի կարևոր ակնկալիքներ. ոչ միայն կարդալ, այլև հասկանալ, վերարտադրել, վերլուծել, կարդացածի շուրջ եզրակացություններ անել և այլն:

Ուսուցման ժամանակակից համակարգում կարդալ սովորելու նպատակը խափանված է այն աստիճանի, որ հաճախ ուսուցիչը դժվարանում է իրականացնել այն: Նպատակի փոխարեն ընթերցանության ծրագրում կրտսեր դպրոցում առաջադրված են 6-16 խնդիրներ: Դրանք նույնիսկ տեսականորեն դժվար է վերհիշել և ըմբռնել: Առավել

բացահայտ կերպով ուսումնասիրվում է, այսպես կոչված, կարդալու գեղագիտական նպատակը, այսինքն՝ ընթերցանությունից հաճույք ստանալը:

Այսպիսի մոտեցումը ճիշտ չէ, ավելին՝ չարդարացնող, քանզի միայն հաճույքի համար կարդալու օգտակար գործողության գործակիցը չափազանց փոքր է: Այսօր, երբ սովորողները քիչ են կարդում, կրտսեր դպրոցի ուսուցչի խնդիրն է նրանց մեջ բարձրացնել ընթերցանության արժանիքը, նրա կարգավիճակը, սովորողների գիտակցության մեջ ներարկել կարդալու անձնակողմնորոշիչ արժեքը: Ընթերցանության հանդեպ հետաքրքրության սերմանումն ու զարգացումը նպաստում է նրա մշակութային մակարդակի, մտավոր և բարոյական որակների զարգացմանը: Կարդալու նկատմամբ հետաքրքրության սերմանումը սկսվում է կարդալու կարողության ձևավորման գործընթացում: Որպեսզի աշակերտը սիրի կարդալը, նա առաջին հերթին պիտի իմանա կարդալ, այն էլ՝ կարդալու բոլոր որակական հատկանիշների պահպանմամբ: Գաղտնիք չէ, որ մարդը սիրում է զբաղվել այն գործունեությամբ, որը նրան հաջողվում է, որից նա բավականություն է ստանում: Սա նշանակում է, որ մինչև ընթերցանության ձևավորման մասին մտածելը, պիտի ձևավորել կարդալու կարողությունը, մասնավորապես հասկանալով կարդալու ունակությունը: Կարևորը կարդալու կարողության ձևավորման գործընթացն այնպես կազմակերպելն է, որ ընթերցանությունը նպաստի անհատի զարգացմանը, իսկ զարգացող անհատը ընթերցանության պահանջ կունենա:

Նրանք, ովքեր աշխատում են կրտսեր դպրոցականների հետ, գիտեն, թե ինչքան դժվար է զարգացնել երեխաների ընթերցանության տեխնիկան, առավել ևս՝ դաստիարակել ընթերցող անձ:

Մենք մեր մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում ընթերցողական հետաքրքրության ձևավորման աշխատանքն իրականացնում ենք մայրենիի դասերի, արտադասարանական ընթերցանության ժամերի, գրադարանի հետ համագործակցելով, ընտանեկան ընթերցանության ակումբների, գրական տոնահանդեսների կազմակերպման միջոցով: Ակտիվ ընթերցողի դաստիարակության գործում մեծ դեր ունի դպրոցական գրադարանը:

Արտադասարանական ընթերցանության դասերը լայն հնարավորություններ են տալիս երեխաների ստեղծագործական, ճանաչողական որակների զարգացման համար: Դրանք գրքերի քննարկումներն են,

կոնֆերանսներն են, մրցույթները և այլն: Դրանք հետաքրքիր են անցնում և պարունակում են մեծ լիցք, եթե կազմակերպվում են ոչ թե աշակերտների համար, այլ նրանց ակտիվ մասնակցությամբ:

Երեխաների ընթերցողական հետաքրքրության զարգացման հաջողությունը պայմանավորված է նաև այդ խնդրի լուծման գործընթացում ծնողների մասնակցությամբ: Երեխաները կարիք ունեն «ընթերցող» միջավայրի, գրական շրջապատի: Միայն այս դեպքում է առաջանում կարդալու ցանկությունը, որը հետագայում դառնում է խոր հոգևոր պահանջմունք: «Կարդացող» միջավայրը պետք է ստեղծվի նախ և առաջ ընտանիքում, և ուսուցիչը կարող է իր ներդրումն ունենալ այդ միջավայրը ստեղծելու գործում:

Իմ կարծիքով, ինքնուրույն ընթերցանության ժամերին կարելի է կազմակերպել այնպիսի մի դաս, որի ընթացքում աշակերտներից մեկը լինի ուսուցչի դերում, իսկ դասի թեման լինի գեղարվեստական գրականությունից կարդացած որևէ ստեղծագործություն: Կարևորում ենք նշել, որ այդ դասին նախապատրաստվելիս ոչ միայն ծնողներն օգնեն երեխաներին, այլև մասնակցեն դասերին. մասնակցեն ոչ թե միայն դասարանի վերջում նստելով, այլև դասի կազմակերպման մասնակիցը դառնան, դառնան իրենց երեխայի և նրա դասընկերների գործընկերը: Սրանով ընթերցողական մթնոլորտը կտեղափոխվի նաև ընտանեկան միջավայր: Տվյալ դեպքում ծնողի դերը և աշակերտների մասնակցությունը մեծանում են: Ծնողի հետ միասին երեխան ընտրում է գրականությունը, միասին կարդում և վերլուծում են, մտածում, թե ինչպես այն դասարանին ներկայացնեն: Ուսումնական տարվա վերջում ամփոփվում են արդյունքները, և «լավագույն դաս» ներկայացրած աշակերտը ճանաչվում է հաղթող: Այս աշխատանքը նպաստում է գրքի նկատմամբ հետաքրքրության սերմանմանը, ստեղծագործական ունակությունների զարգացմանը, խոսքի նկատմամբ հարգանքի ձևավորմանը, ծնողների և երեխաների միաբանմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գլուկմիրյան Զ. Հ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, - Եր., «Զանգակ-97», 2006թ:
2. **Рубакина Н. А.**, «Как заниматься самообразованием».-М., 1962.
3. **Светловская Н. Н.**, «Чтение как обязательный компонент современной системы образования», // «Начальная школа», 2002, N 7.
4. Теория и технология формирования ребёнка-читателя, МГПУ 2001-2002.

ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ՊԱՐՏԱԴԻՐ ԲԱՂԱԴՐԱՄԱՍ

Թորոսյան Հրանուշ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են ժամանակակից և դասական համակարգերում ընթերցանության դիրքային տարբերությունները, տարրական դասարաններում ընթերցողական հետաքրքրության ձևավորմանն ուղղված աշխատանքներ, սովորողների գիտակցության մեջ կարդալու անձնակողմնորոշիչ արժեքին ուղղված աշխատանքներ:

Հատուկ շեշտադրվում է կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական տեխնիկայի զարգացման դժվարությունները և ընթերցասեր անձ դաստիարակելու աշխատանքի ուղիները:

Բանալի բառեր. ընթերցանություն, ուսուցման ժամանակակից համակարգ, ուսուցման դասական համակարգ, ինքնակրթություն, կարդալու կարողություններ, ընթերցողական հետաքրքրություն, կրտսեր դպրոցական:

ЧТЕНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Торосян Грануш

Резюме

В статье представлена современная и классическая система чтения при различных позициях. В начальных классах для интереса чтения проделана работа, в сознании учащихся персонализирована работа.

Особо подчеркиваются трудности развития техники чтения младших школьников и пути воспитания любителя читать.

Ключевые слова: чтение, современная система обучения, классическая система обучения, самообразование, способность чтения, интерес к чтению, младший школьник.

READING AS AN OBLIGATORY COMPONENT OF THE MODERN LEARNING SYSTEM

Torosyan Hranush

Summary

The differences of modern and classical system of reading is presented in the article. The interest of reading is based on improving and developing the learner's reading abilities in elementary school.

Specifically emphasized the difficulties of junior schoolchildren developing technique of reading and the ways of educating a good-reader.

Keywords: reading, modern teaching system, classical teaching system, selfeducation, reading ability, reader interest, junior schoolchildren.



ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ*

ՄՈՒՇԵՂՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ
Երևանի Դ. Վարուժանի անվան թիվ 89
դպրոցի տարրական դասարանների ուսուցչուհի

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

Չպետք է մոռանալ Սովյունյինսկու խոսքերը. «Կա հաջողություն՝ կա սովորելու ցանկություն» [4, էջ 145], որը շատ ավելի տեղին է տարրական դպրոցում, որտեղ երեխան չի կարողանում հաղթահարել դժվարությունները, և ամեն մի ձախտողում նրա համար վերածվում է անձնական որբերգության:

Երեխաներին կրթելիս պետք է հաշվի առնել, որ նոր սերունդը, որը մեծացել է բջջային հեռախոսների և համակարգիչների հետ շփվելով, պահանջում է մշտական տեսողական խթան, արագ և ճկուն ուսումնական գործընթաց: Ներկայիս դպրոցականը սովոր է համակարգչային խաղերի և հեռուստատեսային գունեղ տեսահոլովակների: Նրանք նման

* Նյութը ներկայացվել է 24.09.2020 թ., գրախոսվել է 25.09.2020 թ.:

ծնով էլ ընկալում են շրջապատող իրականությունը: Իսկ դա նշանակում է, որ ժամանակակից մանկավարժը, այս ամենը գիտակցելով, առավելագույն արդյունք ստանալու համար դասի ընթացքում պետք է կիրառի թվային տեխնոլոգիաներ, գրաֆիկական և անիմացիոն պատկերներ, ծայնային ազդեցություններ [1, էջ 184]:

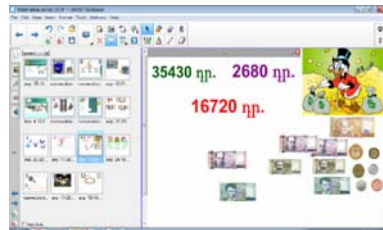
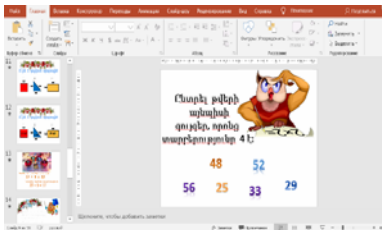
Ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներն ակտիվ ներթափանցում են մեր առօրյան:

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

Ժամանակակից մանկավարժը ձգտում է ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներն ավելի արդյունավետ օգտագործել դասերի ժամանակ, յուրացնել ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների նորանոր հնարավորությունները: Մանկավարժը պատրաստի գիտելիքներ կրողից վերածվում է իրենց աշակերտների ճանաչողական գործընթացի կազմակերպիչ: Այս ճանապարհը ջանքերի մեծ գործադրում է պահանջում:

Ինտերակտիվ գրատախտակը օգտագործելով տարրական դասառաններում այն մեզ թույլ է տալիս.

- ակտիվացնել աշակերտների ճանաչողական գործունեությունը
- աշակերտներին անհատական մոտեցում ցուցաբերել
- բարձր Ֆացնել կրթության արդյունավետությունը
- դյուրին դարձնել նյութի ընկալումը
- բարձրացնել դասերի գեղագիտական մակարդակը (երաժշտություն, անիմացիա, ծայնային ազդանշաններ)
- աշակերտների մեջ զարգացնել ժամանակակից թվային տեղեկատվական աշխարհում կողմնորոշվելու ունակությունները



Մանկավարժական գործում կարևոր է համակարգչի ճիշտ կիրառումը դասի ընթացքում: Այն մեզ անսահմանափակ հնարավորություններ է տալիս: Իմ կարծիքով՝ համակարգիչը տարրական դասարաններում պետք է դառնա դասի անհրաժեշտ պարագա: Չէ՞ որ հենց այդ տարիքում են ինտենսիվ զարգանում երեխայի մտավոր ունակությունները՝ հիմք դառնալով հետագա զարգացմանը:

Շփվելով ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների՝ Smart Notebook, PowerPoint ծրագրերի հետ [5], հասկանալի է դառնում, որ ինտերակտիվ գրատախտակը հերթական նոր ժամանակակից տեխնիկական միջոց է, իսկ հրաշագործը, որն աշխատում է ինտերակտիվ գրատախտակով՝ ստեղծագործ մանկավարժն է:

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

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

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

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

բավականություն են ստանում, երբ օգտվում են այդ ծրագրերի հնարավորություններից:

Ինձ համար միանգամայն պարզ դարձավ Smart Notebook ծրագրի առավելությունը, և հասկացա, որ չի կարելի դպրոցում ունենալ նման հնարավորություն և այն չօգտագործել [6]:

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

Եվ ներկայումս այս ծրագրի օգնությամբ ես ավելի հեշտությամբ եմ պատրաստում իմ դիտակտիկ նյութերը:

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

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

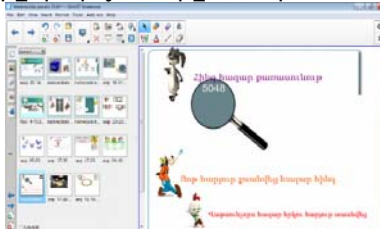
- համակարգչում տեղադրել Smart Notebook ծրագիրը [7] և մանկավարժների համար նախատեսված ինտերակտիվ պատկերների հավաքածուները
- սովորել համակարգչով օգտվել այդ ծրագրից
- գործնականում յուրացնել գրատախտակի վրայի գործիքներից օգտվելու կարգը
- սովորել մեթոդապես գրագետ և տեխնիկապես ստեղծագործաբար օգտագործել ձեռք բերած գիտելիքները՝ դասեր պատրաստելու և անցկացնելու համար:

Ուզում եմ սեփական փորձից նշել, որ ինտերակտիվ գրատախտակի կիրառումն ավելի հետաքրքիր է դարձնում մաթեմատիկայի դասերը:

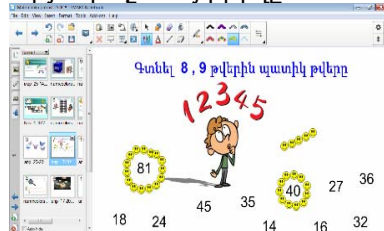
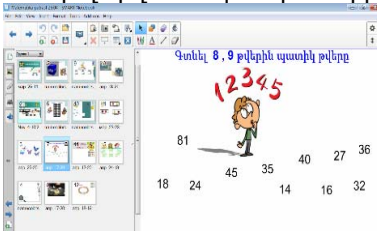
Օրինակ.

- Շատ հարմար է կիրառել ինքնուրույն աշխատանքների ժամանակ, ինտերակտիվ գրատախտակի վրա հայտնվում է առաջադրանքը, տրվում է ժամանակ, որից հետո շարժվող խոշորացուցի օգնու-

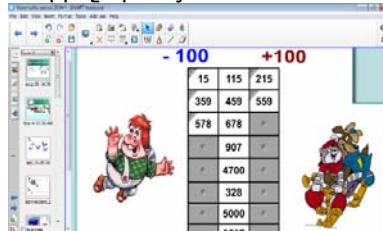
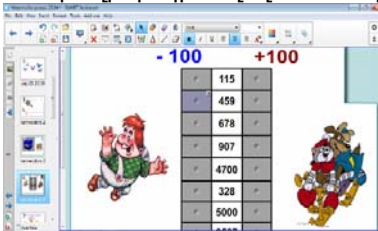
թամբ երեխաներից մեկը գրատախտակին գտնում է ճիշտ պատասխանները, իսկ մյուսները ստուգում են տեղերում:



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



- Ինտերակտիվ գրատախտակին հայտնվում են առաջադրանքներ իրենց ճիշտ և սխալ պատասխաններով: Երեխաները ճիշտ պատասխանը գտնելիս լսում են որևէ մուլտիերոսի գովեստը, իսկ սխալի դեպքում լսվում է տարօրինակ ինչ որ ձայն:



- Առաջին դասարանում գրատախտակին կարող են ցուցադրել տետրի սկանավորված էջը և ցույց տալ այն տողը, վանդակը, կատարվելիք առաջադրանքի համարը, որտեղ պետք է գրել: Սա պակասեցնում է յուրաքանչյուր աշակերտին մոտենալու անհրաժեշտությունը:

Օրինակները շատ են, և բարդ է դրանք նկարագրելը:

Տարրական դասարանների աշակերտները համարձակ են աշխատում ինտերակտիվ գրատախտակով: Նրանք չեն վախենում գրատախտակին մոտենալուց և սխալվելուց, քանի որ սխալվելու դեպքում էլ հետաքրքիր գործիքների օգնությամբ գործողությունը չեղյալ են համարում կամ ջնջում են հրաշագործ ռետինով: Այդ պատճառով երեխաներն իրենց ավելի վստահ են զգում ինտերակտիվ գրատախտակի մոտ:

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

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

Չինական իմաստությունն ասում է. «Մի վախեցիր, որ չգիտես, վախեցիր, որ չես սովորի» 8]: Մարդու համար երբեք ուշ չէ սովորելը: Մի վախեցեք նոր գիտելիքներից, այլ ընդհակառակը, ձգտեք դեպի դրանք: Ձգտումը դեպի ինքնուսուցումը ժամանակակից մանկավարժի յուրահատկության չափանիշն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Щепаткина, Т.Е.** Использование возможностей интерактивной доски Smart Board на уроках информатики // Школьные технологии. – 2008, ст. 184.
2. **Апатова, Н.В.** Информационные технологии в школьном образовании. – 1990, ст. 228.
3. Международная педагогическая конференция "Инновации и ИКТ в образовании. Опыт успешного применения" 30 июня -1 июля 2010г. г.Казань, ст. 14 <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1287139254>
4. **В.А. Сухомлинский** «Сердце отдаю детям»-2016, ст.145
5. <https://www.youtube.com/watch?v=DEW2BlnzTBg>
6. https://www.youtube.com/watch?v=0i2FvillhqE&list=UU0EHGvqB402iCX_B1EvCkVg
7. https://www.youtube.com/watch?v=GPMxCsj6pSc&list=UU0EHGvqB402iCX_B1EvCkVg&index=3
8. <https://socratify.net/quotes/kitaiskie-poslovitsy-i-pogovorki>

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Մուշեղյան Քրիստինե

Ամփոփում

Հեղինակը հոդվածում ներկայացնում է ներկայումս լայն կիրառում ունեցող ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների միջոցով անցկացվող դասերի առավելությունները՝ հաշվի առնելով, որ այսօր դպրոցականը սովոր է բազմաթիվ համակարգչային խաղերի, հեռուստատեսային գունեղ տեսահոլովակների և նման ձևով էլ ընկալում է շրջապատող իրականությունը, պահանջում է մշտական տեսողական խթան, արագ և ճկուն ուսումնական գործընթաց ապահովելու համար:

Բանալի բառեր. ինտերակտիվ դաս, ժամանակակից դաս, ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներ, համակարգչային խաղեր, տեսահոլովակ:

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мушегян Кристине

Резюме

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

Ключевые слова: интерактивный урок, интерактивные технологии, современный урок, компьютерные игры, стимул, видеоролик.

THE IMPLEMENTATION OF MODERN TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

Musheghyan Kristine

Summary

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

Keywords: interactive lesson, interactive ICT, modern lesson, computer games, stimulus, colorful.



**ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՈԼՈՐՏՈՒՄ***

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ

Գյումրու թիվ 11 հիմնական դպրոցի դասվար

Մտածողությունն իրենից ներկայացնում է նոր գիտելիքի ծնունդ, մարդու վերափոխման և ստեղծագործական դրսևորման ակտիվ ձև: Մտածողությունը ծնում է այնպիսի արդյունք, ինչպիսին ո՛չ իրականության, ո՛չ սուբյեկտի մեջ կոնկրետ այդ պահին գոյություն չունի: Այն կարելի է որակել նաև որպես նոր գիտելիքի ստացում և ունեցած պատկերացումների ստեղծագործական վերափոխում: Մտածողությունը, ի տարբերություն ընկալման, դուրս է գալիս զգայական ընկալումների սահմաններից և ընդլայնում իմացության սահմանները: Զգայական տեղեկատվության հիման վրա մտածողության մեջ կատարվում են որոշակի տեսական և գործնական եզրահանգումներ [6, էջ 137]:

Մաթեմատիկական մտածողություն տրամաբանության տարր է: Տրամաբանությունը գիտության ճյուղ է, որն ուսումնասիրում է մարդկային մտածողության օրենքները, դատողությունների և մտահանգումների ձևերն ու ընթացքը, որի հենքի վրա էլ զարգացել է մաթեմատիկական մտածողությունը:

Մաթեմատիկական մտածողությունը հանդես է գալիս որպես սահմանագիծ երկու գիտությունների՝ տրամաբանության և մաթեմատիկայի միջև: Միևնույն ժամանակ՝ լինելով գիտություն, որն իր ուսումնասիրությունների շրջանակում հաճախ դիմում է սիմվոլների կիրառմանը, այն անվանվում է նաև «սիմվոլիկ մտածողություն»: Այստեղ սիմվոլների կիրառությունը կատարվում է ուղղակի նշանների և նշանների զուգակցումների կարգով: Սիմվոլների ներմուծումը մտածողության մեջ ունեցավ

* Նյութը ներկայացվել է 17.09.2020 թ., գրախոսվել է 19.09.2020 թ.:

նույնքան կարևոր նշանակություն, որքան տառային արտահայտությունների ներմուծումը մաթեմատիկայի մեջ: Շնորհիվ մտածողության մեջ սիմվոլների ներմուծման՝ հիմք դրվեց մի նոր գիտության՝ մաթեմատիկական տրամաբանության ստեղծման համար [5, էջ 93]:

Մաթեմատիկական մտածողությունը հանդես է գալիս որպես ավանդական ձևական տրամաբանության ձևայնացված մոդել, որը բացի այդ կառույցների տրամաբանական իմաստի ճշգրտումից՝ իրականացնում է որոշ բնագավառներում այդ կառույցների տրամաբանական խնդիրների շրջանակի ընդլայնում: Մեկ այլ տեսանկյունից՝ մաթեմատիկական մտածողությունը դրսևորվում է որպես մաթեմատիկայի զարգացման ներքին պահանջներից բխող տրամաբանական հարցադրումների պատասխան: Փաստորեն, վերոշարադրյալից հետևում է, որ մի դեպքում մենք առնչվում ենք տրամաբանության մաթեմատիկայի, իսկ մյուս դեպքում՝ մաթեմատիկայի տրամաբանության հետ: Պայմանականորեն կարելի է ասել, որ մաթեմատիկական մտածողությունը տրամաբանական գիտություն է այն դեպքում, երբ նրա ուսումնասիրած խնդիրների համակարգը համատրամաբանական բնույթի է, ծառայում է տրամաբանական հարցադրումների լուծմանը: Մաթեմատիկական մտածողությունը մաթեմատիկական գիտություն է այն դեպքում, երբ նրա ուսումնասիրած տրամաբանական բնույթի խնդիրները հատուկ մասնագիտական նշանակություն ունեն մաթեմատիկական գիտությունների համար:

Մաթեմատիկական մտածողության գործում խնդիրների լուծումն էական դերակատարում ունի: Հոգեբանական և մանկավարժական գրականության մեջ «խնդիր» հասկացության միասնական մեկնաբանություն չկա: Տարբեր հեղինակներ տարբեր մոտեցում են ցուցաբերում սուբյեկտի և խնդրի միջև հարաբերության հարցին: «Խնդիր» հասկացության մասին ժամանակակից մոտեցումները կարելի է միավորել երկու խմբերում՝ կախված նրանցից, թե ինչ համակարգերի նկատմամբ է կիրառվում այդ հասկացությունը: Բոլոր դեպքերում խնդիրը մի բովանդակային պատմություն է, որը իր մեջ գաղտնիք ունի: Ընդհանրապես խնդիրները կարելի է բաժանել խմբերի:

Առաջին խմբին են պատկանում «խնդիր» հասկացության այն մեկնաբանումները, որոնք տարածված են կիբեռնետիկական, դիդակտիկական, մեթոդական աշխատանքներում: Այստեղ խնդիրը մեկնաբանվում է որպես արտաքին գործունեությամբ իրականացվող իրադ-

րության, որը կարող է վերլուծվել և նկարագրվել այն իրականացնող սուբյեկտից անկախ: Այդպիսի մոտեցումը «խնդիր» հասկացությանը գրկում է որոշակի հոգեբանական բովանդակությունից:

Երկրորդ խմբին պատկանում են «խնդիր» հասկացության այն մեկնաբանումները, որոնք ունեն հոգեբանական բովանդակություն և որոնք բերվում են խնդրի ընդհանուր բնութագրմանը որպես նպատակ, տրված որոշակի պայմաններում, որպես սուբյեկտի գործունեության հատուկ բնութագիր: Այդ մեկնաբանություններում խնդիրը դիտարկվում է որպես արտաքին իրադրության սուբյեկտիվ, հոգեբանական արտացոլում, որում ծավալվում է սուբյեկտի գործունեության նպատակաուղղվածությունը:

Ուսուցման մեջ խնդրի ավելի առաջատար ֆունկցիաների դերը, նշանակությունը առանձնացվում են Յու. Մ. Կոլյագինի և Դ. Ս. Ջեյնալովի «Երկրաչափության ուսուցման մեջ խնդրի դասավանդման հարցեր» հոդվածում: Այդ ֆունկցիաներն են՝ ուսուցանող, դաստիարակող, զարգացնող և վերահսկող: Խնդրի ուսուցանող ֆունկցիան ուղղված է դպրոցականների մոտ մաթեմատիկական գիտելիքների համակարգի, տարբեր փուլերում այդ գիտելիքների յուրացման հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը:

Խնդրի վերահսկող ֆունկցիան ուղղված է սովորող և սովորեցնող մակարդակների, մաթեմատիկայի ինքնուրույն ուսումնասիրման ընդունակությունների զարգացմանը, սովորողների իմացական հետաքրքրությունների ձևավորման բացահայտմանը: Նշված ֆունկցիաներից ոչ մեկը չի կարող հանդես գալ մյուսներից անջատ, բայց յուրաքանչյուր կոնկրետ խնդրի մեջ ուսուցիչը պետք է առանձնացնի առաջատար ֆունկցիան և որպես առաջնային նպատակ առաջին հերթին հասնի դրա յուրացմանը: Հիմնական ֆունկցիաներից յուրաքանչյուրը կարևոր է ուսուցման ընդհանուր համակարգում, բայց վերջին տարիներին հատկապես նշվում է խնդրի զարգացնող ֆունկցիայի դերը:

Պատահական չէ, որ առաջատար գիտնականներ Է. Ռեզերֆորդը, Ն. Բորը, Ա. Էյնշտեյնը, Պ. Լ. Կապիցան, Բ. Մ. Կեդրովը և ուրիշներ ընդգծել են, որ խնդիրները պետք է ոչ միայն և ոչ այնքան նպաստեն գիտելիքների ամրապնդմանը, նրանց կիրառման վարժեցմանը, որքան ձևավորեն մտային գործունեության հետազոտական ձևերը, ուսումնասիրվող երևույթների մոտեցման մեթոդները: Սովորողներին խնդիրների լուծման մեթոդներով և եղանակներով զինելը, նրանց խնդրի

լուծման ինքնուրույն փնտրման ուսուցումը դպրոցական մաթեմատիկական կրթության կարևոր հիմնախնդիրներից է:

Խնդրի լուծման մեթոդները և եղանակները որոշվում են ինչպես հենց խնդրի բնույթով, այնպես էլ այն միջոցներով, որոնցով ուսուցման տվյալ փուլում կողմնորոշում են սովորողներին: Հոգեբանների, մանկավարժների և մեթոդիստների հետազոտություններում վերջին տարիներին համոզիչ կերպով ցույց է տրված, որ դպրոցականների խնդրի լուծման ունակությունները չեն գտնվում լուծված խնդիրների քանակի հետ ուղիղ կախվածության մեջ: Աշակերտը կարող է լուծել շատ թվով առանձին խնդիրներ, բայց եթե նրա մոտ չի ձևավորված ընդհանուր մոտեցումը խնդրին, վերջինիս վերլուծումը, լուծման պլանի որոնումը, նա չի սովորի ինքնուրույն լուծել խնդիրները: Խնդրի լուծման ուսուցման պրոբլեմների հոգեբանական և մանկավարժական հետազոտությունները սահմանում են հետևյալ տիպի հիմնական պատճառներ, որոնք չեն ձևավորում սովորողների մոտ խնդիրների լուծման ընդհանուր ունակություններ:

1. Խնդիրը վերլուծելու անկարողություն, թափանցել նրա էության մեջ, կողմնորոշվել այն իրադրության մեջ, որը ձևավորվել է խնդրի պայմանում:

2. Խնդրի լուծումից հետո աշակերտի սեփական գործունեության վերլուծության բացակայություն, որն անհրաժեշտ է, որ խնդրի կառուցվածքում առանձնացվի էականը, դուրս բերվի այն տեղեկությունը, որն օգտակար է մյուս խնդիրների լուծման համար:

3. Խնդրի լուծման ընթացքում ուսուցչի կողմից սովորողների մտային գործունեության ոչ բավարար ղեկավարում:

4. Խնդիրների որոշակի տիպերի և կոնկրետ ամեն մի խնդրի ֆունկցիաների պարզաբանման և ուսուցման մեջ նրանց տեղին ոչ բավարար ուշադրություն: Երբ խոսում են խնդրի լուծման մեթոդների կամ եղանակների մասին, ապա նկատի ունեն այն գրառումները, ցուցումները, մոտոցումները, որոնք հիմք են հանդիսանում տվյալ խնդրի լուծման համար: Դպրոցական դասընթացում միանման խնդիրների մեծամասնության համար կարելի է ձևակերպել նրանց լուծման ալգորիթմները: Խնդիրների լուծման ուսուցման մեջ մեծ արդյունքի կարելի է հասնել այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը սովորողներին չի հաղորդում լուծման պատրաստի ալգորիթմը, այլ մեկ կամ երկու խնդրմոդելների վրա կազմակերպում է նրանց գործունեությունն այնպես, որ

ինքնուրույն կամ կոլեկտիվ որոնեն լուծման ավգորիթմը և նրա ձևակերպումը:

Ոչ միանման խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է տիրապետել էվրիստիկական մեթոդներին կամ եղանակներին: Դ. Պոյան գտնում է, որ «էվրիստիկական-գիտություն է այն մասին, թե ինչպես հայտնագործություն կատարել» [11, էջ 44]: Դպրոցականների էվրիստիկ գործունեության հաջողությունը շատ բաներում որոշվում է այնպիսի ընդհանուր մտային գործունեության ձևավորմամբ, ինչպես անալիզը (խնդրի ձևակերպման անալիզը), սինթեզը (պայմանի համեմատումը պահանջի հետ), անալիզը սինթեզի միջոցով (խնդրի տարրերի վերախմաստավորման կարողությունը), ընդհանրացումը, վերացարկումը, ինչպես նաև յուրահատուկ մտային գործունեություն մտցնել հասկացության տակ, պայմանի բացահայտում, էական կապերի որոշում: Այդ մտավոր եղանակները անհրաժեշտ է ձևակերպել արդեն խնդրի լուծման ուսուցման առաջին փուլերում: Դպրոցը պետք է սովորողներին նախապատրաստի տարբեր խնդիրների լուծմանը, որոնց նրանք պետք է հանդիպեն հետագա պրակտիկ գործունեության մեջ: Այդ պրոբլեմի լուծումը հոգեբանները և մանկավարժները տեսնում են նրանում, որ սովորեցնելով լուծել տվյալ խնդիրը՝ սովորեցնել մտածողության և գործունեության ընդհանուր եղանակների հետ, ցանկացած խնդրի մոտեցման ընդհանուր եղանակների հետ, ցանկացած նոր իրադրությունում կարողանան որոնել լուծումը: Ն. Ա. Մենշինսկու [10, էջ 52], Վ. Ի. Զիկովի [9, էջ 81] հետազոտություններում ցույց է տրվում, որ սովորողները հաճախ թույլ են տալիս սխալներ, պրակտիկ բովանդակություն ունեցող խնդիրների լուծումներում և անօգնական են դառնում կենցաղային իրադրության մաթեմատիկականացման անհրաժեշտության դեպքում:

Գ. Պոյան իր «Ինչպես խնդիր լուծել» գրքում մանրամասն անդրադառնում է խնդրի լուծման գործընթացում երեխայի հետ աշխատելու մեխանիզմներին:

1. Օգնություն աշակերտին: Աշակերտին օգնելը ուսուցչի ամենից ավելի կարևոր պարտականություններից է: Այդ պարտականությունը չի կարելի անվանել հեշտ. այն պահանջում է ժամանակ, փորձ, նվիրվածություն գործին ու խելամիտ սկզբունքներ:

Աշակերտը պետք է ձեռք բերի ինքնուրույն աշխատանքի որքան հնարավոր է մեծ փորձ: Բայց եթե նա միայնակ թողնված է խնդրի հետ՝

առանց որևէ օգնության, և կամ եթե այդ օգնությունը անբավարար է, ապա դա կարող է ոչ մի օգուտ չբերել նրան: Եթե ուսուցչի օգնությունը չափից ավելին է, ապա ոչ մի բաժին չի մնում աշակերտին: Ուսուցիչը պետք է օգնի, բայց ոչ չափազանց շատ և ոչ չափազանց քիչ, այնպես, որ աշակերտին մնա աշխատանքի խելամիտ բաժինը:

2. Հարցեր, խորհուրդներ, մտածողական պրոցեսներ: Ձգտելով աշակերտին ցույց տալ ակտիվ, բնական, բայց ոչ ձանձրացնող օգնություն՝ ուսուցիչը կանգնած է նորից ու նորից միևնույն հարցը տալու և միևնույն քայլը ցույց տալու անհրաժեշտության առջև: Այսպես, անթիվ բազմությամբ խնդիրներ լուծելու ժամանակ մեզ հարկ է լինում հարց տալ՝ ի՞նչ է հայտնի, ի՞նչ է անհայտ:

Այդ նույն հարցը կարելի է տալ շատ եղանակներով, փոխելով նրա ձևը՝ ի՞նչ է պահանջվում: Ի՞նչ եք ուզում դուք գտնել: Ի՞նչ պետք է դուք որոնեք: Այդ հարցերի նպատակն է՝ աշակերտի ուշադրությունը կենտրոնացնել անհայտի վրա: Երբեմն այդ նույն էֆեկտը մենք ստանում ենք ավելի բնական ճանապարհով, հետևյալ խորհրդի օգնությամբ՝ դիտարկե՛ք անհայտը:

Հեղինակը հանգել է այն մտքին, որ արժե հավաքել և խմբավորել այն տիպային հարցերն ու խորհուրդները, որոնք օգտակար են սովորողների հետ խնդիրներ վերլուծելիս: Այն աղյուսակը, որը մենք ուսումնասիրում ենք, կազմված է այդպիսի հարցերից ու խորհուրդներից, որոնք խնամքով ընտրված և տեղավորված են դրա մեջ: Դրանք հավասարապես օգտակար են յուրաքանչյուր մարդու, ով խնդիրները լուծում է ինքնուրույն: Եթե ընթերցողը բավարար չափով ծանոթ է աղյուսակին և խորհրդի արտաքին ձևով կարող է տարբերել այն գործողությունը, որը հուշվում է այդ խորհրդով, ապա նա կհասկանա, որ աղյուսակի մեջ անբացահայտ կերպով թվարկվում են այն տիպական մտածողական պրոցեսները, որոնք օգուտ են բերում խնդրի լուծման ժամանակ: Այդ պրոցեսները թվարկված են այն կարգով, ինչ կարգով դրանք ամենից հաճախ հանդիպում են:

3. Ընդհանրությունը մեր աղյուսակի մեջ պարունակվող հարցերի և խորհուրդների կարևոր, բնորոշ գիծն է: Վերցրեք հետևյալ հարցերը՝ ի՞նչ է անհայտ: Ի՞նչ է տված: Ինչո՞ւմն է պայմանը: Այդ հարցերի ընդհանրությունն այնպիսին է, որ ի օգուտ գործի դրանք կարող են առաջադրվել ամեն տեսակ խնդիրներ լուծելիս: Դրանց կիրառությունը ամենևին չի սահմանափակվում որևէ խնդրի կոնկրետ բովանդա-

կույթամբ: Այն կարող է լինել հանրահաշվական կամ երկրաչափական, մաթեմատիկական կամ ոչ մաթեմատիկական, տեսական կամ գործնական, լուրջ խնդիր կամ պարզապես դժվար լուծվող հանելուկ-խնդիր. այդ բոլորը կարևոր չէ. հարցերը պահպանում են իրենց նշանակությունը և կարող են օգնել մեզ լուծելու այն:

Փաստորեն կա մեկ սահմանափակում, բայց այն կապված չէ այն գաղափարների կոնկրետ ոլորտի հետ, որոնց մենք հանդիպում ենք տվյալ խնդրի մեջ: Աղյուսակի որոշ հարցեր և խորհուրդներ կարող են կիրառվել միայն «գտնելու վերաբերյալ խնդիրների» նկատմամբ, բայց ոչ «ապացուցման խնդիրների» նկատմամբ: Գործ ունենալով այդ վերջին տեսակի խնդիրների հետ՝ մենք պետք է կիրառենք ուրիշ հարցեր (տե՛ս գտնելու վերաբերյալ խնդիրներ, ապացուցման խնդիրներ):

4. Առողջ դատողություն: Մեր աղյուսակի հարցերը և խորհուրդները օժտված են ընդհանրությամբ. չնայած դրան նրանք բնական են, հասարակ, ակնհայտ և իրենց համար որպես աղբյուր ունեն պարզ, առողջ դատողությունը:

Աղյուսակի հարցերն ու խորհուրդները հանձնարարում են որոշակի գործելակերպ, որը միանգամայն բնականորեն առաջանում է յուրաքանչյուրի գլխում, ով լրջորեն զբաղվում է խնդրով և ունի առողջ դատողության մասնիկ: Բայց նա, ով վարվում է ճիշտ, սովորաբար չի մտահոգվում իր կատարածների ճիշտ նկարագրության մասին, և հնարավոր է, որ չէր էլ կարող այդ անել, այդ փորձում է անել մեր աղյուսակը:

5. Ուսուցիչ և աշակերտ: Ընդօրինակում և փորձ: Գոյություն ունեն երկու նպատակ, որոնք կարող է նկատի ունենալ ուսուցիչը՝ աղյուսակից վերցրած հարցով կամ խորհրդով աշակերտին դիմելիս. առաջին՝ օգնել աշակերտին լուծելու հատկապես տվյալ խնդիրը, երկրորդ՝ այնպես զարգացնել աշակերտի ընդունակությունները, որ նա հետագայում կարողանա խնդիրները լուծել ինքնուրույն կերպով:

Խնդիրներ լուծելու կարողությունը արվեստ է, որը ձեռք է բերվում պրակտիկայով, այն նման է, ասենք, լողալուն: Մենք ամեն մի վարպետության տիրապետում ենք ընդօրինակելու և փորձի օգնությամբ: Լողալ սովորելով՝ դուք ընդօրինակում եք ուրիշներին այն բանում, ինչ նրանք կատարում են ձեռքերով ու ոտքերով, որպեսզի գլուխը պահեն ջրից դուրս, և, վերջապես, դուք այդ արվեստին տիրապետում եք վարժությունների օգնությամբ: Սովորելով խնդիր լուծել՝ դուք պետք է դիտեք և ընդօրինակեք ուրիշներին այն բանում, թե ինչպես են նրանք

այդ կատարում, և, վերջապես, դուք այդ արվեստին տիրապետում եք վարժությունների օգնությամբ:

Ուսուցիչը, որը ձգտում է զարգացնել խնդիրներ լուծելու աշակերտների ունակությունները, պետք է նրանց մեջ արթնացնի որոշակի հետաքրքրություն այդ խնդիրների նկատմամբ և ստեղծի լայն հնարավորությունները նորինակելու և փորձ ձեռք բերելու համար: Եթե ուսուցիչը ցանկանում է, որ մեր աղյուսակի հարցերին ու խորհուրդներին համապատասխանող մտածողական պրոցեսներն աշակերտների համար դառնան ինչ-որ սովորական բան, նա պետք է այդ հարցերով ու խորհուրդներով որքան հնարավոր է հաճախակի դիմի նրանց՝ չկորցնելով, սակայն, բնականությունը:

Դեռ ավելին, դասարանի առաջ լուծելով խնդիրը՝ նա պետք է իր մտքերը շարադրի քիչ թատերաբար՝ իրեն առաջադրելով նույն այն հարցերը, որոնք առաջարկում է աշակերտներին: Ղեկավարվելով նշված ձևով՝ աշակերտը կտիրապետի այդ հարցերի ու խորհուրդների ճիշտ գործածությանը և դրանով իսկ ձեռք կբերի մի ավելի արժեքավոր բան, քան մաթեմատիկական որևէ մասնակի առաջադրություն գիտենալը [4, էջ 59]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Իսկանդարյան Ս. Ա., Իսկանդարյան Ս. Ս.** Տարրական դասարաններում մեծությունների ուսուցման մեթոդիկան: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Եր., «Ձանգակ-97», 2010.
2. **Մկրտչյան Ա., Իսկանդարյան Ս., Աբրահամյան Ա., Սարգսյան Ռ.,** Մաթեմատիկա 4-րդ դասարան, Ձանգակ, 2013.
3. **Նահապետյան Բ.** Մաթեմատիկա-5: Հիմնական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք / Բ. Նահապետյան, Ա. Աբրահամյան. – Եր. : ՄԱՆՄԱՐ, 2011
4. **Պոյա Դ.,** Ինչպես լուծել խնդիրը, Երևան, 1961:
5. **Галиев Ш. И.** «Математическая логика и теория алгоритмов» - Казань: Издательство КПУ им. А. Н. Туполева. 2002.
6. **Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М.** Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М. : Педагогическое общество России, 2003.
7. **Байрамукова П. У., У. Ренова А. У.** «Методика обучения математике в начальных классах», Ростов –на- Дону, «Феникс», 2009.
8. **Испомина Н. Б.** Методика обучения математике в начальных классах. М., 2001.
9. **Зыков В. И.,** Формирование практических умений на уроках геометрии, М., 1963.

10. **Менчинская Н. А.**, см. книга Психология применения знаний крешению учебных задач, М., 1958.
11. **Пойиа Д.**, Математическое открытие, 2 — е изд., Москва, 1976.
12. **Тихоненко А. В. И другие.** Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе – Росто Н/Д. Феникс, 2000.

ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

Պողոսյան Տաթևիկ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է մաթեմատիկական մտածողությունը՝ որպես սահմանագիծ երկու գիտությունների՝ տրամաբանության և մաթեմատիկայի միջև: Առանձնակի ուշադրության է արժանանում մաթեմատիկական մտածողության գործում խնդիրների լուծման ղեկավարումը:

Բանալի բառեր. մաթեմատիկական մտածողություն, խնդիրների լուծում, տրամաբանություն, խնդիրների լուծման մեթոդներ, ընդօրինակում:

РОЛЬ ЗАДАЧ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЫШЛЕНИЙ

Погосян Татевик

Резюме

В статье представлено математическое мышление как граница двух наук – между математикой и логикой. Особенное внимание заслуживает в мышлении математики руководство решения задач.

Ключевые слова: математическое мышление, решение задач, логика, методы решения задач, подражание.

THE ROLE OF PROBLEMS IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING AMONG
JUNIOR SCHOOLERS

Poghosyan Tatevik

Summary

The article introduces mathematical thinking as the boundary between the two sciences - logic and "mathematics". Particular attention is paid to the special management of problem solving in mathematical thinking.

Keywords: Mathematical thinking, problem solving, logic, problem solving methods, imitation.



Խ. ԴԱՇՏԵՆՑԻ «ՌԱՆՉՊԱՐՆԵՐԻ ԿԱՆՉԸ» ՎԻՊԱՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ*

ԳՅՈՂԱԿՅԱՆ ՀԱՅԿԱՆՈՒՇ

ՀՀ ԿԳՄՍՆ Գյումրու «Ֆոֆոն վարժարան»
ՊՈԱԿ, հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի

Խ. Դաշտենցը տարեգիրը եղավ մեր պատմության թերևս ամենադյուցազնական, ամենահերոսական սերնդի, որը նաև ողբերգական սերունդ էր, որովհետև մի քանի տասնյակ դյուցազուններ ոտքի ելան խիստ անհավասար մարտի, որն ավարտվեց ողբերգությամբ՝ ցեղասպանությամբ, ավարտվեց հայրենիքի կորստով: Ըստ այդմ էլ Դաշտենցի գրականությունը թաթախված է թախիծով, կսկիծով, մորմոքով... Ժամանակի ընթացքում պարզ դարձավ, որ Խ. Դաշտենցն իր ուրույն և մնայուն տեղն ունի 20-րդ դարի հայ գրականության պատմության մեջ: «Ռանչպարների կանչը» վիպասը լույս սփռեց նաև իր կյանքի ամբողջ վաստակի վրա:

Դաշտենցը ստեղծեց իր գրականության գեղագիտական խիստ ինքնատիպ աշխարհը՝ ուրույն ռիթմերով ու նրբերանգներով: Նա հայ նորագույն գրականության մեջ ամբողջացրեց ու արմատավորեց արդեն Ակսել Բակունցի կողմից ուրվագծված հերոսի նոր որակը՝ ջարդերի ու ավերի միջով անցած, հայրենիք ու ընտանիք կորցրած արևմտահայ գաղթականին, որը ճակատագրի դեմ ծառանում է զորեղ կենսունակությամբ, ապրելու, արարելու, սերնդագործելու, գերդաստանի ընդհատված ծուխն ամեն գնով շարունակելու անկասելի կրքով: Այդ որակը գերազանց քննություն բռնեց ժամանակներում: Դաշտենցի անցած ճանապարհն ավելի ու ավելի բանուկ դարձրին Հր. Քոչարը, Մ. Գալշոյանը, Գ. Հակոբյանը և ուրիշներ:

Անգնահատելի է Դաշտենցի ստեղծագործության դաստիարակչական-ճանաչողական արժեքը: Եթե մի հարյուրամյակ առաջ մեր ժողովուրդն ազգային վերազարթոնք էր ապրում Բաֆֆու ու Պատկանյանի բոցաշունչ երգերով, ապա մեր օրերում այդ սրբազան առաքե-

* Նյութը ներկայացվել է 15.09.2020 թ., գրախոսվել է 17.09.2020 թ.:

լուծությունն իրականացրին Դաշտենցի ու նրա խոհակիցների անուրանալի ավանդները:

Խ. Դաշտենցի ստեղծագործության թեման հայրենիքն է, իսկիերուսը՝ հայրենասեր ու հողապաշտ հայրդին: Գրողի ներկայակույմ մեր ժողովրդի հոգու պայծառ ու վճիտ գույներն են, և այդ է պատճառը, որ նրա ստեղծագործություններից այդպես լիաբուռն հորդում են հայն ու հայեցին:

Վերջին տարիներին, պայմանավորված մեր ժողովրդի ազգային վերագարթոնքով, Դաշտենցի անունն ավելի ու ավելի սիրելի դարձավ:

Թեմայի ուսուցումն ավագ դպրոցում պետք է իրականացնել ոչ ստանդարտ մեթոդներով՝ դասին ստեղծագործաբար մոտենալով: Եթե սահմանափակվենք միայն դասագրքային տեղեկատվության փոխանցմամբ, ապա աշակերտների մոտ այն որևէ հետաքրքրություն չի առաջացնի և շատ շուտ կմոռացվի: Մինչդեռ որևէ հետաքրքիր, փոքրիկ զգացմունքային պատմությամբ կարելի է գրավել աշակերտների ուշադրությունը և հետաքրքրություն առաջացնել:

Քանի որ թեման ընդգրկված է 12-րդ դասարանի ծրագրում, ցանկալի է կազմակերպել ֆիլմի դիտում: Դաշտենց-մարդուն՝ ազնիվ, բարի, համեստ ու համարձակ, ավելի մոտիկից ծանոթանալու, իսկ ստեղծագործությանը բոլորովին նոր լույսի տակ ընկալելու նպատակով բավականին հետաքրքիր կլինի դիտել Տարոն Ղափլանյանի «Բրաբրոն ծաղիկ որոնողը» ֆիլմը, որը նվիրված է Դաշտենցի ծննդյան 100-ամյակին:

«Երեք բանալի և մեկ կողպեք» համագործակցային ուսուցման մեթոդով կարելի է աշակերտներին բաժանել փոքր խմբերի: Ծավալուն նյութի դեպքում այս մեթոդը բավականին արդյունավետ է: Աշակերտների մեջ ձևավորվում է ընտրություն կատարելու, գլխավորը երկրորդականից տարբերելու հմտություն, ինչպես նաև համագործակցելու, իր ընտրությունը հիմնավորելու կարողություն:

«Հինգրոպեանոց ազատ շարադրանքի» մեթոդը ցանկալի է կիրառել կշռադատման փուլում՝ հնարավորություն տալով աշակերտներին ազատորեն շարադրել իրենց մտքերը և ունկնդրել մի քանիսի շարադրանքը:

Մեր ժամանակներում առաջնակարգ նշանակություն է ստանում առարկաների և գիտությունների համագործակցումը՝ միջառարկայական կապը: Ուսուցման գործընթացում այն կարևոր տեղ պետք է

գրադեցնի: «Ռանչպարների կանչը» վիպասքի ուսուցման ժամանակ շատ կարևոր է զուգահեռներ տանել «Հայոց պատմություն» առարկայի «Հայդուկային շարժում» թեմայի հետ: Ստեղծագործության որոշ հատվածներ սերտ առնչություն ունեն նաև «Երաժշտություն» առարկայի հետ:

Թեմայի ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է աշակերտների ուշադրությունը հրավիրել հերոսների մարդկային վեհ ու բարձր հատկանիշների վրա: Օրինակ՝ Անդրանիկը՝ ոչ միայն որպես անհատ, որպես հայդուկ, որպես փառապանծ զորավար, այլ ավելի շատ որպես համազգային ընդվզումի, ազատագրական շարժումների խորհրդանիշ, որպես խտացում և հավաքական կերպար Արաբոյի, Աղբյուր Սերոբի, Գևորգ Չաուշի, Սպաղանաց Մակարի, Մուրադի, Սեպուհի և մյուս անհամար «կրակե շապիկներ» հագածների: Մեծանուն զորավարն իր կենդանության օրոք արդեն վերածվել է լեգենդի: Ժողովուրդը պանծացրեց իր հերոսին բազում երգերով, ասք ու զրույցներով, որոնցում հանգուցված են իրականն ու հեքիաթայինը, իսկությունն ու առասպելը: Ճիշտ է նկատել Վ. Թոթովենցը. «Մեր գրականության մեջ միայն մեկ բան Անդրանիկի համահավասար երգված է, այդ բանը արյունն է» [5, էջ 110]:

«Դերային խաղ» մեթոդով աշակերտներն ընտրում են որևէ կերպար և փորձում բեմականացնել փոքրիկ դրվագներ: Այն կօզնի, որ դասն ավելի տպավորիչ լինի:

Անհրաժեշտ է համակողմանիորեն ներկայացնել նյութը, որպեսզի երեխաները տիրապետեն նաև դիցաբանական, բանահյուսական ու ազգագրական համապարփակ գիտելիքների: Երկար տարիներ ուսումնասիրած լինելով Թալինի գյուղերում հաստատված սասունցիների ու տարոնցիների նիստուկացը, ավանդույթներն ու հոգեկերտվածքը, ինչպես նաև օժտված լինելով ընտրած նյութին համապատասխան լեզվաոճական անվիճելի ձիրքերով՝ 1960-ականների վերջերից Դաշտենցը սկսում է կերտել հայոց նորագույն ժամանակների էպոսը՝ «Ռանչպարների կանչը»: Գրում է երկար, ներշնչանքով, պարտքի ու պատասխանատվության գիտակցումով՝ որպես անդավաճան ուղեցույց ունենալով դաշնակցական նշանավոր գործիչ Ռուբեն Տեր-Մինասյանի «Հայ յեղափոխականի մը յիշատակները» հուշագրությունը: Հիրավի, Ռուբենի «Յիշատակները» մի ծովածավալ գանձարան է, որտեղ իրենց ծարավը կարող են հագեցնել թե՛ պատմաբանն ու աշխարհագրագետը,

թե՛ լեզվաբանն ու ազգագրագետը, թե՛ գիր ու գրականության անխոնջ մշակը:

«Ռանչպարների կանչը», հիրավի, համարձակ մտահղացում էր. մի վեպում բովանդակել ազատագրական ամբողջ շարժումն իր անվանի գործիչներով, այն դեպքում, երբ, ինչպես մի առիթով նկատել է Մ. Գալշոյանը. «Ամենատաղանդավոր գրողը մի վեպով հագիվ թե սպառի մեն մի ֆիդայու կյանքը» [8, էջ 522]:

Վիպասքը չունի սյուժետային կայուն կառուցվածք ու բախում, անտեսված են կերպարակերտման ընդունված սկզբունքները, չկան հերոսներիներքին, հոգեբանական ապրումների բացահայտումներ: Վեպի այսօրինակ հաղթարշավի գաղտնիքը էպիկական մտածողության ու շարադրանքի բանահյուսական-էպոսային միտվածության մեջ է: Նոր ժամանակներում անհնար էր համարվում մի նոր էպոսի ծնունդ, այնինչ նույնիսկ 20-րդ դարի սկզբներին Սասունի լեռներում Արաբոյի, Սերոբի, Հրայրի, Անդրանիկի ու մյուսների տեսքով շրջում էին Սասունցի Դավիթը, Մեծ ու Փոքր Միեդները, ժողովի նստում Ծովասարի փեշերին, փորձում միջամտել Աստծո «գործերին»: Նրանց մտքով անգամ չէր անցնում, որ ապրում են առասպելում, քանզի այդ առասպելը նրանց առօրյան էր, ճակատագրով պարտադրված ապրելակերպը:

«Այսպիսի սերունդ եղավ, այսպիսի սերունդ դժվար թե կրկնվի», - որպես «խոսք հեղինակի» գրում է Դաշտենցը: Այս խոսքերով հեղինակը մեզ է փոխանցում այդ հերոսական սերնդի տարեգիր Ռուբենի մորմոքը. «Յիշածս ու չիշածս անունները կներկայացնեն այն սերունդը, որ իր զոհաբերությամբ, իր յեղափոխականի խառնուածքով, իր բարոյական ըմբռնումներով մեկ անգամ միայն ծնաւ մեր կյանքին մէջ երկրորդ անգամ այլևս աշխարհի չտեսավ... Ես շատ սերունդներ տեսայ տարբեր վայրերու մեջ, բայց այդ սերունդին համն ու հոտը տարբեր էր, ինչպես Արտամետի խճորինը, թէկուզ մէջը որդի ինկած լինի» [9, էջ 5]:

Վեպը բացվում է Մշո ս. Մարինե թաղի հայկական դպրոցից պատանի Մամիկոնի փախուստով: Լեռներից տարածվող «Ռանչպարների կանչը» շատ պատանի հոգիներ է թունդ հանել: Դրանցից մեկն էլ Մամիկոն-Մախլուտոն էր: Ահա նա իր ողիսականը սկսելուց առաջ՝ որպես ավանդապահ որդի, շտապում է Ձորաթաղ՝ քեռի Բդեի օրհնությունն առնելու: Քեռի Բդեին հանդիպում ենք Տարոն աշխարհի «Յիշատակարանը» շարադրելիս: Բդեի «Յիշատակարանը» մի գեղեցիկ միջոց է, որով Դաշտենցը նախքան բուն նյութին անցնելը պատմական

համառոտ էքսկուրս է կատարում Տարոնի պատմության մինչև 17-րդ դարի սկզբների անցուդարձերը, վերհանում թուրք-քրդական անլուր գազանություններից հեծող հայության վիճակը: Գազանություններ, որոնք, անհանդուրժելի չափեր ընդունելով, արդեն 19-րդ դարի վերջերին ծնունդ տվեցին ֆիդայական շարժումներին:

Իմաստի ընկալման փուլում կարևոր է աշակերտներին ներկայացնել այն բոլոր աղբյուրները, որոնցից օգտվել է գրողը:

Իս. Դաշտենցը վիպասքը գրելիս օգտվել է նաև ազատագրական պայքարի բովոլ անցած (մշեցի եղբայրներ) Սարգիս և Միսակ Բղեյանների «Հարազատ պատմութիւն Տարօնոյ» աշխատությունից, նաև Սմբատ Ջորավարի (Մախլուտո) երկհատոր «Յուշերից» (Փարիզ, 1936), որտեղ Մշո Առյուծը շարադրում է իր հեղափոխական կենսագրության առավել նշանակալից դրվագները:

Թվարկված աշխատություններից բացի, Դաշտենցն օգտվել է նաև Անդրանիկի, Ա. Թերզիբաշյանի, Ե. Քաջունու, Գ. Ահարոնյանի և այլոց հուշագրություններից: Իս. Դաշտենցը խոսում է նաև «պատմական ու աշխարհագրական» աղբյուրների մասին: Դրանցից առավել հիշարժանը Եղիազար Կարապետյանի «Սասուն» պատմաաշխարհագրական, ազգագրական բնույթի գողտրիկ աշխատությունն է (Երևան, 1963): Այս գրքից Դաշտենցն իր վեպը համեմել է այնպիսի տեսարաններով, ինչպիսիք են դիտլի մեջ լցրած վառոդի՝ գազանաբարո Չփլախ Շայխի քոշկը հօդս ցնդեցնելը, Բերդակ և Նորաշեն գյուղերի միջև ծագած սահմանային վեճը գեղջկական միջամտությամբ լուծելը, ջորեպան Երանոսի խոլինջը կտորելը և այլն:

Վեճի ժամանակ տաքարյուն սասունցին մարդ է սպանել: Իսկ հայրող խայթը դրդում է նրան վերցնել պատանքացու կտավ և այն գործիքը, որով կատարել է ծանր հանցանքը, և ներկայանալ զոհի հարազատներին. «Ահա այն գործիքը, որով սպանել եմ ձեր որդուն, ահա այն կտավը, որով պետք է ես պատանքվեմ ու թաղվեմ: Ինքս կատարել եմ աններելի հանցանք և մեղքս քավելու համար իմ ոտքով ու պատանքով եկել ընկել եմ ձեր օջախը, իմ արյունը տալիս եմ ձեր մարդու արյան դիմաց, իմ կյանքը հանձնում եմ ձեզ, դուք եք իմանում, ուզում եք ձեր տան մեջ ինձ սպանեք, ուզում եք, ներեք» [3, էջ 129]:

Խթանման փուլում անհրաժեշտ է աշակերտների ուշադրությունը հրավիրել որոշ ստեղծագործությունների վրա, որոնք սերտորեն կապված են վիպասքի հետ: Պետք է նշել, որ Դաշտենցը հետևեց Դեմիրճ-

յանին. ոչ թե Վարդան Մամիկոնյան, այլ՝ «Վարդանանք», ավելի պատկերավոր ասած՝ էպոսի «Սասունցի Դավիթ» և «Սասնա ծռեր» խորագրերից նախապատվությունը տվեց երկրորդին:

«Դանչպարների կանչ»-ում իրականությունը, թվում է, հեքիաթ է, հեքիաթը՝ իրականություն: Դրանք սահմանազատված չեն, միաձույլ են: Ժողովուրդը վերցնում է որևէ եղելություն, երփնազարդում երևակայության պերճ գույներով և դարձնում լեգենդ ու առասպել: Նրա հերոսները բացառապես ծերունիներ են: Նրանք էրգրից բերել են գյուղերի, սարերի ու ձորերի անունները, դրանցով զուգել իրենց շրջապատն ու առօրյան, բայց, միևնույն է, չեն կարողանում սփոփվել դրանցով, տեղավորվել դրանց մեջ: Այդ իսկ պատճառով մտամփոփ են ու ցրված, ապրում ու աշխատում են Արագածի փեշերին, հրճվում վերականգնվող երկրի հեքով, բայց հոգիներն անվերադարձ թափառում են այնտեղ՝ Արաքսի այն ափերին: Եվ եթե սկիզբ են առնում խոսքու զրույցները, տաք-տաք վեճերը, ապա դրանք միայն կորցրած հողուջրի, էրգրում պատահած դեպքերի մասին են: Ջրույցները ծերունիների միակ մխիթարությունն են: Դրանք ծագում են արևի հետ, սակայն արևի հետ մայր չեն մտնում, շարունակվում են. «Ամեն օր առավոտից իրիկուն պապերն իրենց էրգրից էին պատմում: Այնպես արեցին, որ Սասնա աշխարհը մի փունջ ծաղիկու փուռ դարձավ և դրվեց իմ ափի մեջ: Իսկ պապերն ու իրենց կյանքը... Ինձ թվում էր, թե իմ շրջապատի թիթեռն էլ անգամ լեգենդ է ու առասպել» [7, էջ 54]:

Դասն ավելի շարժուն ու հետաքրքիր դարձնելու համար կարելի է զուգահեռներ տանել և համեմատել վիպապքի հերոսներին էպոսի հերոսների հետ և ընդհանրություններ գտնելը թողնել աշակերտին: Իսմիլ Խաթունը դուրս է Մհերին, Չմշկիկ Սուլթանը՝ Դավթին, Խանիկը՝ Գևորգին: Երեք դեպքերում էլ հետևանքները ողբերգական են: Սակայն ժողովրդի աչքում մազաչափ անգամ չի ընկել իր հերոսների վարկը: Էպոսում ժողովուրդը հերոսներին օժտել է վեհանձնությամբ, արդարամտությամբ, մեծահոգությամբ ու ողջախոհությամբ, սակայն նրանց գերծ չի պահել նաև մարդկային թուլություններից, որպեսզի դարձնի հողեղեն, երկնային ու հարազատ: Գևորգի պարագայում էլ նույնն է: Աշխարհիկ թուլությունները նրան ավելի սիրելի են դարձնում ժողովրդի աչքում: Ծայր է առնում զրույցների շղթան, որը նպատակ ունի արդարացնելու հերոսին. «...մանավանդ շատ խորոտ էր. ասես Տիրամոր պատկեր Խանիկա աչք ու ունքից էին նկատել, էդ աչք ու ունքի տերն էր ու երդվել

էր Սուրբ Կարապետու վանքի գավթում թաղված Վահան Մամիկոնյանի գերեզմանին, որ ազգին ծառայի: Ու ծառայեց: «Մենակ էսանիկա մերթող ասի, թե ծունկ զարկ, աղջիկ բերեցի ազգի համար» [7, էջ 50]:

Աշակերտների ուշադրությունն անհրաժեշտ է հրավիրել նաև այն փաստի վրա, թե ինչու հատկապես «Նարեկն» ու Րաֆֆին: Պատանի Սմբատը գնում է համալրելու «կրակե շապիկ» հագածների շարքերը՝ իր հետ տանելով Մելքոն վարժապետի պատգամը. «Գոնե այնքան սովորեիր, որ կարողանայիր «Նարեկը» և Րաֆֆու «Իսենթը» կարդալ: ...Գնա՛, որդի՛ս, և աստված քեզ հետ: Մինչև ցորյանի հատիկ չմեռնի՛ հունձք չկա: Եվ եթե քո մեջ հավատք ունես մանանեխի հատիկի չափ՝ լեռ կշարժես»:

Աստվածապեղ Նարեկացու Մատյանը խորհրդանշում է մեր ժողովրդի անասան հավատքն ու երկնավորին հառված երբեք չխամրող հայացքը: Նրանց է ապավինել հայր փորձության ծանր ժամերին. «...մեր ժողովուրդն Ավետարանին քով պիտի համարձակիմ ըսել՝ անկից առաջ դրած է զայն. իր աղոթքի գերագույն գիրքը նկատած է զայն, «հայ» աղոթքին նվիրական գիրքը» [6, էջ 300]:

Իսկ Րաֆֆին կարողացել է ժամանակին գրգռել հայոց թմրած մարտական ջիղը: Րաֆֆու հրահրած «կայծերն» էին, որ սփռվեցին բովանդակ Հայաստանով մեկ: Նրա հերոսներն օրինակ հանդիսացան հայ երիտասարդության համար, անգամ իրենց հեղափոխական ծածկանունները փոխ առան նրանցից: Նշենք, որ Անդրանիկի հեղափոխական ծածկանունը Պարույր էր, Գևորգ Չաուշինը՝ Սահրատ...

Էպոսի հերոսների նման ֆիդայու համար ևս վանքն ու բերդը, «Նարեկն» ու Րաֆֆին միևնույն ուխտի երկու բևեռներն են: «Նարեկը» Մարութա բացառիկ Աստվածածինն է, Րաֆֆին՝ Խաչ պատերազմին:

Հացն ու գինին, Տեր կենդանին,

Մարութա բարձրիկ Աստվածածին,

Խաչ պատերազմին վեր իմ աջ թևին...

«Ռանչպարներում» չկան դրական ու բացասական հերոսներ: «Այդ հերոսներն իրական են և հեքիաթային, իսկ բախումը՝ չարի ու բարու բախում. չկա ավանդական վեպի սկիզբ ու վերջ: Սկիզբն առասպելն է կամ հեքիաթը, վերջը՝ առասպելական կամ հեքիաթային իրակա-նությունը, չկա, ուրեմն, դեպի հատուկ նպատակ գնացող սյուժետային ուղիղ գիծ, իսկ ընթացքն էպոսի փվածքներն ու թռիչքներն են, չկա

գեղարվեստական հնարանք, իսկ եթե, այնուամենայնիվ, գոյություն ունի, դա հեքիաթային պատումն է» [8, էջ 522]:

Անհրաժեշտ է հատուկ անդրադարձ կատարել հայդուկ և ռանչպար բառերին: Ռանչպարներ անունը որոշակի պատմագիտական-գեղագիտական հայացքի ցուցում է: Հայոց ազատագրության անձնազոհ մարտիկները՝ հայդուկները, ըստ ժողովրդի պատմական հիշողության մեջ հարատևող տվյալների, ամենասովորական, անչար, խաղաղասեր, իրենց արտ ու կային, հողին ու ջրին զամված ռանչպարներ են, որոնք, սակայն, դաժան հանգամանքների բերումով ստիպված են գենքի դիմել՝ պաշտպանելու իրենց մարդկային իրավունքներն ու արժանապատվությունը: Խ. Դաշտենցը բացահայտում է ազատագրական շարժման հերոսական բովանդակությունը, պատմության մեջ հայտնի դարձած հերոսների հոգեկան ձգտումների վեհությունն ու գեղեցկությունը:

Դաշտենցը Մեծն Արաբոյի կերպարով հիմնավորեց ու հաստատեց Գյոթեի այն իմաստուն միտքը, թե՛ «Միայն նա է կյանքին և ազատության արժանի, ով ամեն օր մարտնչում է դրանց համար» («Ֆաուստ»): Մի անմար, անծայր կարոտ կա Դաշտենցի ստեղծագործության մեջ.

Մի կարոտ կա, մի կարոտ կա, մի կարոտ անծայր,
Որ չի մեռնում, որ չի ցնդում, որ չի դառնում անցյալ,
Հուր է դառնում, սուր է դառնում և սրբությամբ ծալ-ծալ
Իմ գրքերում, իմ սրտի մեջ շողում է հար պայծառ...

Նորանում է, խորանում է և միշտ նոր դարձյալ,

Այդ քո սերն է, իմ ժողովուրդ, իմ հայրենի աշխարհ... (1945)

«Ձնագնդի» մեթոդով վիպասքն ընթերցելու ընթացքում շատ կարևոր է աշխատանքը բնագրի հետ: Ցանկալի է կարդալու ընթացքում դուրս գրել թևավոր խոսքերն ու ասացվածքները, քանի որ Դաշտենցի թե՛ «Ռանչպարների կանչը», թե՛ «Խողեղանը» ծայրեծայր հագեցած են առաձներով, ասացվածքներով ու թևավոր խոսքերով: Դաշտենցը հակված է ամենասովորական, պարզունակ մտքին անգամ թևավոր խոսքի իմաստ հաղորդելուն: Նրա խոսքին խորթ են երկարաբանությունները, և նա ևս, ինչպես Թումանյանը, ձգտում է հնարավոր սեղմ խոսքերով հնարավոր ընդգրկուն մտքեր արտահայտել: Սա ևս բխում է ժողովրդական բանահյուսության խոսքարվեստի առանձնահատկություններից, իսկ հայոց բանահյուսությունը, ինչպես հայտնի է, զուսպ է և զերծ ճշացող գույներից: Դաշտենցին երբեմն հաջողվում է առաձային-ասացվածքային պարզունակությունից բարձրանալ մինչև թումանյանական հմուտ

լակոնաբանությունները. «1934-ին ընդունվեց (Չոլոն) կոլտնտեսության մեջ: Երրորդ տարին էր, որ նրա խնամքին էր հանձնված անասունը» [1, էջ 461]:

«Ռանչպարների կանչը» վիպասքում բրաբիոն ծաղիկն է խորհրդանշում հայի վաղնջական երազանքը՝ թշնամիներից մաքրված, ազատ ու հզոր Հայաստանը, այդ ծաղիկն են որոնում իրենց կյանքն ու երջանկությունը հայրենիքին նվիրաբերած հայորդիները: Ս. Աղաբաբյանի նկատումով՝ «ԻՍ. Դաշտենցի մեկնաբանությամբ Անդրանիկի, Մախլուտոյի և մյուս նվիրյալների որոնած Բրաբիոն ծաղիկը Սարդարապատի ահեղ ու փրկարար ճակատամարտն էր, որն ավերակված Հայաստանին բերեց նոր կյանք ու խաղաղություն, այն սվինը, որին սատարելով հայ ֆիդայիները գյուղացու տարագրվ որբեր են հավաքում ապագա Հայաստանի համար» [1, էջ 83]:

Մախլուտոն իր սերնդակից ռանչպարների նման ողջ կյանքում փնտրեց Բրաբիոն ծաղիկը, «տեսավ շատ գեղեցիկ դաշտեր, ծաղկավետ հովիտներ, բայց մի դաշտ մնաց նրա հայացքի տակ՝ Մշո դաշտը և մենմի ծաղիկ՝ դժվարագյուտ ու անհասանելի՝ Երկիր Հայաստան: Ու կարոտելով կարոտեց նա այդ Բրաբիոն ծաղիկը և ծերանալով մաշվեց նրա կարոտից» [3, էջ 490]:

Այսպիսով, «Ռանչպարների կանչը» վիպասքի թեման շատ արդիական է և հետաքրքիր: Այն հայրենասիրական դաստիարակության ամենավառ նմուշներից է հայ գրականության մեջ: Այդ մասին է վկայում այն փաստը, որ այսօր անգամ բանակում հայ երիտասարդները սիրով կարդում են այս ստեղծագործությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աղաբաբյան Ս.**, Արդի հայ գրականության պատմություն, հատոր 2-րդ, Երևան, 1993:
2. **Գասպարյան Դ., Գասպարյան Ս.**, Գրականության տեսություն, Երևան, 2012:
3. **Դաշտենց Խ.**, Ռանչպարների կանչը, Երևան, 1979:
4. **Զարյան Ռ.**, Հուշապատում, հատոր 2-րդ, Երևան, 1977:
5. **Թոթովենց Վ.**, Երկեր, հատոր 3-րդ, Երևան, 1991:
6. **Թոպանյան Ա.**, Երկեր, Երևան, 1988:
7. **Հակոբյան Գ.**, Ծովասարի կակաչները, Երևան, 1988:
8. Ռանչպարների կանչը, Մ. Գալշոյանի հոդվածը, 1984:
9. **Ռուբեն**, Հայ յեղափոխականի մը յիշատակները, Երևան, 1990, հատոր 1-ին:
10. **Վարդանյան Կ.**, Սասուն աշխարհի բանասացը, Երևան, 2000:

11. ysu.am

12. hy.wikipedia.org › wiki › Խաչիկ_Դաշտենց

Խ. ԴԱՇՏԵՆՑԻ «ՌԱՆՉՊԱՐՆԵՐԻ ԿԱՆՉԸ» ԿԻՊԱՍՔԻ ՌԻՍՈՒՑՑԻՍԸ

Գյողական Հայկանուշ

Ամփոփում

Թեման բավականին բարդ է և ընդգրկուն: Հոդվածում փորձել եմ առավել համառոտ և մատչելի ներկայացնել վիպագրի ընդհանուր բնութագիրը՝ հանգամանորեն բացատրելով ուսուցման այն մեթոդների դերն ու նշանակությունը, որոնք ակտուալ են այսօր: Ներկայացված աշխատանքը հետաքրքրություն է առաջացնում, քանի որ հոդվածում նախ և առաջ կարևորվում է հայրենասիրական դաստիարակության դերը դպրոցում:

Ինտերակտիվ մեթոդների շնորհիվ թեմայի ուսուցումը դառնում է ավելի արդյունավետ ու հետաքրքիր: Հոդվածում անդրադարձել եմ նաև միջառարկայական կապերին, ստեղծագործության ճանաչողական-դաստիարակչական նշանակությանը, ինչպես նաև լեզվի պատկերավորությանն առնչվող որոշ հարցերի:

Բանալի բառեր. հայրենասիրություն, հայդուկ, ուսուցման մեթոդներ, էպոս, ոանչպար, Դերային խաղ, Երեք բանալի և մեկ կողպեք, միջառարկայական կապ, ազատագրական շարժում:

ОБУЧЕНИЕ РОМАНА Х. ДАШТЕНЦА “ЗОВ ПАХАРЕЙ”

Гёдакян Айкануш

Резюме

Тема довольно сложная и разносторонняя. В этой статье я постаралась более кратко и доступно изложить общее описание романа, подробно объяснив роль и значение актуальных сегодня методов обучения. Представленная работа интересна тем, что в статье прежде всего упоминается роль патриотического воспитания в школе.

Интерактивные методы делают изучение темы более эффективным и интересным. В статье я затронула также междисциплинарные связи, познавательную-образовательную значимость произведения, а также некоторые вопросы, связанные с образностью языка.

Ключевые слова: патриотизм, гайдук, методы обучения, эпос, ранчпар (пахарь), Ролевая игра, Три ключа и один замок, междисциплинарная связь, освободительное движение.

TEACHING KHACHIKDASHTENTS' NOVEL "CALL OF PLOWMEN"

Gyodakyan Haykanush

Summary

The theme is quite complex and comprehensive. In this article, I have tried to present the general description of the novel in a more concise and accessible way, explaining in detail the role and significance of the teaching methods that are relevant today. The presented work is interesting because the article, first of all, discusses the role of patriotic upbringing in school.

Interactive methods make learning the theme more effective and interesting. In the article, I also touched upon interdisciplinary connections, the cognitive-educational significance of the work, as well as some issues related to the imagery of language.

Keywords: patriotism, hayduk, teaching methods, epic, ranchpar, role play, three keys and one lock, interdisciplinary connection, liberation movement.



ԿՈՍՏԱՆ ԶԱՐՅԱՆԻ «ՏԱՏՐԱԳՈՄԻ ՀԱՐՍԸ» ՊՈԵՄԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ*

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ
Գյումրու թիվ 37 դպրոցի ուսուցչուհի

Բազմադարյան հայ պոեզիայի լավագույն ստեղծագործություններից է Կոստան Զարյանի «Տատրագոմի հարսը» պոեմը: Այն թե՛ անցյալում և թե՛ այսօր տարամետ մեկնաբանությունների տեղիք է տվել: Պոեմը ուսումնասիրվում է բուհական ու դպրոցական ծրագրերի շրջանակներում: 12-րդ դասարանում «Կոստան Զարյան» թեմային հատկացվում է 8 դասաժամ, իսկ «Տատրագոմի հարսը» պոեմի ուսուցմանը՝ ընդամենը 1 դասաժամ: Կոստան Զարյանն իր գեղարվեստական մտածողությամբ դժվարընկալելի հեղինակ է, ինչը բարդացնում է ուսուցչի առջև դրված խնդիրը: Պոեմը նախապես պետք է հանձնարարել աշակերտներին կարդալու: Դասաժամի մի մասը հատկացվում է պոեմի գրականագիտական վերլուծությանը: Կարծում ենք՝ ժամանակակից և ոչ մի մեթոդ «Տատրագոմի հարսը» պոեմի ուսուցման ընթացքում կիրառելն այնքան նպատակահարմար չէ, որքան ավանդականը՝ բանավոր կերպով ուսուցչի կողմից վերլուծելը, որը կարող է զուցակցվել աշակերտների՝ բնագրից նախապես առանձնացված հատվածների ընթերցմամբ: Վերլուծելիս հարկ է նշել, որ Կ. Զարյանի «Տատրագոմի հարսը» պոեմն առաջին անգամ տպագրվել է Բոստոնում լույս տեսնող «Հայրենիք» ամսագրում 1930 թ.՝ «Նվեր» Ա. Ահարոնյանին» ընծայագրով: Բայց քանի որ Ա. Ահարոնյանը վտարանդի գրող էր, դաշնակցական ճանաչված գործիչ, եղել է Հայաստանի Առաջին հանրապետության Ազգային խորհրդի նախագահ և անողորմ կերպով քննադատել է Խորհրդային Հայաստանի կառավարության թերությունները, պոեմի՝ 1965 և 1985 թվականներին Երևանում տպագրված հրատարակությունների վրա նրա անունը չի պահպանվել: Հայտնի է, որ Կ. Զարյանն իր այս պոեմի ատաղձը վերցրել

* Նյութը ներկայացվել է 15.09.2020 թ., գրախոսվել է 16.09.2020 թ.:

է Ռուբենի (Մինաս Տեր-Մինասյան) «Հայ հեղափոխականի մը հիշատակները» գրքից: Պետք է նշել, որ Կ. Զարյանի պոեմն ընթերցողների ու ժամանակի քննադատների որոշ շրջաններում տարբեր մեկնաբանությունների տեղիք տվեց: Ոմանք կարդացել և համակողմանիորեն չէին ընկալել պոեմում նկարագրվածը, ոմանք կարծում էին, որ հեղինակն իր չտեսած և չճանաչած միջավայրն ու մարդկանց է նկարագրել, ուստի պատկերվածը չէր կարող ճշմարտացի լինել, իսկ ոմանց էլ անհամոզիչ էր թվացել հատկապես գլխավոր հերոսուհու՝ Սանայի կերպարը, Կ. Զարյանի կողմից թեմայի մշակման ինքնատիպությունը: Բնագրային համապատասխան ընթերցումներով ներկայացվում է, որ Կ. Զարյանը կարողացել է ազգային (Սասունի) կենցաղին բնորոշ տարրերի պատկերմամբ ներկայացնել իրականն ու անիրականը, սովորականն ու արտասովորը, ի վերջո անհատի ու միջավայրի բախումը: Միաժամանակ մարդ էակը ապրելու, տենչալու, սեր և արև վայելելու իր անհեղի իրավունքով բարձրանում է մինչև աստղերը և աստվածների հետ հաշվի նստում: «Ես սիրեցի, մե՞ղք է սիրել»... Ուսուցիչն ընդգծում է, որ Կ. Զարյանին փայլուն կերպով է հաջողվել Սասունի գյուղաշխարհի ազգային առանձնահատկությունները պատկերել կենցաղի համար բնորոշ դրվագներով և, որ ամենակարևորն է, բանաստեղծական մտածողությամբ, անսպասելի, ինքնատիպ գեղարվեստական արտահայտչամիջոցներով, մարդու ճակատագրի վրա հայտնիի ու անհայտի ունեցած իշխանության մասին մտորումներով: Պոեմի կառուցվածքը և սյուժետային դրվագները ներկայացնելուց հետո կարելի է կերպարները վերլուծել գրական դատի միջոցով՝ միաժամանակ զարգացնելով աշակերտների վերլուծական միտքն ու կարողությունները: Քննադատելով Սանայի արարքը, փորձելով արդարացնել Հովանին՝ կարելի է կապ ստեղծել ժամանակակից իրականության միջև: Ապա գրատախտակին մտքերի տարափի մեթոդով կարելի է բնութագրել Սանային ու ֆիդայի Հովանին: Ուսուցիչը ներկայացնում է Կ. Զարյանի գեղարվեստական մտածողության պատկերավորությունը՝ գունեղ, անսպասելի, զարմացնող, տպավորիչ համեմատություններով, փոխաբերություններով, ինչպես նաև որոշակիի, եզակիի միջոցով ընդհանրականն ու խորհրդանշականը ցույց տալու գրական վարպետությունը: Արևմտյան Հայաստանին ու հայ գյուղաշխարհին անձանոթ Կ. Զարյանը կարողացել է իր գրական հնարաստեղծամբ ու ստեղծագործական երևակայությամբ գեղարվեստ-

տորեն վերակերտել հայկական բնությունն ու հայ գեղջուկների մարդկային ու ազգային նկարագիրը: Կ. Զարյան բանաստեղծն ինքնատիպորեն է գեղարվեստական պատկեր կառուցում: Նրա համար յուրահատուկ ու թարմ են պոեմի հեղինակի կերպարաստեղծման, հայրենի բնաշխարհը խոսքի գեղանկարչական հնարանքներով պատկերելու ունակությունները: Ուսուցիչը ուշադրություն է դարձնում հեղինակի՝ մանրուքի միջոցով ընդհանրացում կատարելու, հայկական կենցաղի համար բնորոշն ու տպավորիչն առանձնացնելու այսպիսի դրվագների վրա: Իր հարսանիքի ժամանակ անսովոր իրադրության մեջ հայտնված հողագործ հայ գեղջուկի՝ Հովանի շփոթահար վիճակը հեղինակը խոսքով գեղանկարել է հետևյալ կերպ. «Հովան այնպես է հուզվել, որ՝ «պեխը ծռվել է», «Հե՛շտ է ապա ակոս ու մաճ, եզն ու արտը թողնել և հանկարծ թագավոր դառնալ» [3, էջ 12]: Կ. Զարյանի բանաստեղծական պատկերները զարմանալի յուրօրինակությամբ են ներկայացնում ու նկարագրում հայկական բնությունը, տարվա եղանակները: Թեև բանաստեղծը չի տեսել Սասունի լեռնաշխարհի գարունը, սակայն նա զարնանային տպավորությունները գեղարվեստական խոսքի միջոցով վերստեղծում է գունեղ երևակայությամբ, թարմ, նկարագեղ տեսարաններով: «Սանան վազում է մի երիտասարդ այծի հետևից, որ նշենու «կարմիր հրդեհը բերանին առած ծիծաղում է» [3 էջ 13], ահա նաև մի այլ ուշագրավ զարնանային բնանկար-պատկեր. «Հարբած մի սոխակ բերանը բացել է, լցրեր է լույսով՝ խելառ բաներ է ասում վարդերին» [3, էջ 22]: Ուսուցիչն ուշադրությունն այնուհետև սևեռում է Հովանի ֆիդայի դառնալու, ֆիդայական պայքարի նշանակության, նշանավոր հայդուկ Մակարի հետ կապված դրվագի վերլուծությանը՝ լայն ընդգրկմամբ պանծացնելով հայ ազատամարտիկների ոգու հերոսական դրսևորումները մեր պատմության տարբեր իրադարձություններում՝ տուրք տալով հայրենասիրական դաստիարակությանը: Դիպուկ դիտարկմամբ պետք է ներկայացնել զարյանական գրական յուրատիպ հնարանքով կերտված հայդուկ Մակարի մահվան ու անմահության էպիկական նկարագրությունը: Խորաթափանց հարցերով պետք է հայտնաբերել այն ներքին, հոգեբանական ազդակները, որոնք կարող էին Կ. Զարյանին խթանել ստեղծագործական գործընթացում, ներկայացնել պոեմի կոնֆլիկտի էությունը, որը դրսևորվել է հասարակական-ազգային կեցության պարտադրանքի և բնական մղումների բախման ձևով: Դաժան, անողորմ իրականության և անգութ, անագորույն բնության մեջ

պայքար է սկսվել: Ո՞վ պիտի հաղթի:

Աշակերտները, հետևելով Հովանի բացակայության շրջանում Սանայի՝ սիրելու անզուպելի պահանջը բավարարելու, նրա ֆիզիկական ու հոգեբանական հասունացումը պատկերելու տրամաբանությանը, ձգտում են հիմնավորել, որ այս կերպարն իր զգացողություններով, ներաշխարհով ու արարքներով համոզիչ է նկարագրված: Նրանք խորհրդածում են հերոսուհու ողբերգական դատապարտվածության մասին, ինչը բնորոշ էր հայոց աշխարհում ապրող հայ կնոջ ճակատագրին: Եվ ահա մի նոր դիպուկ դիտարկում Սանայի՝ Աստվածամորն ուղղված աղոթքի կապակցությամբ: Սակայն արևմտահայ գյուղաշխարհը, հայ ֆիդայիները, ազգային ավանդույթներն ընդհանուր առմամբ ունենին իրենց չգրված օրենքները: Պետք է կարևորել գեղարվեստական այն միջավայրը, որը նկարագրում է հեղինակը Սանայի արարքի նկատմամբ հայկական ավանդապահ գյուղում առաջացած վերաբերմունքը ցույց տալու համար: Սիրո, ամոթի, ընտանեկան պատվի հնոցն է այստեղ, ուր դժոխք ու արքայություն միջանցքով իսկ զատված չեն իրարից, և ուր իշխում են պառավ մարենները: Այստեղ դատաստանը միշտ գերազանցում է հանցանքը, մանավանդ երբ դատվողը ջահել, սիրուն կին է: Գյուղական կծծի ավանդապահությանը բանաստեղծը հակադրել է իր բնութենապաշտական, հեթանոսական ընկալումներն ու պատկերացումները: Երիտասարդ կնոջ սիրո, կարոտի զգացողությունները, ինչպես նաև քուրդ տղայի հետ իր սերը վայելելուց հետո նրա զղջման տառապագին ապրումներն արտահայտված են զարյանական ինքնաստեղծ գեղարվեստական խոսքի հյուսվածքով, եզակի, ինքնօրինակ պատկերների միջոցով: Սանայի անհույս, ողբերգական վիճակը, հաճույքի ու մեղքի խառը, մղկտացնող ապրումները բանաստեղծն արտահայտել է ուրույն հնարանքով հորինված նրա երգի միջոցով: Պոեմը վերլուծելիս, սակայն, պետք է հասկանալ նաև արևմտահայ գյուղաշխարհի մարդկանց: Դարեր շարունակ գտնվելով թուրքերի ու քրդերի տիրապետության տակ՝ մի կողմից՝ ատելությունը հոգում պահած, մյուս կողմից՝ ընդվզելով, խիզախ հայրորդիները, ինչպիսին պոեմում Հովանն ու իր ֆիդայի ընկերներն են, պայքարում էին իրենց հարազատներին, իրենց ընտանիքի պատիվը պաշտպանելու համար: Եվ այդ ամենը տակնուվրա էր արել երկիրը, գյուղաշխարհի մարդկանց կյանքը, սրել ազգային ինքնությունն ու ընտանիքի ամրությունը պահպանելու բնագոն ու կամքը: Ուստի հիվանդագին է

ընդունվում քուրդ տղայի հետ Սանայի փախչելու դրվագը: Ֆիդայիները սպանում են քուրդ տղային, Սանան կանգնում է զայրացած, տունուտեղից հեռացած, իրենց կանանց, ընտանիքների պատվի համար մարտնչող խիզախ, բայց և իշխանությունների դեմ անհավասար պայքարում կոպտացած ազատամարտիկների դատաստանի առջև: Սանան անպաշտպան է, անզոր. «Ոչ մի աստված չի հասկանում,- ասաց հրեշտակը և նորից դանդաղորեն կաղաց» [3, էջ 35]: Անողոր ընկերները պահանջում են, որ Հովանը սրով սպանի կնոջը: Կ. Ջարյանը սեղմ տողերով է պատկերել Հովանի սրտակեղեք հոգեվիճակը, ապրումները, իսկ Սանային սրով հարվածելուց հետո խելագարվում է: Ներկայացնելով նաև պոեմի գրական հանգույցի կամ կենսական դրամայի այսպիսի լուծումը՝ ուսուցիչը կարող է կատարել ընդհանրացում: Այն իրավիճակում, որի մեջ հայտնվել էր Թուրքիայի տիրապետության տակ գտնվող ողջ արևմտահայությունը, այդ թվում նաև Հովանն ու Սանան, մարդկանց ճակատագրերում գերակշռում էր ողբերգական ընթացքը: Աշակերտների ուշադրությունը հարկ է բևեռել դրամատիկ այս լուծման վրա՝ խղճալ Սանայի՞ն, Հովանի՞ն, թե՛ Հայոց Աշխարհին: Բոլորն էլ զոհեր են: Պոեմի գաղափարագեղարվեստական առանձնահատկությունների համարժեք մեկնությամբ ուսուցիչը ներկայացնում է հայ կյանքը ալիքող մի ողբերգություն: Ուշագրավ է վիպերգի վերջավորությունը. բուք էր դրսում, հայոց դաժան լեռների վրա աստվածները քայլում էին բարկացած: Կ. Ջարյանը բարկացած աստվածների հետ է, իսկ աստվածները, հայոց դաժան լեռների աստվածները, կարող էին բարկանալ միայն ու միայն դավաճանների վրա: Սանան այդպիսին դարձավ: Սանայի արարքին տրված գնահատականն այսօր էլ վերջնականապես լուծված խնդիր չէ: «Քանդվի գահը սուլթանի, յարս գցեց սար ու ծոր...» [3, էջ 42]: Սանայի երգի այս տողերը, ըստ էության, գլխավոր մեղավորի անվանումն են:

Այսպիսով, թեմայի ուսումնասիրության շրջանակներում զուգահեռելով ուսուցման մեթոդներն ու առարկայական գիտելիքները, օգտագործելով միջառարկայական կապերը հայոց պապմության հետ՝ ուսուցիչը ներկայացնում է մարդու ողբերգությունն ու ճակատագրի խեղումը՝ յուրաքանչյուր աշակերտի հնարավորություն ընձեռելով կատարելու ինքնուրույն եզրահանգումներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավագյան Ա., Կոստան Ջարյան, Կյանքը և գործը: Երևան, 1998:
2. Գասպարյան Դ., Հայ գրականություն, գիրք 1-ին, Երևան, 2000:
3. Ջարյան Կ., Տատրագոմի հարսը, Ոսկեդար, 1965:
4. Կարապետյան Գ., Կոստան Ջարյան կամ Չընդհատվող շարական, Երևան, 2005:

ԿՈՍՏԱՆ ՋԱՐՅԱՆԻ «ՏԱՏՐԱԳՈՄԻ ՀԱՐՍԸ» ՊՈԵՄԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ավետիսյան Սվետլանա

Ամփոփում

Կոստան Ջարյանն իր գեղարվեստական մտածողությամբ դժվարընկալելի հեղինակ է, ինչը բարդացնում է ուսուցչի առջև դրված խնդիրը: Կ. Ջարյան բանաստեղծն ինքնատիպորեն է գեղարվեստական պատկեր կառուցում: Նրա համար յուրահատուկ ու թաքմ են պոեմի հեղինակի կերպարաստեղծման, հայրենի բնաշխարհը խոսքի գեղանկարչական հնարանքներով պատկերելու ունակությունները: Ուսուցիչը ուշադրություն է դարձնում հեղինակի՝ մանրուքի միջոցով ընդհանրացում կատարելու, հայկական կենցաղի համար բնորոշն ու տպավորիչն առանձնացնելու դրվագների վրա:

Բանալի բառեր. գեղարվեստական մտածողություն, գեղարվեստական միջավայր, ֆիդայի, հոգեվիճակ, ապրումներ, էպիկական նկարագրություն, ողբերգություն, մարդկանց ճակատագրեր, միջառարկայական կապեր:

ПРЕПОДАВАНИЕ ПОЭМЫ «ТАТРАГОМСКАЯ НЕВЕСТА» КОСТАНА ЗАРЯНА

Аветисян Светлана

Резюме

Костан Зарян - автор, которого сложно понять с его художественным мышлением, что усложняет задачу, поставленную перед учителем. Поэт К. Зарян оригинально создает художественный образ. Уникальным и свежим для него является умение автора создать образ, с помощью художественных приемов речи изобразить родную природу. Педагог обращает внимание на эпизоды, в которых автор делает обобщения через детали, выделяя типичное и впечатляющее для армянской жизни.

Ключевые слова: художественное мышление, художественная среда, фид, настроение, чувства, эпическое описание, трагедия, судьбы людей, междисциплинарные связи.

TEACHING KOSTAN ZARYAN'S POEM "THE BRIDE OF TATRAGOM"

Avetisyan Svetlana

Summary

Kostan Zaryan is an author who is difficult to understand with his artistic thinking, which complicates the task set for the teacher. The poet K. Zaryan creates an artistic image in an original way. The abilities of the author of the poem to create an image, to depict the native nature with the artistic tricks of speech are unique and fresh for him. The teacher pays attention to the episodes of the author making generalizations through details, distinguishing the typical and impressive for the Armenian household.

Keywords: Artistic thinking, artistic environment of Fida, mental state, feelings, epic description, tragedy, people's destinies, interdisciplinary connections.



**ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ
ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՏ
ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ,
ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԻՋՈՑ ***

ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԵ

ՀՀ Կոտայքի մարզ, քաղաք Աբովյան

*«Աբովյանի Ն. Վանյանի անվան N 5 հիմնական դպրոց» ՊՈԱԿ-ի
հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչ*

Դպրոցը համամշակութային հաստատություն է, մշակութային, կրթական օջախ, որի հետ երեխան տարբեր դինամիկ հարաբերությունների մեջ է: Եվ այդ շրջանակներում է տեղի ունենում դպրոցական ուսուցման կազմակերպված, կարգավորված գործունեությունը: Դպրոցական ուսուցումը միայն մեկ նպատակ է հետապնդում՝ աշակերտին հաղորդել գիտելիք:

Ինչպես ցանկացած գիտություն, մանկավարժությունը ևս զարգանում է՝ օգտագործելով ազգային և համաշխարհային գիտական փորձը: Ինչպես բոլոր գիտությունները, մանկավարժությունը նույնպես ունի իր հասկացությունները: Մանկավարժության հիմնական հասկացություններն են ուսուցումը, կրթությունը, դաստիարակությունը, զարգացումը, ինքնադաստիարակությունը, վերադաստիարակությունը:

Մանկավարժությունը նույնպես կապված է մի շարք գիտությունների հետ: Առանց այդ կապերի մանկավարժությունը, ընդհանրապես գիտությունները չեն կարող զարգանալ: Մանկավարժությունը սերտ կապեր ունի գրականության հետ, որի փոխկապակցված գործունեության արդյունքում ձևավորվում է խոսքի մշակույթը, որը ձեռք է բերվում համառ ու հետևողական աշխատանքի միջոցով: Գրագիտությունը սկսվում է լեզվի ուսուցմամբ, և այդ մեծ գործում կարևոր նշանակություն պետք է հատկացնել արտադասարանական ընթերցա-

* Նյութը ներկայացվել է 14.09.2020 թ., գրախոսվել է 15.09.2020 թ.:

նությանը, որը գրագետ անհատ ձևավորելուց զատ զարգացնում է աշակերտի բառապաշարը, կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը: Կապակցված խոսքը լեզվական գիտելիքները խորությամբ յուրացնելու, դրանք կարողությունների, ապա հմտությունների վերածելու ամենալայն հնարավորությունն ունի: Արտադասարանական ընթերցանությունը աշակերտին սովորեցնում է գրքի վրա աշխատել, ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ստանալ, ինֆորմացիայի հեղեղի մեջ ճիշտ կողմնորոշվել: Բոլոր ժամանակների համար էլ սովորել սովորեցնելու, ինքնակրթության, ինքնագործունեության հարցերը լուրջ կարևորություն են ունեցել: Ղ. Աղայանը գտնում էր, որ գրել, կարդալը չէ գործի էական նպատակը, «այլ միջոց է, որ պիտի ուսուցանվի երեխային նորա համար, որ նա դորա միջնորդությամբ սկսե ուսուցանել, կրթել ինքն իրեն» [1, էջ 87]: Ինքնակրթության համար անհրաժեշտ կարողություններ ու հմտություններ տալը կյանքի հրամայական պահանջ է, ուստի այն ուսուցման հիմնական նպատակ է, որին ծառայելու է կոչված նաև կապակցված խոսքի հմտությունների ձևավորումը, այդ թվում՝ բոլորից շատ խոսքի իմաստային վերլուծության հմտությունների մշակումը:

Կապակցված խոսքը ոչ միայն ուսուցման նպատակ է, այլև մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում լայն հնարավորություն է տալիս ապահովելու տեսականի ու գործնականի կապը: Միայն դասագրքերում տրված նյութերը և ծրագրային պահանջների կատարումը բավարար չեն լավ ընթերցող, գրագետ անձ ձևավորելու համար: Կարևոր է դրանց զուգահեռ կազմակերպել արտադասարանական ընթերցանություն: Արտադասարանական ընթերցանությունը շատ ավելի ազատ և ինքնուրույն բնույթ է կրում: Ուսուցիչը կարող է ինքնուրույն ընտրել ուսուցման կազմակերպման հնարներն ու ձևերը: Սովորողն ազատ է ընտրելու իր կարդալիք գիրքը կամ նյութը: Ընդհանրապես, դասաժամերին շատ պիտի շեշտադրվի աշակերտի զգացածի, տպավորությունների, պարզ վերարտադրության խնդիրը: Շատ կարևոր է, որ աշակերտը բացատրի, թե ի՞նչ սովորեց արտադասարանական ընթերցանությունից, տվյալ գրքից կամ գրական հերոսից, քան թե փորձի վերհիշել դեպքերի, գործողությունների շարանը և վերարտադրի այն կցկտուր ձևով: Միջին դպրոցում աշակերտները, բացի դասագրքում տրված նյութերից և ծրագրային պահանջներից, կատարում են արտադասարանական ընթերցանություն: Նրանց տրվում են ցանկեր, գրքեր կամ առանձին ստեղծագործություններ արտադասարանական

ընթերցանության համար: Սովորողի ազատությունը ուսուցիչը չի սահմանափակում: Նա կարող է դուրս գալ ցանկից և սեփական ընտրությունը կատարել: Աշակերտներին պետք է հնարավորություն տալ ազատ և անկաշկանդ գրուցել իր կարդացած գրքի, ստեղծագործության մասին: Պետք է ունկնդրելուն զուգահեռ հարցեր տալ՝ ճշգրտումներ կատարելու նպատակով: Աշակերտների միջև պետք է ծավալել զրույց, որպեսզի կիսվեն իրենց տպավորություններով: Այսպիսի զրույց կարդացածի շուրջ կարելի է կազմակերպել, թե՛ դասի ընթացքում, թե՛ դասից դուրս: Պետք է ուսուցիչն էլ գործուն մասնակցություն ունենա այդ լսումների ժամանակ: Շատ կարևոր է, որ աշակերտներն զգան և տեսնեն, որ ուսուցիչը հավասարը հավասարի սկզբունքով ուշադիր լսում է իր պատմածը, մտորումները, կարծիքը տվյալ ստեղծագործության մասին: «Ուսումնասիրելով մարդուն՝ մանկավարժությունը մարդաբանության մեջ առանձնացնում է իր տեսանկյունը, որը կապված է մարդու կրթության իրականացման նպատակաուղղված գործունեության հետ: Հետևապես մանկավարժական գիտության օբյեկտը մարդն է և նրա ձևավորման ուղղված մանկավարժական գործընթացը, որը ներառում է կրթության, ուսուցման, դաստիարակության, զարգացման և ձևավորման գործընթացները, դրանում առկա մանկավարժական երևույթներն ու փաստերը» [2, էջ23-24]: Այստեղ ևս պետք է հիշել, որ չկան ճիշտ և սխալ տեսակետներ. կա կարդացողի կարծիք և տպավորություն, որոնք միայն հարգանքի և ուշադրության պետք է արժանանան: Անհրաժեշտ է խրախուսել, որ սովորողն ունենա ընթերցանության համար հատուկ տետր կամ համակարգչային թղթապանակ, որտեղ դուրս կգրի թե՛ անձանոթ բառերն ու արտահայտությունները, թե՛ դուր եկած տողերը, պատկերները ու մտքերը: Ուսուցիչը ևս առանձին տետրում կամ համակարգչում պետք է նշի հանձնարարված ընթերցանության նյութը և ունկնդրման ժամկետը, հետևի ընթերցանության օրացույցին: Արտադասարանական ընթերցանության համար նախատեսված ծրագրով ուսուցիչը կարող է նույն ստեղծագործությունը հանձնարարել ամբողջ դասարանին՝ նշելով ժամկետը: Սովորողները նախօրոք կարդում են և պատրաստվում են, իսկ դասարանում ծավալվում է զրույց, քննարկում, բանավեճ կարդացածի շուրջ: Քննարկումներից հետո էլ դարձյալ մեկ ժամ կարելի է տրամադրել բեմականացման կազմակերպմանը, որը նպաստում է, թե՛ կապակցված խոսքի համակարգի ուսուցմանը, թե՛ բառապաշարի զարգացմանը:

Կարելի է դասարանը բաժանել մի քանի խմբերի, յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարել կատարած առաջադրանքը ներկայացնել դասարանի ուշադրությանը: Կարելի է դերային խաղ կազմակերպել, քննարկել դերերով և մարմնավորել ստեղծագործության հերոսներին: Արդյունավետ է նաև սովորողներից մեկին հանձնարարել տեղեկություններ հավաքել տվյալ հեղինակի, գրողի մասին, կերպարանավորել նրան: Դասարանին էլ առանձին հանձնարարել հարցեր պատրաստել գրողին ուղղելու համար: Եթե այս մեթոդները կիրառվում են մայրենիի դասաժամին, ապա պարտադիր պետք է ուշադրություն դարձնել նոր բառերին, արտահայտություններին: Արտահասարանական ընթերցանության ժամանակ պետք է ուշադրություն դարձնել նոր բառերի ուղղագրությանը, հոմանիշ և հականիշ բառերի բացատրությանը, բառերի ոճական տարբերություններին, խոսքիմաստային պատկանելությանը:

Արտահասարանական ընթերցանության նախապատրաստելիս ուսուցիչը պետք է հանդես գա ներածական խոսքով՝ նոր տեղեկություններ և գիտելիքներ հաղորդելու համար: Ուսուցչի ներածական խոսքը լեզվաոճական տեսակետից պետք է լինի օրինակելի՝ հստակ, սահուն, պատկերավոր ու արտահայտիչ, մատչելի, հասկանալի ու անբռնազրոս: Առաջին ընթերցման ժամանակ ուսուցիչը պետք է բացատրի դժվար հասկանալի մտքերն ու անծանոթ բառերը, սակայն բուն նպատակը պետք է լինի պատմվածքում արտահայտված զգացումներին ու մտածումներին համազգաց դարձնելը, Գոգոլի արտահայտությամբ՝ դրանք հոգով ու սրտով նրանց զգալ տալն է: Գրական երկի ընթերցումը մեծապես նպաստում է նրանում արտահայտված հույզերի ու մտքերի ըմբռնմանը, ամրակայում ու զարգացնում է գեղարվեստորեն կարդալու հմտությունը, հարստացնում բառապաշարը գրական բառաձևերով, պատկերավոր դարձվածքներով ու արտահայտություններով: Արտահայտիչ ընթերցանությունը հղկում, մշակում և ավելի արտահայտիչ ու իմաստալից է դարձնում աշակերտի խոսքը: Միջին դպրոցում ընթերցողը դեռևս չի ընկալում գրվածի լեզվաոճական կամ գրականագիտական կողմերը: Նա կարդացածը ընկալում է ամբողջության մեջ, առանց գիտական բաժանումների: Սովորողին հետաքրքրում է ոչ թե գրողը, կամ ինչպես է գրված, ի՞նչ գաղափարներ, և ներքին իմաստ է դրված գրական երկի մեջ, այլ նա կարդում է՝ հաճախ անտեսելով գրվածքի հեղինակին, իսկ գրական ստեղծագործությունը

կարող է այնքան տպավորել, որ նրան թվա, թե ինքը ևս մեկ մասնակից է պատմվող գործողությունների: Դեռահասության նախաշեմին երեխան ավելի շատ իր մասին խոսելու, իրեն տեսնելու իր զգացածն արտահայտելու կարիք է զգում, քան գրական երկը գիտականորեն վերլուծելու: Դրա համար ուսուցիչը զգուշորեն և հմտորեն պետք է մոտենա այս հարցին՝ հաշվի առնելով սովորողի տարիքային առանձնահատկությունները: Ուսուցիչը պետք է փորձի ուղղորդել աշակերտին ճիշտ ընթերցանությամբ զբաղվել՝ հաշվի առնելով այն, որ միջին դպրոցի աշակերտը ակնառու-առարկայական մտածողությունից աստիճանաբար անցում է կատարում դեպի պատկերավոր մտածողություն, հետևաբար՝ վերացարկում: Այս տարիքում նկատվում է երևակայության բուռն զարգացում, դեռահասն ապրում է երևակայությամբ, զանազան արկածների, սխրանքների մասին երազանքներով: Վաղ դեռահասության տարիքում դեռահասներն անհագ ցանկություն են ունենում ճանաչելու իրենք իրենց, դիմացի մարդուն, աշխարհը, ընդհանրապես ողջ տիեզերքը: Մանկավարժ-հոգեբանի կարծիքով՝ դեռահասը պատրաստ է ուսումնական նյութը ընկալել ամբողջությամբ, բարձր որակներով: Դրա համար էլ առավել նախընտրելի է հանձնարարել նրանց ընթերցել հեքիաթներ, առակներ, բանաստեղծություններ, անվանի մարդկանց մասին ասույթներ, հատվածներ մեծերի նամակներից, պատմվածքներ, հայրենիքի նշանավոր մարդկանց մասին տեղեկություններ, լեգենդներ, ավանդազրույցներ և այլ փոքր ծավալի ստեղծագործություններ, հայրենի և արտասահմանյան գրողների մանկական գրականություն: Արտադասարանական ընթերցանությունը նպաստում է սահուն և վարժ կարդալուն: Ընթերցած նյութի հարցման ժամանակ ուսուցիչը պետք է հետևի. արդյո՞ք աշակերտները հասկացել են տեքստի գաղափարը, հիմնական միտքը: Աշակերտները պետք է բացահայտեն նյութի բովանդակությունը, տարբերակեն կարդացած տեքստի տեսակները՝ պատմողական, նկարագրական, դատողական, տեքստի կառուցվածքային-իմաստային մասերը՝ սկիզբ, ընթացք, ավարտ: Անհրաժեշտ է պահանջել, որ աշակերտը վերարտադրի տեքստի բովանդակությունը, համեմատի, հակադրի և գնահատի գործող անձանց արարքները, համադրի փաստերը և ընդհանրացնի: Նմանատիպ քննարկումների շնորհիվ աշակերտի մոտ զարգանում են կապակցված խոսքի հմտություններ, սեփական կարծիքը հայտնելու կարողություն և ինքնավստահություն: Շատ կարևոր է, որ

աշակերտը կարողանա տեքստի բովանդակության հիման վրա փաստարկված խոսք կառուցել, զանազանել ստեղծագործական պատկերավորման միջոցները, իսկ դասարանից պահանջել լսել պատմողին, մասնակից լինել քննարկումներին, բանավիճել թեմայի շուրջ՝ նոր փաստեր բերելով: Հետևողական աշխատանքի արդյունքում այս գործընթացը դառնում է աշխարհաճանաչողական արժեք ունեցող գիտելիքների հաղորդման հիմնական միջոց:

Ելնելով կրթական համակարգում մայրենի լեզվի առանձնահատուկ դերից ու նշանակությունից՝ արտադասարանական ընթերցանությունը ներկայացնում է ընդհանուր կրթադաստիարակչական բնույթի հետևյալ պահանջները.

1. սովորողի ընդհանուր զարգացման և բարեկրթության մակարդակի բարձրացում,
2. աշակերտների ստեղծագործական մտածողության, իմացական ակտիվության և ինքնուրույնության զարգացում,
3. գիտելիքներն ինքնուրույնաբար համալրելու կարողություն, դրանք ձեռք բերելու նախաձեռնողական վերաբերմունքի ձևավորում,
4. միջառարկայական կապերի ապահովում,
5. գրքի, գրականության նկատմամբ սիրո և հոգատար վերաբերմունքի ձևավորում,
6. աշակերտների մեջ հայրենասիրական, մարդասիրական, բարոյական բարձր գաղափարների պատվաստում,
7. անձի ձևավորում, բարոյականային հատկանիշների դաստիարակում,
8. հաղորդակցական կարողությունների մշակում,
9. գրական բառապաշարի և բարեկիրթ խոսքի դրսևրում, ձևավորում,
10. կարդացածի վերարտադրում,
11. հայ և արտասահմանյան մանկագիրների ստեղծագործությունների ծանոթացում:

Քանի որ դպրոցը կենդանի համակարգ է, պահանջները կարող են փոփոխությունների ենթարկվել, բայց վերոնշյալներն այն հիմնական պահանջներից են, որ մնում են գրեթե անփոփոխ: Արտադասարանական ընթերցանության կարևոր պահանջներից է արտահայտիչ կարողալու կարողության ձևավորումը: Բարձրաձայն ընթերցանությունն արտահայտիչ է համարվում, եթե այն ունկնդրի մեջ առաջացնում է

ուշադրություն և հետաքրքրություն: Իսկ դա կարող է տեղի ունենալ, երբ ընթերցողը բավականաչափ հստակորեն արտահայտում է ստեղծագործության մեջ հեղինակի առաջադրած մտքերը, խոհերը, զգացմունքները, թափանցում է ստեղծագործության գաղափարական ու կերպարային բովանդակության մեջ և, ամենակարևորը, ցանկություն է արթնացնում՝ մինչև վերջ լսելու ընթերցվող նյութը: Աշակերտների տրամաբանական, զգացմունքային և արտահայտիչ ընթերցելու կարողությունը մեծապես կախված է այն բանից, թե նրանք ի՞նչ խորությամբ և ճշտությամբ են ընկալել, հասկացել ընթերցած ստեղծագործության գաղափարը, բովանդակությունը, ենթատեքստը, տեղի ունեցող դեպքերը, դրանց մեջ պատճառահետևանքային կապերը, ինչպես և հեղինակի վերաբերմունքը հերոսների նկատմամբ: Մինչև բնագրի արտահատիչ ընթերցման նախապատրաստումը պետք է.

1. դասարանում դիտարկել ստեղծագործության վերնագիրը. պարզաբանել նրա տրամաբանական կապը բնագրի բովանդակության հետ, որոշել բնագիրը բարձրաձայն կարդալու արտահայտչական միջոցները, ընտրել դրանցից նպատակահարմարը,

2. երկխոսության կամ հարց ու պատասխանի ձևով զրույց կազմակերպել բնագրի շուրջ՝ դուրս բերելով բնագրի «թաքնված» հարցերը, որոնցով աշակերտները պիտի ընկալեն բնագրի խորությունը,

3. ուսուցչի օգնությամբ, հուշումներով բնագրի վրա կատարեն նշումներ, ընդգծեն կարևոր մտքերը, հենակետային բառերը, որոշեն հանգուցային նախադասությունները և դրանց բարձրաձայն ընթերցման առոգանական երանգները,

4. աշակերտները պետք է որոշեն ստեղծագործության գլխավոր գաղափարը:

Արտահայտիչ ընթերցանության կարողության ձևավորման գործընթացը բազմաշերտ է:

Անհրաժեշտ է պարզորոշ ուրվագծել այն դժվարությունները, որոնք խանգարում են աշխատանքի արդյունավետության ապահովմանը: Արտահայտիչ ընթերցանությունը մի դեպքում կարող է դիտվել որպես դասավանդման մեթոդ, մյուս դեպքում՝ որպես հնար: Երբ ուսուցանվում է նախադասության անդամների շարադասությունը, ճիշտ արտասանությունը՝ համապատասխան հնչերանգով և արտահայտչականությամբ, ապա դիտվում է հնար, իսկ եթե ուսուցանվում է ճիշտ կարդալ, ապա դառնում է մեթոդ: Ուսուցիչն ազատ է մեթոդների

ընտրության մեջ և յուրաքանչյուր մեթոդ պետք է ծառայեցնի նյութի լավ յուրացմանը: Արտադասարանական ընթերցանությունը նպաստում է անձի հոգեկերտվածքի ձևավորմանը, կարդալու ժամանակ անձի մեջ ձևավորվում է մարդկային բացասական գծերի նկատմամբ մերժելու ընդունակություն, որը անչափ կարևոր է անձի դրական հոգեկերտվածքի ձևավորման գործում:

Հանրակրթական դպրոցում սովորողի ընթերցանության զարգացումը և խոսքի զարգացումն իրականացվում է իրար հետ սերտորեն կապված, մեկը մյուսով պայմանավորված երեք հիմնական ուղղությամբ: Դրանից առաջինը բառապաշարի հարստացումն է, երկրորդը՝ մայրենի լեզվի օրինաչափությունների, նրա քերականության յուրացումը, իսկ երրորդը՝ կապակցված խոսք կառուցելու կարողությունների և հմտությունների մշակումը: Այս ամենը կարելի է քննարկել և բանավոր և գրավոր՝ բնագրից դուրս գրելով պատկերավոր արտահայտությունները, ստեղծագործության ասելիքն ու գաղափարը: Նմանատիպ հատվածների մասին կարելի է հանձնարարել գրել շարադրություն, քանի որ շարադրման ժամանակ աշակերտները, խոսելով կյանքից վերցրած նյութի, իրենց տեսածի, լսածի, ապրածի երևակայածի մասին, ավելի ազատ և անկաշկանդ են զգում, քան բանավոր վերարտադրման ընթացքում: Նրանք ինքնուրույն բառեր և նախադասություններ են ընտրում, կապակցված խոսք հյուսում, պատմում են, նկարագրում, դատում, մեկնաբանում, խոհեր ու զգացմունքներ արտահայտում: Խմբում ամեն անդամ ինքնուրույն կատարում է առաջադրանքը, որից հետո խմբով ստուգում են միմյանց գրածները: Ուսուցչի հաջորդ քայլը լինում է ընթերցած նյութի ամրակայումը, որի ընթացքում նա իրեն նպատակ է դնում պարզել աշակերտի կողմից այդ նյութի ընկալման աստիճանը, լրացնել նկատած բացթողումները, աշակերտների մեջ մշակել, կայունացնել առոգանության ու գրական արտասանության որոշ ունակություններ: Նյութի այդպիսի ամրակայումը կատարվում է գլխավորապես հարցման եղանակով:

Կապակցված խոսքի ուսուցումն համակարգը ունի շատ լայն ոլորտ: Նա ընդգրկում է թե՛ դասարանային, թե՛ տնային և թե՛ արտադասարանային աշխատանքների բնագավառը: Կապակցված խոսքի ուսուցման կառուցվածքի համար կարևոր նշանակություն ունեն աշակերտի տարիքն ու զարգացման մակարդակը: Այսիսով, աշակերտը տեսնում է, որ պատկերավոր խոսքի իմացությունը կարելի է լրացնել

արտադասարանական ընթերցանության միջոցով: Համահավասար աշխատանքի շնորհիվ ուսուցիչը կտեսնի աշակերտի մտքի արգասիքը, հայտնագործությունն ու գեղարվեստական ընկալումները: Ստեղծագործական քննարկման ժամանակ աշակերտի մոտ զարգանում է խոսք կառուցելու կարողությունը, բառապաշարի զարգացումը: Արտադասարանական ընթերցանության համար հանձնարարվող գրքերն իրեց բնույթով ու բովանդակությամբ պետք է համապատասխանեն ծրագրային հիմնական երկերին և նպաստեն դրանց ուսումնասիրմանը: Ուսուցիչը գրքի ընտրությունից հետո որոշում է, թե դրանք ինչ ժամկետում և ինչպիսի հաջորդականությամբ պետք է կարդալ, որ նպաստեն ծրագրային նյութի ուսումնասիրմանը: Արտադասարանական ընթերցանության աշխատանքների լավագույն դրսևորումներից մեկը գրական խմբակներն են: Խմբակները օգնում են զարգացնել աշակերտի ստեղծագործական կարողությունները, ներթաքուն ձիրքերը ու շնորհները, կապակցված խոսքը, աշակերտների մեջ պատվաստում են ինքնուրույն աշխատանք, նախաձեռնելու, ստեղծագործելու հմտություններ են: Գրական խմբակի ուսումնական պլանը կարելի է կազմել ամբողջ տարվա համար: Գրական խմբակի պարապմունքների ժամանակ ուսուցիչը պետք է լինի հետևողական, լսի և ստուգի աշակերտների պատրաստած առաջադրանքները, քննարկի հաղորդումները, զեկուցումները, ինքնուրույն ստեղծագործությունները: Գրական հաղորդումներ կարելի է կազմակերպել արվեստի նշանավոր գործիչների ստեղծագործությունների մասին: Նմանատիպ առաջադրանքները կօգնեն երեխային գիտելիքներ ձեռք բերել գիտության տարբեր բնագավառներից, որը իր հերթին կզարգացնի բառապաշարը, կընդլայնի մտահորիզոնը:

Զեկուցումների թեման պետք է ընտրված լինի նախապես պլանավորված գրականության ցանկից, երեխաները այն պետք է ներկայացնեն գրավոր, իսկ դասընթացի ժամանակ՝ բանավոր: Դա ևս առավելություն է, քանի որ աշակերտը չի կառչում զեկուցյին և հասկանալով վերարտադրում է բովանդակությունը, վարժվում բանավոր խոսքի վերարտադրմանը: Բառապաշարի զարգացման հիանալի աշխատանք են աշակերտների կատարած ինքնուրույն ստեղծագործությունները, որոք լինում են բազմաբովանդակ և բազմատեսակ: Կարելի է աշակերտներին հանձնարարել գրել ոտանավորներ, պատմվածքներ, փոքրիկ թատերական գրվածքներ, առակներ, հորինել

հանելուկներ, շուտասելուկներ և նմանատիպ տարաբնույթ ստեղծագործություններ: Իհարկե, բոլոր երեխաներ գրողներ չեն դառնալու, բոլորն ստեղծագործելու կարողություն չունեն, բայց բոլորն են նայում շուրջը և բոլորն են երագում: Ամեն մեկն իր տեսածի և երագածի մասին է գրելու: Արտադասարանական ընթերցանությունը կարող է զարգացնել կապակցված խոսքը գեղարվեստական երկի քննարկումների միջոցով: Քննարկումները պետք է լինեն ոչ միայն վերարտադրման տեսքով, այլև՝ գրական բանավեճի, դատի, խաղի զուգորդությամբ:

Գրական բանավեճ կարելի է կազմակերպել աշակերտների համար հետքըքրություն ներկայացնող գեղարվեստական երկերի շուրջ: Աստիճանաբար աշակերտների կապակցված խոսքն ավելի է զարգանում, երբ արտահայտում ու հիմնավորում են կարծիքներ, բանավիճում են հերոսների գործունեության մասին, փորձում են առարկել կամ համոզել միմյանց: Այսպիսի քննարկումները դառնում են ինքնուրույնության, տրամաբանական մտածողության, բառապաշարի զարգացման հիմնաշերտ, որը հետագայում դառնալու է կենսափորձ և մնայուն գիտելիքների պաշար:

Գրական դատ մեթոդը շատ սիրված է աշակերտների կողմից: Այն կարելի է կազմակերպել՝ աշակերտներին դերեր տալով: Ուսուցիչը, աշակերտների օգնությամբ, ընտրում է դատարանի կազմը՝ բաղկացած դատավորից, քարտուղարից, ատենակալներից, մեղադրողից, դատապաշտպանից: Ստեղծագործության հերոսներին մարմնավորում են աշակերտները, դատը սկսվում է: Գրական դատի ժամանակ հարկավոր է ամեն կերպ խուսափել չափազանցություններից ու ծայրահեղություններից, դիմացինի անձը վիրավորելու դրսևորումներից: Գրական դատը պետք չէ նախապես անգիր արած բնագրերի վրա կառուցել, դատի ժամանակ երեխան ինքնուրույն պետք է կառուցի փաստարկված խոսք:

Գրական խաղերը օգնում են զարգացնել աշակերտի հարցասիրությունը, նպաստում են նրա գրական ճաշակի, հիշողության, տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, ամրակայում ու հարստացնում արտադասարանական գրականությունից ձեռք բերած գիտելիքներն ու ստեղծկությունները:

Գրական երեկույթները հիանալի միջոց են բառապաշարի զարգացման, ստեղծագործական ունակությունների զարգացման համար: Գրական երեկոները կատարվում են ասմունքի, երգի, պարի ու բեմա-

կանացման միջոցով, որը նպաստում է ընդհանուր զարգացմանը: Այս բոլոր աշխատանքները կատարելիս աշակերտը պետք է տեսնի, թե իր խոսքում ի՞նչն է անտրամաբանական, հակասական, ինքն ի՞նչ է բաց թողել, որտե՞ղ է վրիպել: Սեփական սխալների շտկման արդյունքում կզարգանա կապակցված խոսք կառուցելու, գեղեցիկ մեկնաբանելու կարողությունը:

Արտադասարանական ընթերցանությունը համարվում է նաև դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակության իրագործման առաջին գործընթացներից մեկը: Արտադասարանական ընթերցանության ընթացքում տեղին է օգտագործել խոսքային մեթոդներ: Խոսքային մեթոդները առաջատար տեղ են զբաղեցնում ուսուցման մեթոդների համակարգում: Խոսքային մեթոդներն են պատմելը, բացատրությունը, զրույցը, քննարկումը, դասախոսությունը: Պատմելը ուսումնական նյութի բովանդակության պատմողական շարադրանքն է, որը կիրառվում է դպրոցական ուսուցման բոլոր փուլերում: Փոխվում են միայն պատմելու բնույթը, ծավալը, տևողությունը:

Բացատրությունը որպես ուսուցման մեթոդ լայնորեն կիրառվում է արտադասարանական ընթերցանության, բառապաշարի զարգացման մեջ: Կարևոր է բացատրել ընթերցած գրականությունը՝ կատարելով համեմատում, զուգորդում, համադրում, հիմնավորում, վերլուծում:

Զրույցի մեթոդն ունի խոր արմատներ. այն վարպետորեն օգտագործում էր Սոկրատեսը, որի անունից էլ առաջացել է «սոկրատեսյան զրույց» հասկացությունը: Զրույցն ուսուցման երկխոսական մեթոդ է, որի կիրառմամբ ուսուցիչը հարցերի միջոցով օգնում է աշակերտներին ըմբռնելու նոր նյութը կամ ստուգում է արդեն ուսումնասիրած նյութի յուրացումը:

Ուսումնական քննարկում մեթոդը խթանում է աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունները, նրանց մասնակից դարձնում այս կամ այն հիմնախնդրի քննարկմանը տարբեր տեսանկյուններից: Քննարկման ժամանակ ցանկալի է լինի երկու հակադիր կարծիքների առկայություն, որը նպաստում է կապակցված խոսքի ուսուցմանը, մտքերի պարզ և ճիշտ ձևակերպմանը, աշակերտին մղում է մտածելու, բանավիճելու, մտքերի ճշմարտացիությունը ապացուցելու: Դասախոսություն մեթոդը ակտիվացնում է աշակերտների ճանաչողական գործընթացը, խթանում յուրացուցիչ տեղեկությունների ինքնուրույն որոնումը:

Ձննական մեթոդի կիրառումն ուղեկցվում է զննական պարագաների և տեխնիկական միջոցների կիրառմամբ:

Լեզուն ժողովրդի ֆիզիկական, հոգևոր, մտավոր կյանքի արտացոլումն է: Նա ներառում է ոչ միայն շրջապատող բնությունը, ժողովրդի պատմությունը, կենցաղը, բարքերը, հավատլիքները, նրա հոգևոր, մշակույթային արժեքները, այլ նաև նրա ձգտումները: Լեզուն ժողովրդի լավագույն բնութագիրն է և ժողովրդի բնավորության մեջ ներթափանցելու լավագույն միջոցը. ինչքան խորանում ենք լեզվի մեջ, այնքան լավ ենք հասկանում այն կրող ժողովրդի բնավորությունը: Մարդու խոսքը լավագույն ձևով բնութագրում է նրան: Ամենի ինչ հրաշալի կլինի, եթե խոսքի այսպիսի ուսուցմամբ կարողանանք նպաստել ազատ ու կիրթ մարդու ձևավորմանը, մարդու, որն անընդհատ ձգտում է կատարելագործել իր անձը և խոսքը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ղ. Աղայան**, Երկերի ժողովածու, Ե., 1963, 87 էջ :
2. Մանկավարժություն: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ բուհերի համար/ Կազմեցին՝ Լ.Թ. Ասատրյան, Գ. Հ. Հակոբյան, Մ.Մ. Գևորգյանը, Մ.Ա. Ասատրյանը, Ն. Զ. Կարապետյանը, Ա.Ա. Բաղդասարյանը.-Եր.: Արտագերս, 2017.-360էջ:
3. **Գյուրջինյան Դավիթ, Ալեքսանյան Թամարա, Գալստյան Աշոտ** Ոսուցչի ձեռնարկ. ՄԱՅՐԵՆԻ 5-րդ և 6-րդ դասարաններ, Երևան, Էդիթ Պրինտ, 2012.-96էջ:
4. Հայ գրականության մեթոդիկա Թ. Գ. Ջուհարյան, ԵՐԵՎԱՆ-1972, ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ, 521էջ:
5. **Հ. Աթայան** Կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգը 1-ից 4-րդ դասարաններում.Եր. : Լույս, -1986.-184 էջ:
6. **Յու. Ա. Ամիրջանյան, Ա. Ս. Սահակյան** «Մանկավարժություն», ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար: Մանկավարժ հրատ.: Երևան 2005թ.: 456էջ: Երկրորդ լրամշակված, բարեփոխված, հրատարակություն:

ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ, ԲԱՌԱՊԱՇՆԱՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Հայրապետյան Քրիստինե

Ամփոփում

Հանրակրթական դպրոցում ծրագրային գրականությունից զատ ուսումնասիրում են արտադասարանական ընթերցանություն: Աշակերտներին տրվում են ցանկեր,

գրքեր կամ առանձին ստեղծագործություններ արտադասարանական ընթերցանության համար: Արտադասարանական ընթերցանությունը զարգացնում է աշակերտի բառապաշարը, վերարտադրելու ունակությունը, ինքնուրույն ստեղծագործելու կարողությունը, նպաստում է շրջապատող աշխարհի, առարկաների ու երևույթների ճանաչմանը: Արտադասարանական ընթերցանությունը կարելի է կազմակերպել այնպիսի մեթոդների միջոցով, որոնք կնպաստեն աշակերտների մտահորիզոնի զարգացմանը, ստեղծագործելու ունակությանը: Բառապաշարի զարգացման հիանալի աղբյուր են աշակերտների պատրաստած հաղորդումները, զեկուցումները, գրական դատերը, միջոցառումները, գրական խաղերը... Արտադասարանական ընթերցանությունը կարող է զարգացնել կապակցված խոսքը՝ զեղարվեստական երկի քննարկման միջոցով: Ամեն ինչ հրաշալի կլինի, եթե խոսքի այդպիսի ուսուցմամբ կարողանանք նպաստել ազատ ու կիրթ մարդու ծնավորմանը, մարդու, որ անընդհատ ձգտում է կատարելագործել իր անձը և խոսքը:

Բանալի բառեր. արտադասարանական գրականություն, կապակցված խոսքի ուսուցում, բառապաշարի զարգացում, արտահայտիչ ընթերցանություն:

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ, СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Айрапетян Кристине

Резюме

Внеклассное чтение преподается в средней школе в дополнение к программной литературе. Ученикам выдаются списки книг или отдельные произведения для внеклассного чтения. Внеклассное чтение развивает у учащихся словарный запас, умение пересказывать, самостоятельно создавать, способствует познанию окружающего их мира, предметов и явлений. Внеклассное чтение может быть организовано с помощью методов, которые будут способствовать развитию кругозора ученика и умению создавать.

Отличным источником развития словарного запаса являются программы, доклады, литературные дебаты, литературные суды, мероприятия, литературные игры, подготовленные учениками...

Внеклассное чтение способствует развитию связной речи, обсуждением произведений искусства. Все будет прекрасно, если с таким изучением речи мы сможем способствовать самообразованию свободного и образованного человека-человека, который постоянно стремится улучшить свою личность и речь.

Ключевые слова: внеклассная литература, развитие связной речи, развитие словарного запаса, выразительное чтение.

EXTRACURRICULAR READING AS A TEACHING SYSTEM OF A CONNECTED
SPEECH AND MEANS OF VOCABULARY ENRICHMENT

Hayrapetyan Christine

Summary

Extracurricular reading is taught at school, in addition to program Literature. Students are given lists of books or individual works for extracurricular reading. Extracurricular reading develops students' vocabulary, ability to retell and create independently, promotes cognition of the world around them, objects and phenomena. Extracurricular reading can be organized with the help of methods that will contribute to the development of the student's outlook and the ability to create. Excellent source of vocabulary development are programs, reports, literary debates, literary courts and literary games prepared by students...

Extracurricular reading contributes to the development of connected speech. Everything will be fine if we can help self-education of a free and educated person, a person who strives constantly to improve his personality and speech.

Keywords: extracurricular literature, develop related words, vocabulary development, expressive reading.



ՎԵՔԻԱԹԱՍՏԵՂԾՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ 2-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ *

*ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՉԱ
Չարենցավանի N2 հիմնական դպրոցի
տարրական դասարանի ուսուցչուհի*

Արդի կրթական համակարգում ընդհանրապես, տարրական դասարաններում՝ մասնավորապես բացառիկ տեղ է հատկացվում սովորողների երևակայական և ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանը: Ժամանակակից կրթական համակարգի նպատակներից մեկն է երեխային տալ այնպիսի կրթություն, որը նրան հնարավորություն կտա ոչ միայն գիտելիքներ ձեռք բերել, այլև զարգացնել կարողություններն ու հմտությունները՝ դրանք կիրառելով գործնականում, կրթություն, որի արդյունքում նա կսովորի ազատ, անկաշկանդ, ինքնուրույն մտածել և գործել: Ուստի ուսուցման գործընթացն աշակերտին պետք է ինքնադրսևորման և ինքնազարգացման հնարավորություն ընձեռի: Դա իրականացվում է սովորողների կողմից նորը փորձարկելու, բացահայտումների, ուսումնառության ընթացքում հեքիաթի միջոցով երեխայի մեջ ստեղծագործելու կարողությունը վեր հանելու, երևակայությունը, գեղեցիկ խոսքը, մտավոր զարգացումը ապահովելու ճանապարհով:

«Վեքիաթը ամենաբարձր ստեղծագործությունն է. նույնիսկ հանճարները չեն կարողանում հեքիաթ ստեղծել, բայց հեքիաթների են ձգտում...», - ասել է Հովի. Թումանյանը [1, էջ 472]: Վեքիաթը երեխայի առաջին շփումն ու պատկերացումն է շրջապատող աշխարհի ու մարդկանց, երևույթների, բնության հանդեպ, հեքիաթներում է նա տեսնում ու լսում չարի ու բարու պայքարի, հաղթանակի մասին, լսում է գեղեցիկի ու տգեղի մասին, սկսում տարբերել լավն ու վատը: Ու հենց այստեղ էլ ձևավորվում է երեխան որպես անհատ, ձևավորվում են նրա հայացքներն ամեն ինչի հանդեպ: Դրանից ծնվում է քաղաքացին, ծնվում է սերը հայրենիքի հանդեպ: Բոլորին մանկությունից մինչև

* Նյութը ներկայացվել է 04.09.2020 թ., գրախոսվել է 07.09.2020 թ.:

ծերություն ուղեկցում են հեքիաթները: Սկզբում հեքիաթում ենք կարդում, հետո արդեն իրական կյանքում փնտրում, գտնում Քաջ Նազարին, Փանոսին, Անբան Հուռուն, Անխելք մարդուն և այսպես շարունակ [2, էջ 160]: Հայ մեծագույն հեքիաթագիր Թումանյանը գիտեր, որ հենց հեքիաթն է ամենակարճ ճանապարհը մարդու մեջ սերմանելու բարություն ու հոգատարություն, սրտացավություն, սեր ու հարգանք բնության ու շրջապատի հանդեպ, իսկ այդ հատկություններով օժտված մարդը հայրենիքը չսիրել պարզապես չի կարող:

Տարրական դասարաններում հանձնարարելի համարվում են միայն կենդանական ու իրապատում հեքիաթները, իսկ հրաշապատում հեքիաթները, որպես կանոն, այդ տարիքի երեխաներին խորհուրդ չի տրվում կարդալ, քանի որ այս տարիքում երեխաներն ունեն վառ երևակայություն և իրենց լսածը ցանկանում են կիրառել կյանքում [3, էջ 161]: Հեքիաթի կառուցվածքը բարդ է, երբեմն օղակաձև, և հաճախ թվում է՝ ուր որ է հեքիաթը կավարտվի, սակայն դրական հերոսի առջև ծառանում են նորանոր անհաղթահարելի թվացող արգելքներ, որոնք հաղթահարելով՝ հերոսը հասնում է իր նպատակին կամ ծնողների ներմանը:

Մայրենիի ընթերցարաններում կան ոչ միայն ժողովրդական հեքիաթներ, այլև հեքիաթների գրական մշակումներ: Հեքիաթները ստեղծվել են մարդկային հասարակարգի մանկության շրջանում, երբ մարդն ի վիճակի չէր թափանցելու շրջապատի բնական-հասարակական երևույթների էության մեջ, ըմբռնելու դրանց միջև եղած պատճառահետևանքային կապերը: Հենց դրա շնորհիվ էլ հեքիաթները շատ պարզ, դյուրահաս ու հաճելի են երեխաների համար. նրանք ոչ միայն սիրով լսում կամ կարդում են դրանք, այլև վերընթերցում: Չկա մարդ, որ հեքիաթներ չսիրի կամ մանկության տարիներին հրապուրված չլինի դրանցով:

Դասավանդման ընթացքում հեքիաթի ուսումնասիրությունն այնպես պետք է տանել, որ դրանք, թե՛ փոխադարձ միասնության մեջ և թե՛ առանձին-առանձին, հասնեն երեխաների գիտակցությանը:

Հեքիաթը կրտսեր դպրոցականների դաստիարակության արդյունավետ ու անփոխարինելի միջոց է: Դաստիարակության մեջ ժառանգականության ու միջավայրի անբարենպաստ ազդեցությունը կարելի է հեքիաթի միջոցով ոչ միայն երեխայի մեջ նվազեցնել, այլև զարգացնել այն հատկանիշները, որոնց շնորհիվ երեխան միջավայրից կվերցնի

միայն դրականը, նաև ժառանգական հնարավորությունները առավելագույնս կկիրառի իր մտավոր զարգացման համար:

Հեքիաթն ունի դաստիարակչական հզոր ներուժ: Դրանք կառուցվում են բարոյական որոշակի սկզբունքներով, որոնք արտահայտվում են հերոսների վարքի, խոսքի և գործողությունների մեջ [4, էջ 304]:

Հեքիաթը բացահայտում է երեխաների ներքին հնարավորությունները, զարգացնում նրանց ստեղծագործական կարողությունները և միաժամանակ դաստիարակչական խոշոր խնդիրներ լուծում: Երեխան հենց հեքիաթի մեջ է հեքիաթ տեսնում: Հեքիաթի շնորհիվ ճանաչում ենք երեխային, բացահայտում նրա ներուժը, հույզերն ու զգացմունքները:

Հեքիաթի օգնությամբ բացահայտվում են երեխաների հիմնախնդիրները և հուզող հարցերը:

Դեռևս տառաճանաչության շրջանում աշխատանքն այնպես պետք է կազմակերպել, որ երեխան բուռն հետաքրքրությամբ լցվի գրքի նկատմամբ և անհամբերությամբ սպասի տառաճանաչության ավարտին: Երբեմն ոգևորություն այնքան մեծ է լինում, որ սկսում են կարդալ մինչև տառաճանաչության ավարտը:

Պետք է ճանաչել երեխային և ճիշտ ուղղորդել նրան հետագա ընթերցանության մեջ: Սկզբնական շրջանում հարկավոր է ընտրել այնպիսի հեքիաթներ, որպեսզի երեխան կարողանա կարդալ առանց հոգնելու և ծանծրանալու: Աստիճանաբար նա ձեռք է բերում սահուն կարդալու տեխնիկա, իր մտքերն արտահայտելու հարուստ բառապաշար և ճիշտ, գեղեցիկ խոսք: Աշխատանքի ճիշտ կազմակերպման դեպքում որոշ ժամանակ անց սովորողն իր պատասխանների մեջ դառնում է ավելի վստահ և անսխալ: Երեխան որքան սահուն է սկսում կարդալ, այնքան մեծանում է նրա սերը ընթերցանության նկատմամբ: Նա այլևս լուրջ դժվարության առջև չի կանգնում տնային հանձնարարությունների կատարման ժամանակ:

Հեքիաթը երեխայի զարգացման գործում նույնքան մեծ նշանակություն ունի, որքան խաղը: Հեքիաթների միջոցով երեխան ծանոթանում է մարդկային փոխհարաբերություններին, աշխարհի կառուցվածքին, ծանոթանում է այնպիսի հասկացությունների, ինչպիսիք են լավն ու վատը, չարն ու բարին:

Երեխաները շատ են սիրում այն հեքիաթները, որոնք վերցված են կյանքից: Հետևաբար նախընտրելի է հեքիաթ հորինել, որտեղ գլխավոր

գործող անձը հենց ինքը երեխան է և իր շուրջ գտնվող խաղալիքները: Պետք է հեքիաթը գվարճալի ձևով ներկայացնել:

Հեքիաթի դերը երեխայի զարգացման գործում բազմազան է՝ սկսած երևակայությունը զարգացնելուց մինչև ճիշտ խոսքի ձևավորումը:

Հեքիաթը երեխաներին մատչելի լեզվով կյանք է սովորեցնում, պատմում չարի ու բարու մասին: Երեխաներն ավելի հեշտ են ընկալում հեքիաթը, քան մեծահասակների դաստիարակչական քարոզները [5, էջ 201]: Այն երեխաները, որոնց փոքր հասակից հեքիաթներ են պատմել, ավելի շուտ են սովորում իրենց մտքերը ճիշտ արտահայտել: Հեքիաթների հիմնական նպատակն է զարգացնել երեխաների երևակայությունը և ստեղծագործական ներուժը:

Հեքիաթի դասավանդման գործընթացն ունի երկու հիմնական փուլ՝ բովանդակության կամ սյուժեի հաղորդում և հեքիաթային կամ երևակայական կողմի բացահայտում: Սրանք երկուսն էլ խիստ կարևոր ու անհրաժեշտ են նյութի յուրացման ու նրանից բխող կրթական ու դաստիարակչական նպատակների իրականացման համար և չեն կարող փոխարինել միմյանց:

Տարրական դասարաններում հեքիաթն ամենից առաջ պետք է դասավանդել որպես գեղարվեստական ստեղծագործություն: Երբ հեքիաթի բնագիրը բազմակողմանիորեն մշակված ու յուրացված կլինի, այն ժամանակ միայն կարելի է անցնել հեքիաթի երևակայական կողմի բացահայտմանը: Աշակերտների առաջ պետք է բարձրացնել հեքիաթի քողը, ցույց տալ նրանում եղած իրականն ու անիրականը, ճշմարտապատումն ու երևակայականը, իհարկե, այդ ամենը կատարելով կոնկրետ նյութի վրա, պարզ ու մատչելի ձևով, որպեսզի երեխաները տեսական բացատրությունները կապեն գործնականի հետ, յուրաքանչյուր բառ ու հասկացություն իմաստավորեն կոնկրետ բովանդակությամբ:

Տարրական դասարաններում, մասնավորապես 2-րդ դասարանում, հաճախ կիրառվում է հեքիաթի ուսուցման հետևյալ մեթոդը. երեխաներն ինչ-որ չափով ծանոթանում են ուսուցանվող հեքիաթին, արդեն կարդում են այն: Նրանց տրվում են հեքիաթի յուրաքանչյուր դրվագին համապատասխանող առանձին նախադասություններ, որոնք պետք է դասավորել ճիշտ և տրամաբանված հերթականությամբ:

Երեխաներին առաջարկվում է գրատախտակին կամ տետրում կազմել հեքիաթի կառուցվածքը հետևյալ ձևով.

1. հեքիաթի ազգային պատկանելությունը կամ հեղինակը,
2. գործող անձանց անունները,
3. գործող անձանց գործողությունները,
4. առաջին դրվագ,
5. երկրորդ դրվագ,
6. երրորդ դրվագ,
7. հանգուցալուծում:

Որպես հեքիաթի ուսուցման մեթոդ՝ կարելի է կիրառել խնդրահարույց հարցադրման նմանատիպ եղանակներ, քարտեր և այլն:

Հեքիաթի ուսուցման հետաքրքիր մեթոդ է այն խաղի միջոցով ուսուցանելը.

1. Առաջարկում ենք պատրաստել քարտեր՝ դրանց վրա նշելով դերերը կամ հեքիաթի թեման:

2. Հորինել հեքիաթը պատահական դուրս բերված երեք քարտերի հիման վրա, որոնք բաժանվում են աշակերտական խմբերին: Խմբերն աշխատում են՝ մրցելով, թե ում հորինած հեքիաթն ավելի լավ կստացվի:

3. Ուսուցիչը քարտերը դնում է սեղանին, խմբերից մեկի ավագը վերցնում է մեկ քարտ, և խումբը հեքիաթ է հորինում այդ քարտի շուրջ: Երկրորդ խումբն աշխատում է այդ քարտերի շարունակության վրա և հորինում է հեքիաթի շարունակությունը:

Երրորդ խումբը գրում է հեքիաթի ավարտը, ստացվում է համագործակցային ստեղծագործություն, և ձևավորվում է մի երկար շարժանկար:

Հեքիաթներում իրականի ու անիրականի սահմանագծումն ու տարբերակումն զգալի դարձնելու համար հաճախ կարելի է նաև համապատասխան օրինակներ են բերվում արտադասարանային ընթերցանության միջոցով աշակերտների կարդացած կամ նախորդ դասարաններում անցած հեքիաթներից: Պետք է նաև պարզ բացատրություններ ու հիմնավորում տալ հեքիաթներում երևակայական կամ անիրական տարրի առկայության վերաբերյալ, որպեսզի նրանց պարզ լինի, թե ինչու է ժողովուրդն իր մտքերն ու ցանկություններն արտահայտելու համար դիմել այդ միջոցին:

Հեքիաթի դասավանդումը պետք է ավարտվի նրա բարոյախոսական կամ դաստիարակչական եզրակացության բացահայտմամբ, որն այս տիպի նյութերի ուսումնասիրության աշխատանքի ամենահիմնական և առանձնահատուկ կողմերից մեկն է: Հետևաբար՝ հեքիաթի

բուն բովանդակությունն աշակերտներին հասցնելու համար բնագիրը լավ մշակելուց, անհրաժեշտ բացատրություններ ու մեկնաբանություններ տալուց հետո պետք է հարցնել, թե նրանք ինչ սովորեցին այդ հեքիաթից, որն էր նրա հիմնական միտքը:

Հեքիաթների դասավանդման ամենավերջին փուլն այն համապատասխան առաձների, ասացվածքների ու հանելուկների հետ կապելն է: Եթե հեքիաթի բովանդակությունը երեխաների համար արդեն պարզ է, համապատասխան առաձներ ու հանելուկներ գտնելը և դրանք բացատրելն ու հեքիաթի հետ կապելը դժվար չէ, և ինչը մեծապես նպաստում է ինչպես հեքիաթի բարոյախոսական կողմի ճիշտ ընկալմանը, այնպես էլ երեխաների վրա նրա ունեցած ազդեցության ուժեղացմանը:

2-րդ դասարանում հեքիաթների դասավանդման այս եղանակից բացի, գործադրման համար հանձնարարելի կարելի է համարել նաև պատմողական և հորինողական ձևերը, որոնք հեքիաթների ավանդման մեջ բազմազանություն ու հետաքրքրություն կմտցնեն:

Պատմողական ձևով անցնելիս հեքիաթը չի ընթերցվում, այլ պատմվում է ուսուցչի կողմից՝ գեղարվեստական պատումի ու արտահայտչական միջոցների հնարավոր լայն օգտագործմամբ: Այս դեպքում աշակերտները ոչ միայն հեշտությամբ և շատ ավելի լավ են յուրացնում հեքիաթի բովանդակությունը, այլև ընդօրինակում են ուսուցչի պատմելաձևը, խոսքի շեշտադրությունը, արտահայտչական ձևերը և նույնիսկ դիմախաղերն ու այն շարժումները, որոնք ուղեկցում են նրա խոսքին: Հեքիաթների դասավանդման այս ձևը հիմնականում գործադրելի է 2-րդ դասարանում, իսկ մյուս դասարաններում՝ որպես գեղեցիկ խոսքի օգնությամբ երեխաների վրա ներգործելու, ինչպես նաև լավ պատմելու օրինակ տալու միջոց: Պատմողաբար ավանդելը, որը ժողովրդական ծագում ունի, որպես շատ հին ու փորձված մեթոդ կարելի է գործադրել նաև մեր օրերում:

Հեքիաթները կարելի է դասավանդել նաև հորինողական ձևով, որը հիմնականում ակտիվ, ստեղծագործական մեթոդ է, և, որպես այսպիսին լայն կիրառություն պետք է ունենա դասավանդման ընթացքում:

Այս մեթոդով աշխատելիս աշակերտներից չենք պահանջում, որ տառացիորեն պահպանեն հեքիաթի սյուժետային գիծը: Երեխայի մտքերին ազատություն ենք տալիս՝ թողնելով, որ յուրովի վերարտադրի հեքիաթի բովանդակությունը, ցանկացած փոփոխություններ մտցնի

նրանում, եթե իհարկե, այդ փոփոխությունները չեն հակասում հեքիաթի ընդհանուր ոգուն: Իսկ ավելի հաճախ՝ հեքիաթն անցնելուց հետո, երեխաներին կարելի է հանձնարարություն տալ նույն թեմայով նոր հեքիաթներ հորինել:

Հեքիաթը կարող է կիրառվել արտադասարանական ընթերցանության դասերին: Այն հնարավոր է իրականացնել մի քանի փուլերով [5, էջ 205, 206]:

Դրանք են.

1. Հեքիաթի ստեղծագործման կամ ընտրման փուլ:
2. Նախապատրաստական փուլ:
3. Դասարանում հեքիաթի մուտքի կամ կախարդական մթնոլորտի ձևավորման փուլ:
4. Հեքիաթի ընթերցման փուլ:
5. Հարցուպատասխան:
6. Երեխաների կողմից հեքիաթի շարունակության ստեղծագործման փուլ:

- համագործակցային խմբերի կազմում,
- համագործակցային աշխատանք:

7. Համագործակցային խմբի կողմից իրենց հորինած շարունակությամբ հեքիաթի պատկերման փուլ:

8. Ամփոփման փուլ:

Հեքիաթը իրապես մեծ դեր կարող է խաղալ ստեղծագործելու կարողությունների ձևավորման համար, քանի որ սիրելով այն՝ երեխան մեծ հաճույքով և առանց բարդույթների ազատորեն կարող է վերարտադրել իր լսածն ու տեսածը, սեփական մտքերը, հատկապես այն ժամանակ, երբ հանձնարարվում է շարունակել հեքիաթը:

Կարելի է կատարել որոշակի ուսումնասիրություն՝ կիրառելով հետևյալ հարցաթերթիկները, և պարզել, թե երեխաներն ի՞նչ են նախընտրում՝ հորինել՝ հեքիաթ, թե՞ ընթերցել:

Հարցաթերթիկ 1

Անուն, ազգանուն _____ դասարան _____

1. Ի՞նչ ես սիրում կարդալ.
 - o հեքիաթ
 - o պատմվածք
 - o բանաստեղծություն
 - o դժվարանում եմ պատասխանել

Հարցաթերթիկ 2

Անուն, ազգանուն _____ դասարան _____

1. Երբև է փորձե՛լ ես հեքիաթ հորինել, փոխել հեքիաթի սկիզբը, վերջը կամ ավարտը.

o այո

o ոչ

o դժվարանում եմ պատասխանել:

Կարելի է դասարանը բաժանել համագործակցային երկու խմբի: Խմբերը կատարում են երկու տարբեր հեքիաթի վերլուծություններ:

Յուրաքանչյուր խմբին տրվում են հարցաթերթիկներ, որոնց պատասխանները քննարկվում են խմբի ներսում:

Հարցաթերթիկի հարցեր

1. Ինչպե՛ս է հեքիաթը սկսվում և ավարտվում:

2. Ի՞նչը ձեզ դուր եկավ այս հեքիաթում:

3. Ի՞նչը ձեզ դուր չեկավ այս հեքիաթում:

4. Ո՞ր հերոսը ձեզ ամենաշատը դուր եկավ: Ինչո՞ւ:

5. Ո՞ր հատվածը ամենաշատը դուր եկավ: Ինչո՞ւ:

Խմբերը ներկայացնում են հարցերի պատասխանները, քննարկում և կատարում համապատասխան վերլուծություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

2. **Հովհ. Թումանյան**, Երկերի ժողովածու, հ.Վ, Երևան, 1945:
3. **Գյուլամիրյան Ջ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, Ձանգակ 2006:
4. **Գյուլամիրյան Ջ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, Ձանգակ 2015:
5. woto.ua /волшебная сила сказки в жизни ребенка/:
6. **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա տարրական դասարանների համար, Երևան, 1980:

ՀԵՔԻԱԹԱՍՏԵՂԾՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ 2-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ

Խաչատրյան Ռոզա

Ամփոփում

Հոդվածում ուսումնասիրվում է հեքիաթաստեղծման կարողության ձևավորումը 2-րդ դասարանում: Ուսումնասիրության նպատակն է հիմնավորել նշված թեմայի արդյունավետ ուսուցումը ժամանակակից մեթոդներով: Հեքիաթի ուսուցումը, յուրացումը, գիտելիքները նպաստում են աշակերտների, մտավոր, ստեղծագործական կարողությունների և խոսքի զարգացմանն ու ձևավորումանը: Հեքիաթներ կարդալ չսիրող և ընթերցման նկատմամբ ի սկզբանե անտարբեր երեխաներ չեն լինում: Անհրաժեշտ է ճիշտ և նպատակային կազմակերպել դրանց ընթերցանությունը: Հեքիաթների միջոցով երեխաները շատ բան են սովորում շրջակա միջավայրի, բնության երևույթների, մարդկային հարաբերությունների մասին, որն էլ նրանց մտածողության, երևակայության, խոսքի զարգացման հիմք է դառնում: Հեքիաթների ուսուցումը տարրական դասարաններում զարգացնող դեր է կատարում, իսկ հեքիաթաստեղծման կարողության ձևավորմամբ այդ զարգացման մակարդակն էլ ավելի է բարձրանում:

Բանալի բառեր. մեթոդ, հեքիաթ, հեքիաթաստեղծման կարողություն, հարցաթերթիկ, հիմնախնդիր, դժվարություններ, ուսուցում:

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПОВЕСТВОВАНИЯ ВО 2 КЛАССЕ

Хачатрян Роза

Резюме

В статье рассматривается развитие навыков повествования во втором классе. Целью исследования является обоснование эффективного обучения в данной теме современными методами. Обучение, мастерство и знание сказки расширяют развитие и формирование интеллектуальных и творческих способностей учащихся: развивают и формируют речь. Нет детей, которые не любят читать сказки и равнодушны к чтению с самого начала.

Просто необходимо правильно и целенаправленно организовать чтение, благодаря сказкам дети узнают много нового об окружающей среде, природных явлениях, человеческих отношениях, что становится основой для развития их мышления, воображения, речи. С развитием навыков повествования этот уровень развития становится еще выше.

Ключевые слова: метод, сказка, повествование, вопросник, проблема, трудности, обучение.

FORMATION OF THE ABILITY OF FAIRYTALE-CREATION IN THE 2nd GRADE

Khachatryan Roza

Summary

The article discusses the formation of the ability of fairytale-making in the 2nd grade. The aim of the research is to ground the effective teaching of the mentioned topic by modern methods. The teaching and comprehension of fairytale enriches the student's mental and creative capabilities and stimulates the development and formation of language. There are no kids that are initially indifferent towards reading and do not like fairytales, it is just needed to carefully and thoroughly organize their reading. Through fairytales kids learn a lot about the world that surrounds them, the natural phenomena, and interpersonal relationships, which in its turn becomes a base for the development of their mental, cognitive, imaginative, and verbal abilities. The teaching of fairytales in elementary classes bares a nourishing role, and the ability of fairytale-making elevates this level of development.

Keywords: method, fairytale, ability of fairytale-making, questionnaire, problem, hardship, teaching.



**ԱՌԻՏԻՉՄ ՈՒՆԵՑՈՂ
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՎԱԽԵՐԻ
ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ***

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ԱԼԻՆԱ

*Երևանի Խ.Աբովյանի անվան պետական
մանկավարժական համալսարանի հասրուկ
մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի
դասախոս, Կ.Գ.Թ*

Ինչպես նեյրոտիպային, այնպես էլ զարգացման տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների վախերի հիմնահարցին հոգեբանության մեջ մեծ ուշադրություն է դարձվել, սակայն դրանց հաղթահարման մեթոդները հիմնականում հաշվի են առնում նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի առանձնահատկությունները: Չարգացման խանգարումն արտացոլվում է երեխայի հուզական ոլորտում ևս, որի հետևանքով անգամ տվյալ տարիքին բնորոշ վախերի դրսևորումներն ունենում են իրենց առանձնահատկությունները ինչպես արտահայտվածության հաճախակիությամբ և բնույթով, այնպես էլ հաղթահարման ձևերով: Այս հանգամանքը ոչ միշտ է հաշվի առնվում զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարումը կազմակերպելու գործընթացում, ինչն էլ իր հերթին նվազեցնում է համապատասխան աշխատանքների արդյունավետությունը: Չարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վախերի բացահայտման գործընթացը ևս հաճախ առավել բարդանում է՝ պայմանավորված հոգեկան զարգացման մի շարք առանձնահատկություններով, այդ թվում նաև ճանաչողական և հուզական ոլորտների առանձնահատկություններով: Այս տեսանկյունից մեզ հետաքրքրում էր այն հարցը, թե արդյո՞ք այդ առանձնահատկությունները չեն խոչընդոտում նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի ախտորոշման և հաղթահարման նպատակով կիրառվող մեթոդները, նաև զարգացման խնդիրներ՝ մասնավորապես աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքներում արդյունավետորեն կիրառելուն:

* Նյութը ներկայացվել է 23.09.2020 թ., գրախոսվել է 25.09.2020 թ.:

Ներկայումս հոգեբանական կենտրոններում, ներառական կրթություն իրականացնող նախադպրոցական հաստատություններում աշխատող հոգեբանների առջև խնդիր է ծագում ձևավորել վախերի հաղթահարման համապատասխան հայեցակարգեր և մոտեցումներ, որոնք հնարավոր կլինի արդյունավետորեն կիրառել ոչ միայն նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքներում, այլև զարգացման խնդիրների առկայության դեպքում: Մինչդեռ այդ մասնագետների համար մինչ օրս մշակված չեն զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարմանն ուղղված ծրագրեր, մեթոդական ուղեցույցներ, ինչն էլ իր հերթին ավելի է բարդացնում մասնագետների աշխատանքը:

Հոգեբանական գիտությունը կուտակել է երեխաների նյարդային, հոգեկան և մարմնական խանգարումների հոգեթերապիայի նպատակով բազմազան մեթոդների կիրառման բավականին հարուստ փորձ (Ա. Ֆրեյդ, Վ. Էքսլայն, Ա. Ս. Սպիվակովսկայա, Ա. Ի.Ջախարով և այլք), սակայն դրանցում բացակայում են զարգացման խնդիրներով երեխաների համար մշակված և փորձարարորեն հիմնավորված վախերի հաղթահարման համակարգված ծրագրեր, իսկ նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարման նպատակով կիրառվող որոշ մեթոդներ հաճախ ցածր արդյունավետություն են ունենում զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարման գործընթացում:

Ինչպես արդեն նշեցինք, աուտիզմ ունեցող երեխաների հոգեկան զարգացման մի շարք առանձնահատկություններ բարդացնում են նրանց վախերի բացահայտումը և հաղթահարումը:

Մեր կողմից իրականացված սոցիալ-հոգեբանական հարցման միջոցով պարզել ենք երեխաների հետ աշխատող հոգեբանների իրազեկությունը և համապատասխան մոտեցումները նորմալ և ախտաբանական զարգացման դեպքում վախերի դրսևորման առանձնահատկությունների, ախտորոշման և հաղթահարման նպատակով կատարվող աշխատանքների վերաբերյալ: Հարցմանը մասնակցել է 30 հոգեբան:

Մասնագետների 52,5%-ը աուտիզմ ունեցող երեխաներին բնորոշ վախերի շարքում առանձնացրել էր այնպիսի վախեր, ինչպիսիք են վախը անձանոթ մարդկանցից, բարձր ձայներից, կենդանիներից, փակ տարածությունից, բաց տարածությունից, որոշակի որակ կամ գույն ունեցող առարկաներից:

Վախերի բացահայտման նպատակով մասնագետների 53,4%-ը կիրառում էր «Վախը տնակներում» և «Նկարիր վախը», 33,3%-ը՝ «Անավարտ նախադասություններ», «Նկարիր տուն, ծառ, մարդ» մեթոդիկաները, իսկ 13,3%-ն առանձնացրել էր «Թեմատիկ ապերցեպցիոն թեստը»:

Մասնագետների միայն 53,3%-ն էր նշել, որ կիրառում է նույն մեթոդները նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ, մինչդեռ այս խմբի նկատմամբ այդ մեթոդների կիրառման արդյունավետությունը գնահատելիս մեր կողմից հարցված հոգեբանների 66,7%-ը դրանց վերագրել էր ցածր արդյունավետություն, և միայն 26,7%-ն էր նշել, որ նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի բացահայտման մեթոդները կիրառելի են նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Հարցվողների միայն 6,6%-ն էր նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների հետ կիրառվող մեթոդները մերժելի համարել աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Մեր կողմից հարցված մասնագետների 40%-ից ավելին աուտիզմի առկայության դեպքում վախերի ավստորոշման հարցում կարևորում էր երեխայի վարքի դիտարկումը, զրույցը ծնողների հետ:

Հետաքրքրական է, որ մասնագետները ևս ընդունում են նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներում վախերի ավստորոշման և հաղթահարման նպատակով կիրառվող մեթոդների ցածր արդյունավետությունը, և, այնուամենայնիվ, գործնականում դրանք այլ՝ առավել հարմարեցված մեթոդներով փոխարինելու հնարավորություն նրանք չունեն:

Կարծում ենք, որ խնդիրը բարդանում է նաև նրանով, որ աուտիզմ ունեցող երեխաների վախերի առաջացման պատճառները կարող են անհասկանալի և անհայտ մնալ շրջապատողների համար, դրսևորվել անգամ հարաբերականորեն չեզոք իրավիճակներում, իսկ վախի արտաքին դրսևորումների աղքատիկությունը կամ անհամապատասխանությունը կոնկրետ իրավիճակին, ըստ մեզ, կարող է հանդես գալ որպես մեկուսացման մեխանիզմի արդյունք՝ չարտացոլելով երեխայի կողմից ապրվող վախի իրական ուժգնությունը:

Այս երեխաների վախերը հաճախ արտացոլվում են նրանց կարծրատիպային հետաքրքրություններում, կախվածություններում, դրսևորվում են ամենատարբեր երևույթների, առարկաների ու իրավիճակների նկատմամբ (պաստառների զարդանախշեր, դռների կամ պահարանների

բռնականներ, որոշակի գույն կամ ձև ունեցող առարկաներ, որոշակի ձայներ, բաց կամ փակ դարակներ ու դռներ և այլն), այնուամենայնիվ, ինչպես ցույց տվեցին հոգեբանների հետ հարցումների ու զրույցների արդյունքները, երեխային շրջապատող մեծահասակները հաճախ չեն կարողանում պատկերացնել, որ նրանց վարքային այդ դրսևորումները սերտորեն կապված են դրանց հիմքում ընկած վախերի հետ:

Այսպես օրինակ, 5,1 տարեկան Նարեն, վախենալով փոշեկուլի ձայնից, ինքն է անընդհատ միացնում այն, իսկ 4,9 տարեկան Էրիկը, վախենալով մուլտֆիլմի հերոսից (մարդ-սարդ), անընդհատ դիտում է այդ մուլտֆիլմի կոնկրետ հատվածն ու կրկնում նրա այն գործողությունները, որոնք իրեն վախեցնում էին: Նկարագրված երկու դեպքում էլ երեխաները իրենք են նախաձեռնում վախի օբյեկտի հետ հանդիպումը, բայց միաժամանակ դրսևորում են այնպիսի վարք, որը մատնանշում է հոգեբանական անբարենպաստ վիճակ, հուզական լարվածություն, տագնապ (փակում են սկանջները, լաց են լինում, արտահայտում դժգոհություն, բողոք, անընդհատ կրկնում աուտոստիմուլյացիոն շարժումներն ու գործողությունները և այլն):

Այս երեխաներին բնորոշ ընդհանրացված տագնապը հատկապես սրվում է նոր իրավիճակներում, հաղորդակցման կարծրատիպային ձևերի փոփոխության անհրաժեշտության, իրենց ուղղված պահանջների փոփոխման դեպքում: Տագնապի աճը երեխաների մի մասն մոտ արտահայտում է շարժողական անհանգստությամբ, իրարանցմամբ, իսկ մյուսը՝ կաշկանդվածությամբ, կաչուն գործողությունների առաջացմամբ:

Աուտիզմ ունեցող երեխան որոշակի համաչափության զգացողություն ունի, որը տարածվում է շրջապատող աշխարհի վրա: Նա հավատարիմ է իր տարածական պատկերացումներին, և եթե դրանցում հանկարծ որևէ բան փոխվում է, ապա երեխան սկսում է վախ զգալ: Այս դեպքում երեխան ընդհանուր տագնապ արտահայտող քառասյին վարքով արձագանքում է ոչ թե կոնկրետ իրի կամ դրա որևէ հատկությանը, այլ այնպիսի իրավիճակների, որոնցում իր համար սովորական դարձած պայմանները, ծանոթ կամ մտերիմ մարդու վարքը և արձագանքները որոշակի, նույնիսկ ամենաչնչին փոփոխություններ են կրում:

Մենք կարող ենք ենթադրել, որ անգիտակցական մակարդակում այս վախը կապված է շրջակա սոցիալական աշխարհի կանխատեսված պատկերը կորցնելու վտանգի հետ: Այսինքն՝ աուտիզմ ունեցող երեխայի վախը ձևավորվում է տարածական և ժամանակային նոր իրակա-

նության մեջ ապրվող անօգնականության զգացման և այդ իրավիճակում վարքի հարմարման մոդելների բացակայության հետևանքով:

Այլ կերպ ասած՝ երեխաների վախերն այս դեպքում ձևավորում են կարծրատիպային գործողություններ և հաճախ սահմանափակում նրանց հաղորդակցումը շրջապատող աշխարհի հետ՝ դրդելով խուսափել բացասական հուզական տպավորություններից, կառչելով ակտիվության առաջնային ձևերից: Մեր կարծիքով՝ այս դեպքում առաջնային պլան են մղվում շրջապատող աշխարհից պաշտպանվելու ձևերը, արտացոլվում են նաև վախ ծնող ազդակների նկատմամբ երեխայի կողմից դրսևորվող մարմնական մերժման, այն հնարավորինս իր մարմնից հեռացնելու, հետևաբար նաև՝ դրա ազդեցությունը հնարավորինս թուլացնելու միտմամբ: Աուտիզմ ունեցող երեխաների մարմնիկույզ կապի աղճատումն առավել ակնհայտ արտացոլվում է աուտոստիմուլյացիաներում, որով երեխան փորձում է խլացնել արտաքին աշխարհի՝ իր համար տհաճ ազդակները: Կարծում ենք, որ այս հանգամանքը ևս մեկ անգամ շեշտադրում է աուտիզմի դեպքում վախերի ախտորոշմանն ու հաղթահարմանն ուղղված հոգեբանական աշխատանքների գործընթացում համապատասխան փոփոխություններ մտցնելու անհրաժեշտությունը:

Նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի բացահայտմանն ուղղված ախտորոշիչ մեթոդները բավականին մշակված և բազմիցս փորձարկված են, մինչդեռ զարգացման խնդիրներ, այդ թվում նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների վախերի ախտորոշիչ մեթոդների մշակվածության և փորձարկվածության մակարդակը բավարար չէ:

Այս խնդիրն այսօր արդիական է, և խնդրի հաղթահարման ուղղությամբ ներկայումս իրականացվող մի շարք հետազոտություններ [5], [6], [7] փաստում են, որ նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարման նպատակով կիրառվող մեթոդները հաճախ ոչ միայն արդյունավետ չեն աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում, այլև մի շարք դեպքերում ամենևին կիրառելի չեն: Ինչպես ցույց տվեց մեր հետազոտությունը, երեխաների հետ աշխատող մասնագետները այս խնդրի հետ կապված լուրջ դժվարություններ են ունենում, քանզի նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների վախերի ախտորոշիչ և հաղթահարման մեթոդները հաշվի չեն առնում աուտիզմ ունեցող երեխաների ճանաչողական և հուզական ոլորտների, նրանց ինքնաընկալման, արտաքին աշխարհի հետ փոխհարաբերու-

թյունների յուրահատկությունները: Կարծում ենք, որ նեյրոտիպային զարգացում ունեցող երեխաների համար մշակված ախտորոշիչ մեթոդները զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի մեջ մեխանիկորեն տեղափոխելն անարդյունավետ է: Անհրաժեշտ է դրանք լրացնել օժանդակ և փորձարարական ճանապարհով հիմնավորված ախտորոշիչ այնպիսի մեթոդներով, որոնք հաշվի կառնեն զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Захаров А.И.** Как преодолеть страхи у детей.- М, 1986, 109с.
2. **Спиваковская А.С.** Профилактика детских неврозов.- М.:1988.-200 с.
3. **Фрейд А.** Норма и патология детского развития.Минск, 2004.-447с.
4. **Экслейн В.** Игровая терапия. - М., Апрель-Пресс, 2007 г., -416 с.
5. **Hallett V, Lecavalier L, Sukhodolski DG, Cipriano N, Aman MG, McCracken JT, McDougle CJ, Tierney E, King BH, Hollander E, Sikich L, Bregman J, Anagnostou E, Donnelly C, Katsovich L, Dukes K, Vitiello B, Gadow K, Skahill L. J.** Autism Developmental. Disord.2013 Oct;43 (10): Exploring the manifestation of anxiety in children with autism spectrum disorders.
6. **Maskey M., Maxwell J., Rodgers J, McConachie H, Parr J.,** Reducing Specific Phobia/Fear in Young People with Autism Spectrum Disorders (ASDs) through a Virtual Reality Environment Intervention, July 2014
7. **Maskey M, Rodgers J, Ingham B., Parr J** Using Virtual Reality Environments to Augment Cognitive Behavioral Therapy for Fears and Phobias in Autistic Adults, Feb.2019

ԱՌԻՏԻՉՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՎԱԽԵՐԻ ԱԽՏՈՐՈՇՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

Մանուկյան Ալինա

Ամփոփում

Առօրյա ունեցող երեխաների մոտ տարիքին բնորոշ վախերի արտահայտումները և ապրումները տարբերվում են ինչպես արտահայտվածության հաճախակիությամբ, այնպես էլ հաղթահարման ձևերով: Այդ հանգամանքը, ցավոք, ոչ միշտ է հաշվի առնվում զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարման ուղղված հոգեշտկողական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման ժամանակ: Նման իրավիճակում, երբ հաշվի չեն առնվում այդ առանձնահատկությունները, լրիվ բնական է ենթադրել, որ համապատասխան հոգեբանական

աշխատանքը չունի անհրաժեշտ կանխատեսելիություն, հետևաբար, նաև՝ արդյունավետություն:

Բանալի բառեր. վախ, հաղթահարում, նեյրոտիպային զարգացում, զարգացման խանգարում, տազնապ, հոգեբանական աշխատանք, ախտորոշիչ մեթոդներ:

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Манукян Алина

Резюме

У детей с аутизмом проявления и переживания страхов, свойственных возрастному регистру отличаются как по шкале интенсивности, так и в контексте их преодоления. Это обстоятельство, к сожалению, не всегда учитывается при организации и проведении психокоррекционной работы по преодолению страхов с детьми, имеющими аутизм. В такой ситуации, вне учета этой специфики, вполне естественно предположить, что психологическая работа с ними не обладает необходимым уровнем прогнозируемости, а значит и эффективности.

Ключевые слова: страх, преодоление, нейротипическое развитие, расстройство развития, тревога, психологическая работа, диагностические методы.

THE ISSUES OF DIAGNOSING FEARS OF CHILDREN WITH AUTISM

Manukyan Alina

Summary

Fears typical for children with autism of certain age groups is expressed and experienced with various levels of intensity. In addition, the context of overcoming those fears may vary as well. These factors, unfortunately, are not always taken into consideration when organizing and conducting psychological work with children with autism to overcome their fears. Thus, outside this specificity, it is quite natural to assume that psychological work with children will not be predictable and effective.

Keywords: fear, overcoming, neurotypical development, developmental disorder, anxiety, psychological work, diagnostic methods.



ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԲՈՒՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԳԻՏԱԿԱՐԳԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ *

ՄԱԿԱՐՅԱՆ ԹԱԳՈՒՀԻ

*Արմավ շարունակական կրթության կենտրոն,
հոգեբան*

*Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական
կենտրոն, դասընթացավար
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի հայցորդ*

Վերջին տարիներին ընտանեկան բռնությունների և հանցագործությունների շուրջ քննարկումներն առավել մեծ տարածում ստացան և ուսումնասիրության թիրախ դարձան ինչպես տարբեր գիտությունների, այնպես էլ տարբեր ոլորտների համար: Հանդիսանալով միջոլորտային հիմնախնդիր՝ այն գտնվում է տարբեր գիտակարգերի կիզակետում: Ընտանիքում բռնությունն իր դրսևորման տարաբնույթ արտահայտություններն ունի՝ դիմացինի կամքի ճնշումից, անձի նվաստացումից մինչև ֆիզիկական վնաս և սպանություն:

Ընտանեկան բռնության հիմնախնդիրը բնորոշ է տարբեր մշակույթներին, բայց երևույթի մասին պատկերացումներն ու ընկալումները մշակութային առանձնահատկությունների համատեքստում տարբեր են: Մարդկային զարգացման միջազգային կենտրոնի կողմից 2017 թ. իրականացված հետազոտության արդյունքների համաձայն՝ ընտանեկան բռնության պատճառների և դրսևորումների շուրջ ընկալումները կարևորում են հետևյալ գործոնների առկայությունը [16, էջ47].

- կնոջ և տղամարդու դերերի վերաբերյալ ոչ արդիական, ավանդական կարծրատիպերն ու պատկերացումները,
- հայրիշխանական կարծրատիպերի վրա հիմնված դաստիարակությունն ու կրթությունը,
- բռնության վարքագծային մոդելի վերարտադրությունը,
- կոնֆլիկտների լուծման մշակույթում հաղորդակցության համապատասխան հմտությունների բացակայությունը,

* Նյութը ներկայացվել է 28.03.2020 թ., գրախոսվել է 29.09.2020 թ.:

- գիտելիքի՝ հատկապես ծնողավարության, և կնոջ իրավունքների վերաբերյալ իրազեկվածության ցածր մակարդակը,
- նախաամուսնական հարաբերությունների ներկա մշակույթը,
- ընտանիքի սոցիալ-տնտեսական վիճակը,
- ընկալումը, թե ընտանեկան բռնությունն անպատժելի է,
- հոգեբանական խնդիրները, հոգեկան խանգարումները և այլն:

Ակնհայտ է, որ գործոններն արտացոլում են ընտանիքի անդամների ավանդական դերակատարումների վերաբերյալ հասարակության ակնկալիքները, էթնոմշակութային, միջավայրային ազդեցության, ավանդութային կարծրատիպերի, հիմնախնդրին առնչվող իրավագիտակցության և հոգեկան առողջության տարաբնույթ խնդիրների պատճառները: Ընտանեկան բռնությունը կարելի է դիտարկել քրեաիրավական, սոցիալ-հոգեբանական, կենսաբանական, մարդաբանական, հոգեբուժական տեսակետներից: Անդրադառնանք դրանցից յուրաքանչյուրին:

Ընտանեկան բռնությունը քրեաիրավական տեսակետից

Առաջին անգամ ընտանեկան բռնության հիմնախնդիրն ուսումնասիրվել և կարգավորվել է իրավական դաշտում, քանի որ խնդիրն իր մեջ պարունակում է առաջնային սոցիալական խմբում՝ ընտանիքում, ագրեսիայի կիրառում մեկը մյուսի նկատմամբ, որը պահանջում է պատժիչ միջամտություններ:

Դեռ վաղ ժամանակներից մարդկային վարքի էությունը, վերջինիս կարգավորումը իրավական դաշտում բազմաթիվ մտածողների հետաքրքրության առարկա է հանդիսացել: Հայ իրականության մեջ՝ միջնադարում, ընտանեկան բռնությունը դիտարկվել է քրեորեն պատժելի արարք և քննվել է իրավական դաշտում: «Գիրք Դատաստանի» աշխատության մեջ Մխիթար Գոշը մանրամասնորեն ներկայացնում է ամուսնական հարաբերություններում կնոջ և տղամարդու իրավունքներն ու պարտականությունները: Ամուսինն իրավունք չունի մարմնական վնասվածք հասցնել կնոջը, հակառակ դեպքում պետք է պատժվեր այդ արարքի համար նախատեսված տուգանքի կրկնակիի չափով: Կնոջը ծեծելու համար ամուսինը ենթակա էր դատական պատասխանատվության (2001): Փաստորեն դեռևս միջնադարում ընտանեկան բռնությունը դիտարկվել է որպես հանցավոր արարք և ենթարկվել է իրավական պատասխանատվության:

Մեր ժամանակներում ընտանեկան բռնությունը սահմանվում է երեք փաստաթղթերով՝ 2014 թ. Սոցիալական աջակցության մասին ՀՀ

օրենքով, 2011 թ. Ընդդեմ գենդերային բռնության ազգային ծրագրով և 2014 թ. նոյեմբերի 17-ի՝ ՀՀ քննչական կոմիտեի նախագահի հրամանով [16].

- Սոցիալական աջակցության մասին ՀՀ օրենք.

«ընտանեկան բռնություն՝ ընտանիքի մեկ անդամի կողմից մյուսի նկատմամբ ֆիզիկական կամ սեռական կամ հոգեբանական բնույթի բռնի գործողությունների (բռնության) կիրառում կամ տնտեսական միջոցներից զրկում»:

- Ընդդեմ գենդերային բռնության ազգային ծրագիր.

«ընտանիքում տեղի ունեցող ֆիզիկական, սեռական և հոգեբանական բռնություն, այդ թվում՝ ծեծ, աղջիկ-երեխաների նկատմամբ սեռական ոտնձգություն, օժիտի հետ կապված բռնություն, ամուսնու կողմից բռնաբարություն, կանանց սեռական օրգանների խեղում և կանանց համար վնասակար այլ ավանդապաշտական գործողություններ, ոչ-ամուսնական բռնություն և շահագործման հետ կապված բռնություն»:

- ՀՀ քննչական կոմիտեի նախագահի հրաման

«... ֆիզիկական և հոգեբանական բռնի գործողությունները, որոնք կատարվում են ընտանիքի կամ ընտանեկան միավորի ներսում, կամ նախկին (կամ ներկա) ամուսինների կամ զուգընկերների միջև՝ անկախ նրանից, թե կատարողը բնակվում է կամ բնակվել է տուժողի հետ նույն բնակարանում, թե՛ ոչ»:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ ժամանակակից իրավական մոտեցումները պարունակում են մի շարք հակասություններ, անտեսված են շատ կարևոր հանգամանքներ, որոնք ավելի սոցիալ-հոգեբանական բնույթի են, հետևաբար չեն կարող լիարժեք և օբյեկտիվ գնահատական ապահովել: Իրավական մոտեցումները չեն ներառում բռնություն գործած անձի տիպաբանությունը, սոցիալ-բարոյական ռեսուրսները, արժեքները և այլ կարևոր հանգամանքներ, որոնք մեր կարծիքով հիմնախնդիրն ուսումնասիրելիս պետք է հաշվի առնել: Ընտանեկան բռնության համատեքստում ժամանակակից քրեագիտության կարևորագույն հիմնախնդիրներից մեկը հակասոցիալական վարքի պատճառների և գործոնների համակարգային ուսումնասիրությունն է: Ընտանեկան բռնության քրեաիրավական ձևաչափը՝ ենթադրում է բռնարարի և տուժողի անձնային առանձնահատկությունների ուսումնասիրություն, ինչը ներառում է բռնարարի վարքի, պահանջմունքների, դրդապատճառների,

հետաքրքրությունների, բնավորության, խառնվածքի և այլ անձնային հատկությունների ուսումնասիրություն, որոնք հանդիսանում են բռնության իրականացման նպաստող գործոններ:

Քրեաիրավական ուսումնասիրությունները վկայում են, որ բռնություններն ունեն իրենց առանձնահատկությունները՝ թե՛ իրենց դրսևորման ձևերով, թե՛ առաջացման պատճառներով, թե՛ դրանք իրականացնող անձով: Իրավական նորմատիվների տեսակետից ընտանեկան բռնությունը՝ որպես փաստի արձանագրում, պարունակում է կոնկրետ ալգորիթմներ, սակայն հոգեբանական տեսակետից այն լիարժեք չէ: Ենթադրվում է, որ բռնարարի անձը ճանաչելը հնարավորություն կտա լիարժեք հասկանալու բոլոր այն մեխանիզմները, որոնք ընկած են ընտանեկան բռնության հիմքում: Մեխանիզմ ասելով հասկանում ենք համակարգ, գործիք, որով հնարավոր է բացահայտել տվյալ վարքի դրսևորման փուլերը: Ընտանեկան բռնության համատեքստում մեխանիզմ ասելով հասկանում ենք օբյեկտիվ գործոնների՝ նպաստավոր իրավիճակների և ներքին հոգեկան գործընթացների, հոգեկան վիճակների յուրահատուկ փոխապայմանավորվածության արդյունքում ձևավորված վարքի հիմքերը:

Ընտանեկան բռնությունը և առհասարակ բռնությունը միանգամից ձևավորվող վարքագիծ չէ, այլ ժամանակի ընթացքում տարբեր ազդեցությունների ներքո անձի ձևափոխությունների /դեֆորմացիայի/ հետևանք, ուստի անհրաժեշտություն է ստեղծվում այն ուսումնասիրել անձի անհատական զարգացման դինամիկայի մեջ: Այս տեսանկյունից իրավախախտումը դիտվում է որպես գործընթաց, որը տեղի է ունենում որոշակի տարածության և ժամանակի մեջ [11, էջ 87.]: Քրեաիրավական ոլորտում կատարված հետազոտության արդյունքները վկայում են (Ю. М. Антонян, И. В. Горшков, Р. М. Зулкарнеев, 1999, 2000), որ ընտանեկան և այլ բռնություն իրականացրած անձանց բնորոշ են միևնույն անձնային որակները, որոնք կարող ենք խմբավորել ըստ հետևյալ առանձնահատկությունների.

- բարձր բռնկվողականություն,
- ագրեսիայի բարձր մակարդակ,
- ռիզիկոսություն և ինքնամոլություն,
- կյանքի իրավիճակների հանդեպ տարբերվող սուբյեկտիվ մոտեցում,

- սոցիալական ադապտացիայի խանգարում (ներքին ադապտացիայի առումով),
- ավանդույթային համոզմունքների, դատողությունների մերժում,
- գերզգայունություն ցանկացած տեսակի միջանձնային հարաբերությունների հանդեպ,
- մշտական սպառնալիքի կիրառում (ոչ միայն ֆիզիկական),
- օբյեկտիվ իրականության սուբյեկտիվ ընկալում,
- սոցիալական օտարացման զգացում,
- «իրական ես»-ի և «ցանկալի ես»-ի միջև աղճատում,
- կոնֆլիկտային իրավիճակներին կամ հոգեբանական առումով նշանակալի իրավիճակներին աֆեկտիվ հակազդում,
- բարձր տագնապայնություն և այլն:

Ընտանեկան և այլ բռնություն գործած անձինք ունեն որոշ անձնային որակների ընդհանրություններ և տարբերություններ: Տարբերություններից առանձնացվում են հետևյալները.

- ընտանեկան բռնարարները զգայուն են,
- բացասական հույզեր կուտակելու և դրանք անսպասելիորեն բռնության ակտով պարպելու հակվածություն ունեն:

Այսպիսով, ակնհայտ է, որ իրավական մոտեցումը չէր կարող լիարժեք լինել, քանի որ ընտանեկան բռնության համատեքստում անձի հոգեբանության առաջնային հիմնախնդիրն է հասկանալ, թե ինչու են այս կամ այն իրավիճակում մարդիկ վարվում այս կամ այն կերպ, բացահայտել մարդուն իր համակարգի մեջ և դա անել լուրջ գիտական փաստերի, ապացույցների, ուսումնասիրությունների հիման վրա:

Ընտանեկան բռնությունը սոցիալ-հոգեբանական տեսակետից

Սոցիալ-հոգեբանական մոտեցումների կողմնակիցները հանցավոր արարքի հիմքում տեսնում են սոցիալական գործոնների պատճառականությունը, և հանցավորությունը կապում են սոցիալական պայմանների և օրինաչափությունների հետ: Սոցիալական պայմանների առիթ հանդիսանալը հարում է Գ. Բերկովիցի (2001) այն դիրքորոշմանը, որ ազդեսիվ վարքի հիմքում առկա է երկու կարևորագույն գործոն՝ ազդեսիվ վարքի հանդեպ պատրաստակամությունը և այդ վարքին նպաստող համապատասխան իրավիճակները: Իրավաբանական հոգեբանության ոլորտում հայտնի տեսաբան Յու. Չուֆարովսկին (1997) հանցավոր վարքի ուսումնասիրության ներքո կարևորում է սոցիալական միջավայրի և անձնավորության փոխազդեցության գործոնը՝ ելնելով այն

համոզմունքից, որ անձնային որակները և սոցիալական միջավայրը առանձին վերցված չեն կարող հանցագործության պատճառ դառնալ: Ցանկացած անձ ենթարկվում է միջավայրային տարաբնույթ ազդեցությունների, բայց ոչ բոլոր դեպքերում է այդ ազդեցությունը ձևավորում հանցարարք, քանի որ այն անմիջականորեն իրականացնողն անձն է՝ պայմանավորված իր ներքին դիրքորոշումներով, դրդապատճառներով և արժեհամակարգով:

Ա. Բանդուրան (1999) ագրեսիվ վարքի պատճառները կապում է անձի անհաջող սոցիալականացման հետ, որոնք հետևանք են ծնողների կողմից պատիժների անարդյունավետ կիրառման, և որպես յուրացված վարք կարող են դրսևորվել անձի կյանքի տարբեր իրավիճակներում ագրեսիվ արարքների ձևով: Տվյալ պարագայում, ինչպես վարքի մյուս ձևերը, այնպես էլ ագրեսիվ վարքը յուրացվում է որպես վարքի մոդել:

Մենք կարևորում ենք Ա. Բանդուրայի մոտեցումները, քանի որ նրա տեսությունն առավել ընդհանրական է, ամբողջական. չի անտեսում ագրեսիայի կենսաբանական տրամադրվածության գործոնները՝ նյարդային համակարգի և հորմոնալ առանձնահատկությունները: Ագրեսիվ վարքի ձևավորման համատեքստում Ա. Բանդուրան առանձնացնում է ագրեսիայի սոցիալական փորձ լինելը, նրա յուրացումն ու ամրապնդումը, որը համարում է ագրեսիվ վարքի նախապայման: Կենսաբանականի և սոցիալ-հոգեբանականի հարաբերակցության հարցը այսօր էլ կարելի է համարել վիճելի:

Ընտանեկան բռնությունը կենսաբանական տեսակետից

Անձի հանցավոր վարքի պատճառականության մեջ կենսաբանական գործոնի կարևորությանը անդրադառնալով՝ Արիստոտելը նշել է, որ եթե կենսաբանական գործոնը որպես պատճառ վճռորոշ լիներ, ապա հիմար գործերի համար անհրաժեշտ չէր լինի սահմանել պատիժ, քանի որ անիմաստ է արգելել այն, ինչը մարդու իշխանությունից դուրս է (Аристотель, 1983): Պլատոնը կարևորում էր բանականությունը. նա գտնում է, որ եթե անզամ անձն ունի հանցածին մղումներ, ոչ բոլոր դեպքերում են դրանք վերածվում հանցագործության: Ըստ նրա, հանցագործությունը կանխող նախապայմաններ են պատվախնդրությունը, պատժի սպառնալիքը, հասարակական կարծիքի կարևորումը (Платон, 1972):

Հանցավոր վարքի և ժառանգականության միջև կապը հիմնավորվում է Կլայնֆելտերի համախտանիշի միջոցով (ХУУ): Վերջինս

հիմնավորվում է հետևյալ կերպ, որ լրացուցիչ Y քրոմոսոմը կարող է չուղեկցվել կլինիկական ախտաբանությամբ, բայց կարող է առաջ բերել մի շարք մտավոր կամ հուզականային ոլորտի խանգարումներ, որոնք հաճախ առկա են հանցածին կամ ագրեսիվ վարքի հիմքում (Бадальян Л.О., 1974).

Կարծում ենք, անձի կյանքում ցանկացած կենսաբանական գործոն կարող է դառնալ միայն ֆոն կամ ստեղծել նախատրամադրվածություն այս կամ այն հանցավոր վարքի համար, մինչդեռ սոցիալական պայմանները կարող են հանդիսանալ առիթ: Այսինքն, թե՛ ընտանեկան բռնության համատեքստում, թե՛ առհասարակ բռնության այլ ձևերի համատեքստում էական չի դառնում բռնության օբյեկտը ով է՝ ընտանիքի անդամ, թե՛ այլ մարդ:

Ընտանեկան բռնությունը մարդաբանական տեսակետից

Մարդաբանական դպրոցի ներկայացուցիչ, իտալացի քրեագետ և հոգեբույժ Չ. Լամբրոզոն առաջադրել էր «բնածին հանցագործ» հասկացությունը, ըստ որի՝ քրեական վարքը բնածին է, հետևաբար ենթակա չէ ուղղման: «Հանցավոր մարդ» աշխատության մեջ Չ. Լամբրոզոն հիմնավորում է այն գաղափարը, որ մարդը հանցագործ, այդ թվում ընտանեկան բռնություն իրականացնող, ծնվում է, ոչ թե դառնում: Չ. Լամբրոզոյի առաջ քաշած մտքերը հետագայում գիտության կողմից չհաստատվեցին, հետևապես մարդաբանական մոտեցումը չի կարող գիտական ռացիոնալ մոտեցում ապահովել:

Ընտանեկան բռնությունը հոգեբուժական տեսակետից

Ընտանեկան բռնության, առհասարակ ագրեսիվ վարքի և անձի հոգեվիճակների համահարաբերակցության հարցը ևս կարևորվում է ժամանակակից գիտակարգերի համատեքստում: Հիմնախնդրի ուսումնասիրությամբ զբաղվում է հոգեբուժությունը, որն ուսումնասիրում է բռնարարի անձն իր ախտաբանական առանձնահատկություններով, հոգեկան խանգարումների, շեղումների բնույթն ու դրսևորումները, անձի սեփական արարքների և գործողությունների հանդեպ ինքն իրեն հաշիվ տալու կարողությունը և ինքնակառավարման առանձնահատկությունները (Антонян Ю.М., 1982):

Սահմանում ենք անձի երեք հոգեվիճակներ.

- անձի հարաբերական հանգստի վիճակ
- անձի սահմանային հոգեվիճակ
- անձի հոգեախտաբանական հոգեվիճակ [2, էջ 66]:

Քրեաբանական պրակտիկայում հաճախ են դեպքերը, երբ ընտանեկան բռնություններն ու հանցագործությունները տեղի են ունենում հոգեկան խանգարումներ ունեցող անձանց կողմից, և նրանք հիմնականում ճանաչվում են անմեղսունակ: Հոգեկան գործունեության տարբեր խանգարումների դեպքում, նույնիսկ երբ դրանք չեն հասնում պսիխոտիկ մակարդակի, ձևափոխության է ենթարկվում անձը, որի արդյունքում դրսևորվում են վարքային լուրջ խանգարումներ:

Ի. Մեգարջին առաջ է քաշում ընտանեկան բռնարարների երկու խումբ՝ չինքնակառավարվող բռնարարներ և չափազանց ինքնակառավարվող բռնարարներ (Megargee, E.I., 1966, 1971): Ի. Մեգարջին «նորմալ» բռնարարներ անվանում է նրանց, ովքեր չեն գտնվում հոգեախտաբանական հոգեվիճակում: Ընտանեկան բռնարարների չափազանց ինքնակառավարվող ներկայացուցիչները, ըստ հետազոտողների, պարզվում է, որ առավել վտանգավոր են, և դա հիմնավորվում է հետևյալով, որ երկարատև զսպված ագրեսիան կարող է պարպվել ծայրահեղ ձևերով (Megargee, E.I., 1966):

Հոգեկան անոմալիաները (շեղումները) հաճախ նպաստում են տարբեր հանցածին արարքների ձևավորմանը, հակումների, ձգտումների, պահանջումների, նույնիսկ սովորությունների առաջացմանը: Այդ ամենի հանդեպ առավել խոցելի են իմպուլսիվ, ագրեսիվ, դաժան, դյուրագրգիռ, կամային որակներից զուրկ, ինքնակառավարման թույլ մեխանիզմներով օժտված անձինք (Антоян Ю.М. 1982):

Յու. Անտոնյանի (1997) հետազոտություններում, բռնարարների 84,3%-ի մոտ հայտնաբերվել են հոգեկան շեղումներ, ինչն իրենից ներկայացնում է նշանակալի ցուցանիշ:

Հայ իրականության մեջ ևս վերջին տարիների ընտանեկան բռնության դեպքերի մեծամասնությունը իրականացվել է ընտանեկան այն բռնարարների կողմից, ովքեր հոգեկան, ինչպես նաև մտավոր տարբեր խնդիրներ են ունեցել:

Հոգեկան շեղումների առկայությունն ինքնին դժվարացնում է անձի կողմից բարոյական և իրավական նորմերի յուրացումը, խոչընդոտում է ստեղծված իրավիճակը ճիշտ գնահատելու և ընկալելու, վերջինս արտացոլվում է իրավիճակների՝ բռնության ելքով հաղթահարման ընտրության մեջ: Թեև այն չի դիտարկվում որպես հանցագործության դրդապատճառ, այնուամենայնիվ բարդացնում է նրանց հանդեպ

կիրառվող շտկողական ազդեցությունների միջոցների ներգործությունը համապատասխան վայրերում:

Այսպիսով, ընտանեկան բռնության հիմնախնդիրն առավել օբյեկտիվ մեկնաբանելու և առավել հիմնավորված պատկերացնելու համար, ինչպես նկատում ենք վերոնշյալ տեսակետներում, պետք է դիտարկել ըստ համակարգային մոտեցման՝ հաշվի առնելով հիմնախնդրի նկատմամբ առկա գիտակարգերը: Նման դիտարկման դեպքում հիմնախնդիրն առավել ամբողջական է դառնում, հաշվի է առնվում վերջինիս նկատմամբ նաև դինամիկ մոտեցումը, որը կարևոր հանգամանք է հիմնախնդրի հանդեպ՝ որպես ճանաչողության օբյեկտի, հասարակության ներսում ադեկվատ ընկալումներ, իրավագիտակցություն ձևավորելու և արդյունավետ կանխարգելիչ աշխատանքներ կազմակերպելու առումով:

Վերոնշյալ տեսությունների վերլուծության արդյունքում հասկանում ենք, որ տեսություններից յուրաքանչյուրն ունի միակողմանի մոտեցում, ինչը հանցավոր կամ ագրեսիվ վարքի մասին պատկերացումները չի դարձնում լիարժեք և ամբողջական: Ինչպես հանցագործությունը, այնպես էլ ցանկացած գործունեություն էապես պայմանավորված է այդ գործունեությունն իրականացնող անձի հոգեբանական առանձնահատկություններով: Որքանով կարևորենք կենսաբանական կամ սոցիալ-հոգեբանական գործոնների նպաստավորությունն անձի կողմից այս կամ այն արարքի իրականացման հարցում, կարևոր է հաշվի առնել, որ վերջնական ընտրություն կատարողը անձն է՝ իր ուրույն առանձնահատկություններով, արժեհամակարգով, դրդապատճառներով, հակումներով, հետաքրքրություններով, պահանջմունքներով, դիրքորոշումներով և այլն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **ՄխիթարԳոշ**, Դատաստանագիրք, Երևան, 2001թ., 196 էջ:
<https://www.gahana.am/am/spirituallibrary>
2. **Վարդանյան Կամո**. Անձի հոգեբանական առանձնահատկությունների դերը սոցիոլոգիկ վարքի պատճառականության շղթայում: (Ինքնասպանի հոգեբանական նկարագիրը). Եր.: «Դավիթ Թագավոր», 2008, 360 էջ:
3. **Антонян Ю.М.** Изучение личности преступника. Учебное пособие. М., изд. ВНИИ МВД СССР, 1982, 80с.
4. **Антонян Ю.М.** Преступность и психические аномалии [Текст] / Ю.М. Антонян, С.З. Бородин. М.: Наука, 1987. 207 с.

5. **Антонян Ю.М.** Проблемы внутрисемейной агрессии. - М.: ВНИИ МВД РФ, 1999. - 180 с.
6. **Аристотель.** Большая Этика. Соч. в 4 томах. М., 1983 г., т. 4, с. 308-309.
7. **Бадалян Л.О.** Лекции по клинической генетике [Текст] / Л.О. Бадалян. М.: Медицина, 1974. 208 с.
8. **8.Бандура А.** Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. 512 с.
9. **Берковиц Л.** Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] / Л. Берковиц. СПб: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
10. **Васильев В.Л.** Юридическая психология. 5-е изд. Питер, 2002, С. 419- 421
11. **Кудрявцев, С.В.** Преступность и нравы переходного общества [Текст] / С.В. Кудрявцев. М., 2002. С. 135
12. **Ломброзо Ч.** Преступный человек [Текст] / Ч. Ломброзо. М.: Мидгард, 2005. 877 с. /
13. **Платон.** Законы. Соч. В трех тт., М., 1972 г., т. 3, ч. 2, с. 108-111.
14. **Чуфаровски Ю. В.** Юридическая психология, Москва, /Право и закон/, 1996
15. **Megargee, E.I.** (1966). Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. Psychological Monographs, 80 (Whole No. 611)
16. https://www.un.am/up/library/Perceptions-attitudes-and-practices-regarding-domestic-violence-in-Armenia_Reserach_Arm.pdf, 93 էջ :

ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԲՈՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԳԻՏԱԿԱՐԳԵՐԻ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Մակարյան Թագուհի

Ամփոփում

Սույն հոդվածում նկարագրվում է հայ իրականության մեջ ընտանեկան բռնության հիմնախնդրի ուսումնասիրությունը ժամանակակից գիտակարգերում: Հոդվածի համար հիմք են հանդիսացել ընտանեկան բռնության համատեքստում հետևյալ տեսակետների վերլուծությունները՝ քրեաիրավական, սոցիալ-հոգեբանական, կենսաբանական, մարդաբանական, հոգեբուժական: Ընտանեկան բռնությունը դիտարկելով որպես բազմաուղղությամբ հիմնախնդիր հոդվածը միտված է ուսումնասիրելու երևույթը տարբեր գիտակարգերի համատեքստում և համակարգային մոտեցման արդյունքում մշակել ընտանեկան բռնության կանխարգելման ձևաչափ, որը կկարևորի հիմնախնդրի բոլոր բաղադրիչները՝ թե՛ իրավական, թե՛ հոգեբանական, թե՛ սոցիալական և թե՛ կենսաբանական:

Բանալի բառեր. ընտանեկան բռնություն, սոցիալ-հոգեբանական գործոններ, քրեաիրավական մոտեցում, հանցավոր արարք, բռնարար:

НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КАТЕГОРИЙ

Макарян Тагуи

Резюме

В данной статье описывается изучение проблемы насилия в семье в рамках современных категорий. Основой для статьи стали анализы следующих точек зрения в контексте семейного насилия: уголовно-правовое, социально-психологическое, биологическое, антропологическое, психиатрическое. Рассматривая насилие в семье, как многосферную проблему, статья направлена на рассмотрение явления в контексте различных категорий и на разработку формата для предотвращения насилия в семье, которое выделит все составляющие этой проблемы, и правовые, и психологические, и социальные, и биологические. Статья даст возможность по-новому отнестись к проблеме насилия в семье в контексте современных категорий.

Ключевые слова: семейное насилие, социально-психологические факторы, уголовно-правовой подход, преступное действие, насильник.

DOMESTIC VIOLENCE IN THE CONTEXT OF MODERN DISCIPLINES

Makaryan Taguhi

Summary

This article covers the study of the problem of Home Violence in Armenian reality in the scope of modern scientific disciplines. It is based on the analysis of the following viewpoints in the context of home violence: criminal-legal, socio-psychological, biological, anthropological, and psychiatric. Considering home violence as a multi-spherical problem, the article aims at studying the phenomenon in the scope of different scientific disciplines and, in the result of systemic approach, developing a prevention format of home violence, which will emphasize all components of the problem both legal, psychological, social and biological. The article will enable us to have a new approach to the problem of home violence in the context of modern scientific disciplines.

Keywords: home violence, social-psychological factors, criminal-legal approach, criminal action, violent person.



ՄԱՀՎԱՆ ՎԱԽԻ ԵՎ ԿՅԱՆՔԻ ԻՄԱՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ՓՈԽՎԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ՄՈՏ *

*ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ՄԱՐՏԻՆ
«Հոգեբան-հոգեթերապևտ» կենտրոնի
հոգեթերապևտ*

Ծերության վախերից մեկը մահվան մոտեցումն է, որը Ֆիցերոնը հորդորում է կամ արհամարհել, քանի որ այդ դարաշրջանի մարդու տեսանկյունից ոչ ոք ենթակա չէ փոխելու իր ճակատագիրը, կամ մահը պետք է ցանկալի լինի, քանի որ, հնարավոր է, մահից հետո մարդու հոգին երջանկություն է գտնում [3, էջ 57]: Բայց արժե՞ համարել Ֆիցերոնի կարծիքը որպես նրա դարաշրջանի մարդկանց ծերության նկատմամբ վերաբերմունքի արտացոլանք [1, էջ 71]:

Թեմայի վերաբերյալ հետազոտության անցկացման նպատակն է պարզել տարեցների մահվան վախերի և մահվամբ պայմանավորված տազնապի սանդղակը: Վերջինիս իրականացման համար կիրառել ենք թանատիկ տազնապի և էկզիստենցիալ մահվան վախի գնահատման հետևյալ մեթոդիկաները՝

1. Դ. Թեմփլերի սանդղակ՝ ուղղված մահվան տազնապին,
2. Բոյարի սանդղակ՝ ուղղված մահվան վախին,
3. Ջ. Մաքլենանի մեթոդիկա՝ ուղղված «Անձնական մահվան մետաֆոր»-ին,
4. Մեր կողմից մշակված հարցարան՝ ուղղված «Կյանքի իմաստ»-ին:

Հետազոտությանը մասնակցել են 60-74 տարեկան տարեցներ՝ թվով 75 անձ, որոնցից 33-ը բնակվում են Սյունիքի մարզի Կապանի ենթաշրջանի Դավիթ Բեկ գյուղում, իսկ մյուս 33-ը՝ Երևան քաղաքում:

Նախքան հետազոտությունն սկսելը բոլոր տարեց մասնակիցներին ծանոթացրել ենք հետազոտության նպատակներին և միայն իրենց համաձայնությունից հետո իրականացրել աշխատանքներ: Ցանկանում

* Նյութը ներկայացվել է 17.09.2020 թ., գրախոսվել է 18.09.2020 թ.:

ենք նշել, որ հոգեբանության էթիկայի կանոններից ելնելով չենք ներկայացնում ոչ մի անձնական տվյալ: Հետազոտությանը մասնակցած 9 անձանց տվյալները չեն օգտագործվել հետազոտության քանակական և որակական վերլուծության մեջ, քանի որ առաջարկված թեստերը 5 անձի կողմից լրացվել էին թերի, և 4 անձ էլ հրաժարվել էին հարցմանը մասնակցել:

Բոլոր հետազոտվողների մասնակցությունը կրել է կամայական բնույթ. ծանոթանալով հետազոտության նպատակի և ընթացքի հետ հետազոտվողները տվել են իրենց բանավոր համաձայնությունը:

Սկզբում հետազոտությունը կատարել ենք Դավիթ Բեկ գյուղում: Ցանկանում ենք խոսել հետազոտության ողջ ընթացքում տեղի ունեցածի մասին: Շատերի հետ մեծ դժվարություններ առաջացան, ոմանց մոտ արթնացան հին չապրած կորստի վշտերը՝ կապված իրենց հարազատների հետ, իսկ ոմանց մոտ թարմացավ այն մոռացության մատնված կայուն փաստը, որ կյանքը ունի բնականոն և պարտադիր ավարտ և որ նրանք շատ ավելի մոտ են դրան, քան երբևէ: Ոմանց մոտ էլ եղան մեծ դիմադրություններ. 10-15 րոպե տևողություն ունեցող հարցումը տևեց 1 ժամ, երբեմն՝ ավելին: Նրանց հետ հարցման անցկացումը ակամա վերածվեց հոգեթերապևտիկ սեսիայի, որտեղ մենք ավելի շատ ցուցաբերեցինք հոգեթերապևտի հմտություններ, ընդունակություններ և տեխնիկաներ՝ ապրումակցում, էմպաթիա, ինտերպրետացիաներ, ռեֆլեքսիա, հետադարձ կապ, որը նպաստեց նրան, որ արտահայտեն իրենց հույզերը, մտքերը, ապրումները, ազդեցիկան:

Ոմանք ասում էին, որ հետազոտության հարցերը (օրինակ՝ դուք հավատո՞ւմ եք, որ մահից հետո կյանք կա) հիշեցնում են եհովականի հարցեր: Օրինակ՝ 68 տարեկան Տ.-ն պատմում էր, որ նա ունեցել է կլինիկական մահ, որից հետո նա այլևս չի վախենում մահանալուց և սկսել է իսկականից ճանաչել կյանքը, տեսել է մահվան հակառակ կողմի հրաշալի երեսը՝ սերը, բարությունը, հարգանքը, կարեկցանքը, ներելը, շնորհակալ լինելը: Իսկ 72 տարեկան Կ.-ն, ով 20 տարի առաջ կորցրել էր որդուն, այնքան բուռն էմոցիոնալ ու սոմատիկ ապրումներ ունեցավ, որ անգամ չկարողացավ զսպել ազդեցիկան և ասաց, որ ատում է բոլոր երիտասարդներին, այդ թվում նաև ինձ, որ մենք ողջ ենք, իսկ իր որդին 20 տարի է չկա:

Հարցերը ոմանց բարկացնում էին, ոմանց համար ծիծաղելի էին, ոմանց համար՝ ձանձրալի, իսկ ոմանց համար էլ՝ օգտակար ներդրում գիտության մեջ: Մենք նույնպես բախվեցինք բազում բարոյությունների՝ արտաքին ու ներքին կոնֆլիկտների հետ: Երկու շաբաթում ունեցանք 75 տարեց մարդու հետ հանդիպում, ովքեր կիսվեցին մեզ հետ իրենց ամենացավալի, վախենալու, նաև իրենց կյանքի երջանիկ իրադարձություններով: Պատմում էին տարբեր դեպքեր՝ երազներ, իրադարձություններ, հումորներ:

Եթե չլինեինք հոգեթերապևտ և չունենայինք էքզիստենցիալ հոգեթերապևտի որակավորում և այցելուների հետ աշխատելու փորձ, ապա չէինք կարողանա հետազոտությունը հասցնել ավարտին, ոչ էլ կկարողանայինք ցուցաբերել այդ չնչին հոգեբանական աջակցությունը ոմանց:

Ուսումնասիրենք տարեցներին ուղղված հարցերը և վերլուծենք տրված հարցերի պատասխանները:

Դ. Թեմփլերի սանդղակ՝ ուղղված մահվան տազնապին: Մարդու վարքի վրա ազդող հուզական լարվածության վիճակներին են վերաբերում տազնապը, վախը, սթրեսը և ֆրուստրացիան: Տազնապը հաճախ դիտարկվում է և՛ որպես վտանգի տազնապալի սպասումների հուզական հակազդում, և՛ որպես երևակայական սպառնալիքի կամ հնարավոր անհաջողության հակազդում:

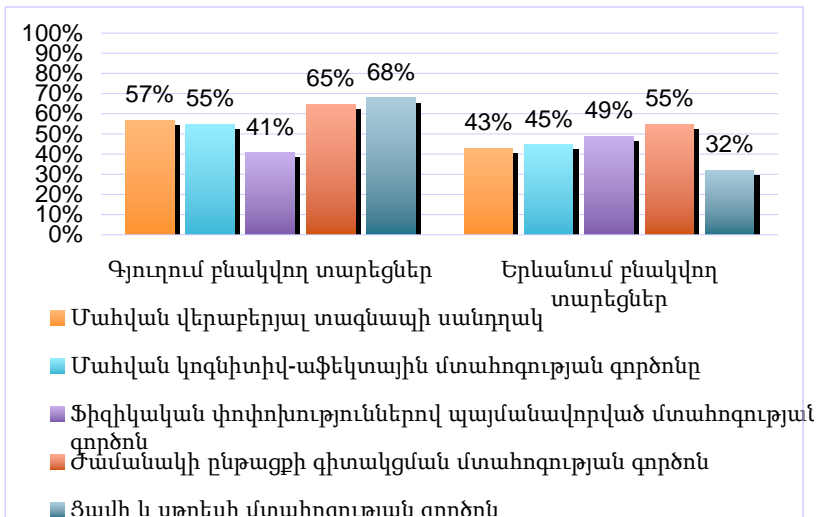
Տազնապայնությունն ունի երկու փոխկապակցված, բայց միևնույն ժամանակ բավական ինքնուրույն ոլորտ՝ օբյեկտիվ, որը դրսևորվում է տարբեր տեսակի ֆիզիոլոգիական հակազդումներում, և սուբյեկտիվ, որը դրսևորվում է անձի ապրումներում: Բարձր տազնապայնության ժամանակ անձը դառնում է խոցելի և անպաշտպան, շրջակա միջավայրը թվում է նրան թշնամական, իսկ ապագան՝ անկանխատեսելի և սպառնալի: Բարձր տազնապայնությունը բերում է կոնֆլիկտային իրավիճակի ընկալման շեմի կտրուկ նվազման: Բարձր տազնապայնությունը հանգեցնել անձի վարքի շեղումների, ինչպես նաև՝ կարող է դառնալ հոգեմարմնական հիվանդությունների պատճառ: Տազնապի վիճակն ուղեկցվում է վարքային փոփոխություններով, ինչպես նաև մոբիլիզացվում են անձի պաշտպանական մեխանիզմները: Հաճախ անձի մոտ մշակվում են պաշտպանական բնորոշ մեխանիզմներ [2, էջ 52]:

Մահվամբ պայմանավորված տազնապի սանդղակի այս մեթոդիկան համարվում է տվյալ պահին տազնապալիության մակարդակի և անձնային տազնապալիության ինքնազնահատման հուսալի տեղեկատվական միջոց:

Դ. Թեմփլերի սանդղակ՝ ուղղված մահվան տազնապին, իրականացվում է հարցարանի միջոցով, որը կազմված է 15 հաջորդական հարցերից: Տվյալների մշակումը ենթադրում է տազնապայնության ցուցանիշների որոշում հատուկ թեստային բանալու միջոցով: Ընդ որում՝ սանդղակի կառուցվածքը ցույց է տալիս 4 գործոն՝ ներառելով հարցարանի համապատասխան կետերը: Գործոններն են՝

- 1) մահվան կոգնիտիվ-աֆեկտային մտահոգության,
- 2) ֆիզիկական փոփոխություններով պայմանավորված մտահոգության,
- 3) ժամանակի ընթացքի գիտակցման մտահոգության,
- 4) ցավի և սթրեսի մտահոգության:

Ներկայացնենք ստացված արդյունքները գծապատկերի միջոցով՝



Գծապատկեր 1. Դ. Թեմփլերի սանդղակ՝ ուղղված մահվան տազնապին

Գծապատկեր 1-ից կարող ենք հանգել մի քանի եզրակացությունների, դրանք են՝

- Գյուղում բնակվող տարեցների մոտ «Մահվան կոգնիտիվ-աֆեկտային մտահոգության», «Ժամանակի ընթացքի գիտակցման մտահոգության», ինչպես նաև «Ցավի և սթրեսի մտահոգության» գործոնների ցուցանիշները համեմատաբար ավելի բարձր են. դա պայմանավորում ենք այն հանգամանքով, որ նրանք ավելի են վախենում և ենթարկվում տագնապների մահվան մասին մտածելիս, քանի որ ավելի միայնակ են զգում իրենց՝ պատճառաբանելով թոռնիկների Երևանում բնակվելու հանգամանքը. որոշները ուսանող են, որոշներն էլ Երևանում են ամուսնացել, և կարոտի ու տագնապի մեծ զգացում են ունենում, երբ մտածում են, որ կգա ժամանակ, որ նույնիսկ շաբաթը մեկ անգամ արդեն չեն կարողանա տեսնել նրանց:

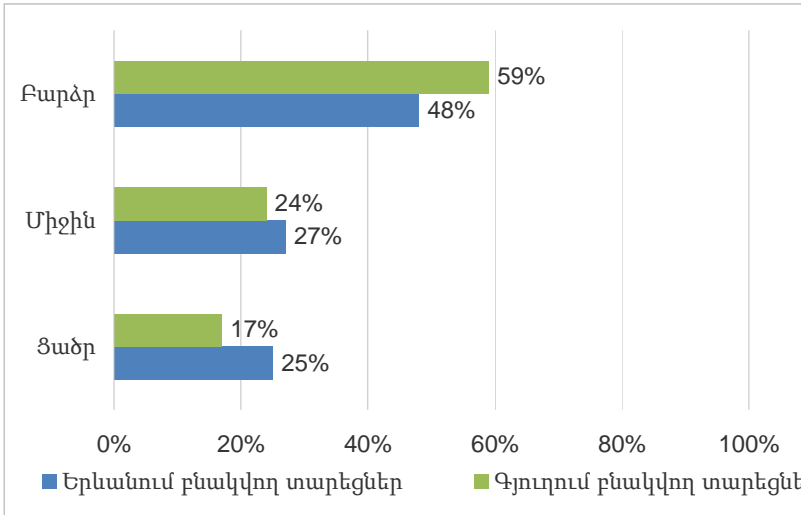
- Գյուղում բնակվող տարեցների մոտ «Ֆիզիկական փոփոխություններով պայմանավորված մտահոգության գործոն»-ն ավելի ցածր է քան Երևանում ապրող տարեցների մոտ. կարծում ենք դա պայմանավորված է նրանով, որ գյուղում այդքան էլ մեծ ուշադրություն չեն դարձնում արտաքին տեսքին, որքան քաղաքում: Այս ցուցանիշները կարող են պայմանավորված լինել նաև այն հանգամանքով, որ Դավիթ Բեկում տարվա բոլոր եղանակներին կատարում են ֆիզիկական ծանր հոգնեցնող աշխատանք:

Այսպիսով, ըստ ստացված արդյունքների՝ Երևանում բնակվող տարեցների մոտ մահվամբ պայմանավորված տագնապի սանդղակը մի քանի տոկոսով ավելի ցածր է, քան գյուղում բնակվողների մոտ:

Ձ. Բոյարի սանդղակ՝ ուղղված մահվան վախին: Հարցարանը կազմված է 18 հարցից: Տվյալների մշակումը ենթադրում է մահվան վախի ցուցանիշների որոշում հատուկ թեստային բանալու միջոցով. յուրաքանչյուր դրական պատասխան գնահատվում է 1 միավոր, իսկ բացասականը՝ 0: Ցուցանիշները հաշվարկում ենք համապատասխանաբար ըստ հարցման արդյունքների: Համաձայն որի կստանանք մահվան վախի երեք սանդղակ՝

- ցածր,
- միջին,
- բարձր:

Ներկայացնենք ստացված արդյունքները գծապատկերի տեսքով՝



Գծապատկեր 2. Զ. Բոյարի սանդղակ՝ ուղղված մահվան վախին

Այստեղից կարող ենք հետևություն անել, որ ըստ **Զ. Բոյարի սանդղակի՝ տարեցների մահվան վախի, բարձր սանդղակե գրանցվել է գյուղում ապրող տարեցների մոտ՝ 59%, իսկ, միջինե և, ցածրե սանդղակները բարձր են Երևանում՝ համապատասխանաբար 27% և 25%:**

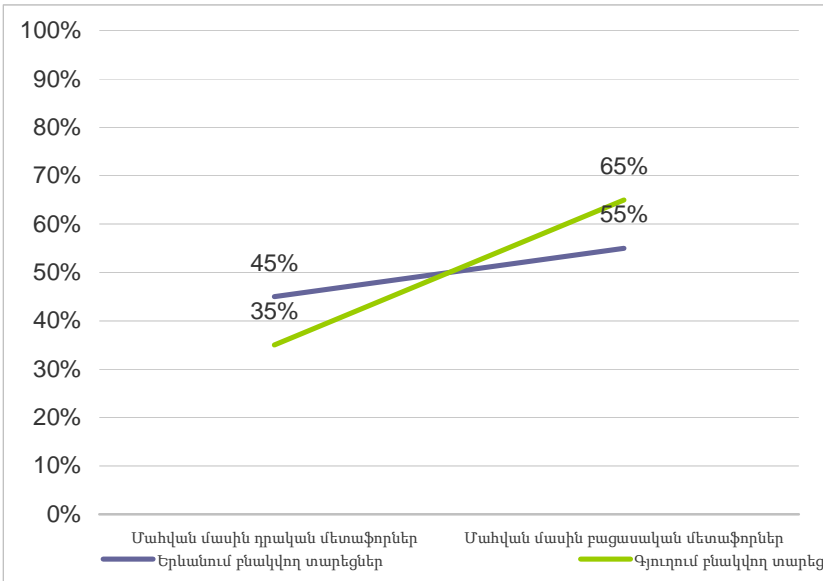
Սա կարող է կապված լինել նրա հետ, Դավիթ Բեկ գյուղը, լինելով Ադրբեջանի սահմանամերձ բնակավայր, 1991-1993 թթ. հայ-ադրբեջանական պատերազմի թեժ կիզակետ է եղել, ողջ գյուղը ոմբակրծվել է, տեղի բնակիչները տարհանվել են, ավերվել են բազում տներ, եղել են մարդկային զոհեր և վիրավորներ: Այն ֆիդայիները, ովքեր մասնակցել են պատերազմին և որոշ մարդիկ, ովքեր տարհանվել են, ունեցել են հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումներ:

Նշենք նաև, որ այս ցուցանիշը կարող է պայմանավորված լինել նրանով, որ Դավիթ Բեկում չկա դեղատուն ու հիվանդանոց, իսկ անհրաժեշտության դեպքում դրանց հասնելն ավելի բարդ է, քան Երևանում:

Զ. Մաքլենանի մեթոդիկա՝ ուղղված «Անձնական մահվան մետաֆոր»-ին: Մարդիկ ժամանակ առ ժամանակ անհանգստանում են

և տանջվում՝ մտածելով կյանքի և մահվան թեմաների մասին: Մենք փորձում ենք հնարավորինս ուսումնասիրել, թե ինչպես են տարբեր մարդիկ մտածում սեփական մահվան մասին: Այս հարցարանի միջոցով հնարավորություն է տրվում պարզելու, թե ստորև բերված օրինակներից որոնք են մարդիկ օգտագործում, որպեսզի նկարագրեն իրենց ըմբռնումը մահվան վերաբերյալ:

Տվյալների մշակումը ենթադրում է ցուցանիշների որոշում հատուկ թեստային բանալու միջոցով. գնահատումն իրականացվում է հինգ կետից բաղկացած համակարգով, համաձայն որի՝ 1-ը ընդհանրապես չի նկարագրում, 5-ը բավարար չափով ճիշտ է նկարագրում: Ցուցանիշները հաշվարկում ենք համապատասխանաբար ըստ հարցման արդյունքների:

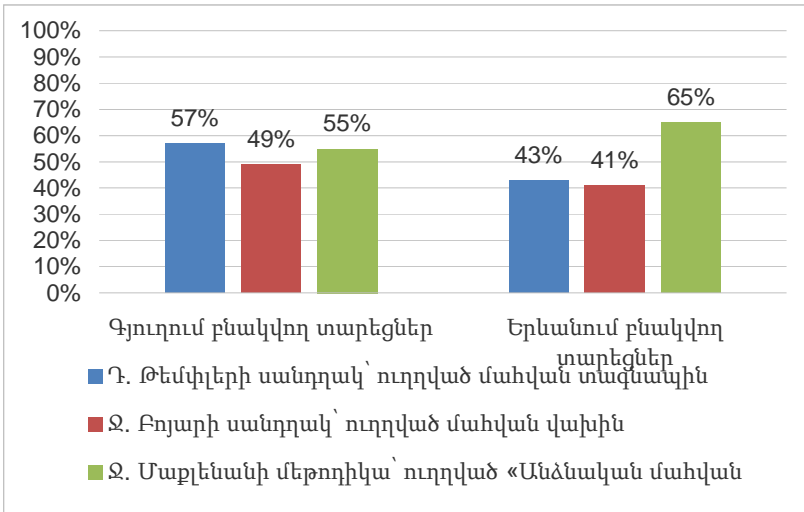


Գծապատկեր 3. Զ. Մաքլենանի մեթոդիկա՝ ուղղված «Անձնական մահվան մետաֆոր»-ին,

Գծապատկեր 3-ից կարող ենք եզրակացնել, որ գյուղում բնակվող տարեցների մոտ մահվան մասին «դրական մետաֆորների» ցուցանիշը ավելի ցածր է, քան Երևանում: Գյուղի հարցված-

ների մեծամասնության համար խորթ էր մահվան մետաֆորների (փոխաբերություն) թեման. նրանց վերաբերմունքը հիմնականում բացասական էր, ուստի կարող է պատճառ հանդիսանալ նման արդյունքի, իսկ Երևանում բնակվող որոշ տարեցներ ունեցան ավելի շատ ասոցիացիաներ մահվան մետաֆորների հետ:

Իսկ այժմ կատարենք անցկացված 3 մեթոդիկաների համեմատական վերլուծություն:



Գծապատկեր 4. Անցկացված 3 մեթոդիկաների համեմատական վերլուծություն

Վերլուծենք գծապատկերը՝

1. Դ. Թեմփիլերի սանդղակի՝ ուղղված մահվան տագնապին, Երևանում բնակվող տարեցների մոտ մահվամբ պայմանավորված տագնապի սանդղակը մի քանի տոկոսով ավելի ցածր է, քան գյուղում բնակվողների մոտ:

2. Զ. Բոյարի սանդղակի՝ ուղղված մահվան վախին, տարեցների մահվան վախի «բարձր սանդղակ» գրանցվել է գյուղում ապրող տարեցների մոտ:

3. Ըստ Ջ. Մաքլենսանի մեթոդիկայի՝ ուղղված «Անձնական մահվան մետաֆոր»-ին, գյուղում բնակվող տարեցների մոտ մահվան մասին «դրական մետաֆորների» ցուցանիշը ավելի ցածր է, քան Երևանում:

Ստացված արդյունքներից ակնհայտորեն երևում է, որ թե՛ Երևան քաղաքում, թե՛ գյուղում բնակվող տարեցների մոտ մահվան վախի բարձր ցուցանիշներ են հանդիպում, որը պայմանավորված է ծերությամբ: Այս արդյունքները վկայում են այն մասին, որ տարեց խմբի ներկայացուցիչներին առավելապես բնորոշ է արտաքին միջավայրի ազդակներին տազնապային վիճակով արձագանքելու կայուն նախատրամադրվածությունը: Սա խոսում է այն մասին, որ այս մարդիկ արտաքին միջավայրի փոփոխվող պայմաններին արձագանքում են բավական բուռն, ինչը կարող է կապված լինել նրանց տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունների, ներոտիկ կոնֆլիկտների առկայության, հուզական և հոգեսոմատիկ հիվանդությունների հետ:

«Կյանքի իմաստ»-ի վերաբերյալ հարցարան: Մեր կողմից մշակված հարցարանի օգնությամբ անց ենք կացրել զրույց տարեցների հետ, որի միջոցով փորձել ենք պարզել կյանքի իմաստավորվածությունը: Քանի որ կյանքի իմաստի վերաբերյալ արդյունքները դժվար է լիակատար ներկայացնել քանակական վերլուծությամբ, ապա առաջարկում ենք որակական վերլուծություն:

Ըստ մեր կողմից մշակված հարցարանի արդյունքների վերլուծությամբ կարող ենք եզրակացնել, որ՝

1. «Որո՞նք են Ձեր կյանքի իմաստներն այսօր» հարցին՝ հարցվածների մեծամասնությունը պատասխանել է՝ ընտանիքը և ժամանցը: Գյուղում տարեցների մեծամասնությունը երկար մտածելուց հետո այդպես էլ չկարողացավ հստակորեն պատասխանել հարցին, որոշներն էլ նշում էին՝ ընտանիքը և թոռները: Իսկ Երևան քաղաքում շատերի մոտ կային հստակ պատկերացումներ կյանքի իմաստի բնորոշման հետ կապված, օրինակ՝ ինքնաճանաչում, ինքնակրթություն, շրջագայություններ, բարեգործություն:

2. «Ինչպե՞ս են փոխվել Ձեր կյանքի իմաստները և որակը տարիքի հետ զուգահեռ» հարցին գյուղում մեծամասնությունը պատասխանել է, որ կյանքը իմաստալից էր, սակայն ներկայումս հետաքրքրություններն քչացել են, իսկ փոքրամասնությունը գտնում է, որ անիմաստ էր: Երևանում հարցման արդյունքում պարզ դարձավ, որ շատերը՝ անկախ տարիքից, շարունակում են սիրված մասնագիտությամբ զբաղվել, որոշներն

ունեն բիզնես և հորիներ, կարողանում են արդյունավետ կազմակերպել իրենց ժամանցը:

3. «Ձեր մահից հետո ի՞նչը ամենաշատը կհիշեն մարդիկ Ձեզ հետ կապված» հարցին՝ գյուղում մեծամասնությունն պատասխանեց՝ իրենց, քանի որ հիմնականում նրանց ինքնաարտահայտումը դրսևորվել է իրենց անձով, նրանք հիմնականում զբաղվում են գյուղատնտեսությամբ և չունեն մասնագիտացում, իսկ Երևանում՝ գործունեությամբ, քանի որ ժամանակին ունեցել են մասնագիտություն և ինքնարտահայտումը եղել է մասնագիտության միջոցով:

4. «Հիշե՛ք Ձեր կյանքի տարբեր փուլերը. ո՞ր պահերին եք երջանիկ զգացել» հարցին գյուղում մեծամասնությունը պատասխանել են՝ ուղղված իրենց անձին, իսկ Երևանում՝ ընդհանրական: Գյուղում շատերն ապրում են հիշողություններով և իրենց կյանքի երջանիկ պահերը կապում են երիտասարդ տարիների հետ, իսկ Երևանում՝ գերակշռող մասը ներկայումս էլ են իրենց երջանիկ զգում, քանի որ շրջապատված են հարազատների սիրով և ունեն զբաղմունքներ:

5. «Ձեր կյանքի փորձից ելնելով՝ ի՞նչ խորհուրդ կտաք երիտասարդ սերնդին» հարցին հնչեցին մի շարք իմաստալից պատասխաններ, որոնց հետևելով, ինչպես իրենք նշեցին, «ուտքդ քարին չի դիպչի»: Բացի այդ՝ նշեցին, որ նրանց մի ամբողջ կյանք էր հարկավոր նման խորհուրդներ տալու համար, շատերն էլ նշեցին, որ հենց այդ նույն խորհուրդները ժամանակին իրենք են լսել մեծերից, բայց, ցավոք չեն հետևել: Թե՛ գյուղում, թե՛ քաղաքում մեծամասնության խորհուրդները ուղղված էին մարդակային արժեքներին:

Մեր կողմից մշակված «Կյանքի իմաստ»-ի վերաբերյալ հարցարանի վերլուծության արդյունքում կարող ենք եզրակացնել, որ թե՛ գյուղում, թե՛ քաղաքում բնակվող տարեցների մոտ զրոյցի ընթացքում շատերը մեր կողմից հնչեցված հարցերին դժվարությամբ էին պատասխանում, շատերը նույնիսկ փաստեցին որ երբևէ չեն անդրադարձել այդ հարցերին և մեր կողմից հոգեթերապևտիկ հմտությունների կիրառման միջոցով միայն կարողացան պատասխանել:

Արդյունքները ցույց են տալիս, որ **Երևանում ապրող տարեցներն ավելի իմաստավորված են համարում իրենց կյանքը, քան գյուղում բնակվողները:** Կարծում ենք՝ դա պայմանավորված է նրանով, որ նրանց թոռնիկները նրանց կողքին են, ապրում են ավելի լայն հետաքրքրությունների շրջանակով, իսկ գյուղում, ինչպես իրենք են

նշում, անկախ մաքուր օդից և սնունդից, միևնույն է իրենց կյանքը միապաղաղ է: Երևանը հարուստ է տարբեր ժամանցի հաստատություններով՝ կինոթատրոն, թատրոն, պատկերասրահներ, զբոսայգիներ, ինչը նույնպես պատճառ է հանդիսանում, որ եզրակացնենք. Երևանում տարեցներն ավելի իմաստավորված են համարում իրենց կյանքը:

Նաև նշենք, որ գյուղում ապրող տարեցները հավատում են «ճակատագիր» ասվածին և չեն ցուցաբերում նախաձեռնություն ու ակտիվություն կյանքը իմաստավորելու հարցում. հակառակ պատկերն է Երևանում՝ նրանք համարում են, որ իրենք են կերտողը իրենց ճակատագրի:

Տարեց տարիքային խմբում գերակշռում են վախերը առավելապես հարազատների և մտերիմների կորստից, մահվանից, մենակությունից: Իրենց ծեր տարիքում պատկերացնում են հետազոտվողների գերակշռող մեծամասնությունը, իսկ կյանքի ամենաերջանիկ ժամանակահատվածը առավելապես կապում են ամուսնության, երեխաների ծնունդի, երիտասարդ տարիքի հետ: Ծննդյան օրը մեկ տարով ծեր զգալու զգացողությունը բնորոշ է հետազոտվողների մեծամասնությանը: Մահվանից հետո կյանքի մասին մտածել են հարցվողների գերակշռող մեծամասնությունը, մնացածները նշել են, որ իրենց կյանքի որոշակի փուլում առնչվել են այս թեմայով գրականության հետ: Սարսափ երազներ տեսնում են հարցվողների փոքր մասը, մնացածները նշել են, որ ընդհանրապես երազներ չեն տեսնում: Որևէ մեկի մահվան աղիթով ծանր ապրումներ ունեցել են բոլոր հարցվողները, ընդ որում ոմանք նշել էին, որ այդ ապրումները չափազանց ծանր հետք են թողել իրենց վրա:

Քաղաքի և գյուղի տարեցների մահվան վախի և կյանքի իմաստավորման կապի ֆենոմենոլոգիական վերլուծություն: Ողջ աշխարհում հանգստյան վայրերը և ծերատները հիմնականում գտնվում են ավելի հանգիստ գոտիներում՝ բնության զրկում, հնարավորինս հեռու առօրյա եռուզեռից. նման աշխարհագրական դիրք ունի Դավիթ Բեկ գյուղը: Այն ամբողջությամբ շրջապատված է սարերով և անտառներով, չկան գործարաններ, չկա եռուզեռ, ունի բնակչության փոքր թիվ, և ամենամոտ քաղաք Կապանն էլ՝ 25 կմ հեռավորության վրա է գտնվում: Դրանից ելնելով՝ կարող ենք ենթադրել, որ ինչքան մարդու և բնության կապը մեծ է, այնքան կյանքի որակը բարձր է, հանգիստ է ապրելակերպը, և հնարավորինս քիչ են արտաքին բացասական ազդակները: Եվ անկախ նրանից, որ այս ամենը կարող էր հանդիսանալ բավարար

պատճառ, որպեսզի տեղի տարեցների մոտ լինե՞ր մահվան վախի ցածր ցուցանիշ, սակայն հետազոտություններից պարզ դարձավ, որ գյուղում ավելի բարձր է մահվան վախը տարեցների մոտ, քան Երևան քաղաքում: Երևանը, լինելով Հայաստանի Հանրապետության մայրաքաղաք, որտեղ կյանքն ավելի ռիթմիկ է, փողոցներն ավելի աղմկոտ և խցանված, մարդաշատ է, օդն աղտոտված է և բնության հետ կապը՝ քիչ, սակայն հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ այստեղ տարեցների կյանքն ավելի իմաստավորված է, իսկ մահվան վախն ավելի քիչ արտահայտված:

Գյուղի տարեցներն նշում են, որ կյանքն ամեն ընդամենը է կորցնել իր իմաստը, ինչպես դա եղավ 1991 թվականին, և այժմ կորոնավիրուսի համավարակը, որը նույնպես վտանգավոր է ռիսկային խմբում հայտնված տարեցների համար: Իսկ հեռվից լավող զորավարությունների ծայները միշտ նշան են այն բանի, որ հիշեն անցյալի վախերը և ունենան տազնապ ապագայի հանդեպ:

Այսպիսով, հետազոտության արդյունքներից ելնելով՝ նշենք, որ տարեցների մոտ կյանքի քիչ իմաստավորումը նպաստում է մահվան վախի ցուցանիշի բարձրացմանը:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Рошак К.**, Психологические особенности личности в пожилом возрасте, Москва, 1890:
2. **Крайг Г.**, Психология развития 9-й изд., Санкт-Петербург, 2005:
3. **Шахматова Н. Ф.**, Психическое старение М. Медицина 1996:
4. http://psihologn.org/index.php/psihologamm/677-metodiki-otsenki-ekzistentsialnogo-strakha-smerti-i-tanaticheskoj-trevogi?fbclid=IwAR1rvelQO1hxUHzs-LFjvnmqPmnDq3z2mwEmomDxsbc5hBZB5D5PIH_utiv

ՄԱՀՎԱՆ ՎԱԽԻ ԵՎ ԿՅԱՆՔԻ ԻՄԱՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ՓՈԽՀԱՐԱՔԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՏԱՐԵՑՆԵՐԻ ՄՈՏ

Մովսիսյան Մարտին

Ամփոփում

Տարեց մարդիկ կարևոր են սոցիալական համակարգի համար. նրանք կարող են շատ բան սովորեցնել հաջորդ սերնդին, կիսվել իրենց գիտելիքներով և փորձով:

Ծերունական տարիքում դրսևորվող հուզական ապրումների տարբերությունները հիմնականում պայմանավորված են անձնային առանձնահատկություններով և այն

հանգամանքով թե որքանով է անձն այս տարիքային փուլն ընկալում որպես փուլերից հերթականը:

Բանալի բառեր. տարեց, մահ, կյանք, տագնապ, իմաստ:

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ СТРАХА СМЕРТИ И ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНИ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Мовсисян Мартин

Резюме

Пожилые люди важны для социальной системы, они могут многому научить следующее поколение, поделиться своими знаниями и опытом.

Таким образом, различия эмоциональных переживаний, выраженные в пожилом возрасте, в основном связаны с личностными особенностями и степенью восприятия человеком этой возрастной стадии как следующей из стадий.

Ключевые слова: пожилой, смерть, жизнь, тревога, смысл.

THE INTERRELATION BETWEEN THE FEAR OF DEATH AND THE MEANING OF LIFE AMONG THE ELDERS

Movsisyan Martin

Summary

Older people are important for the social system, they can teach a lot to the next generation, share their own knowledge and experience.

Thus, the differences in emotional feelings expressed in old age are mainly due to personal characteristics and the extent to which a person perceives this age stage as the next of the stages.

Keywords: elderly, death, life, anxiety, meaning.

ՄԱՀՎԱՆ ՎԱԽԻ ՖԵՆՈՄԵՆԻ ԷՔԶԻՍՏԵՆՑԻԱԼ- ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐԸ*

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ԻԶԱՐԲԵԼԼԱ
ԵՊՀ Սոցիալական և կլինիկական
հոգեբանության ամբիոնի ասիստենտ
հոգեբ. գիտ. թեկնածու

ՄՈՎԱՍԻՍՅԱՆ ՄԱՐՏԻՆ
«Հոգեբան-հոգեթերապևտ»
կենտրոնի հոգեթերապևտ

Մահվան վախն իր առեղծվածայնությամբ և բազմակողմանիությամբ առանձնանում է մարդուն հատուկ վախերի շարքում: Հնուց ի վեր մարդը տարբեր կերպ փորձել է բացատրել մահվան ֆենոմենը, որպեսզի նվազեցնի դրա ահասարսուռ լինելը: XX դ. հոգեբանության և հոգեթերապիայի զարգացման հետ մեկտեղ, մահվան թեմայի կրոնափոխության, բժշկականսաբանական, մշակութային-ազգագրական մեկնություններին ավելացավ նաև գոյաբանականը: Այլ կերպ ասած՝ մահը դիտարկվեց որպես մի երևույթ, որի ազդեցությունը մարդու գոյության, կյանքի վրա չափազանց մեծ է: Սույն հոդվածում ներկայացված են մահվան վախի մասին հիմնական պատկերացումները և դրանց էքզիստենցիալ-հոգեբանական մեկնաբանությունը:

Դ. Ն. Բարինովը նշում է, որ վախը հուզական ռեակցիա է, որն առաջանում է ֆիզիկական որոշակի սպառնալիքի առկայության դեպքում՝ հարուցելով կյանքի և առողջության նկատմամբ իրական վտանգի զգացողություն [1, էջ 145]:

Այսինքն՝ վախն ունի հուզական վառ երանգներ և վտանգի վերացման հետ մեկտեղ՝ նրա հախուռն դրսևորումն անմիջապես անհետանում է: Վախը մոբիլիզացնում է մարդկային օրգանիզմի բոլոր ռեսուրսները: Ընդ որում՝ քիչ թե շատ ուժեղ վախի զգացումը այնքան ինտենսիվ է, որ անհնար է այն զգալ երկար ժամանակ. շուտով վախին փոխարինելու է գալիս անտարբերությունը կամ դատապարտվածությունը:

Ծայրահեղ իրավիճակներում վախը մոբիլիզացնում է մարդու բոլոր ուժերն ակտիվ գործողությունների համար: Նման պահերին արյան մեջ ադրենալինի ուժեղ արտանետում է լինում, և մկանային հյուսվածքն արյան հետ ավելի շատ թթվածին ու սննդարար նյութեր է ստանում:

* Նյութը ներկայացվել է 17.09.2020 թ., գրախոսվել է 20.09.2020 թ.:

Վախի դիտարկումը որպես առանձին հույզ, տազնապի ֆենոմենից առանձին, թույլ է տալիս վերլուծել վախի ազդեցությունը կոգնիտիվ պրոցեսների և վարքային ակտերի վրա, ինչպես նաև նրա՝ այլ հույզերի հետ փոխազդեցության առանձնահատկությունները: Վախը ձևավորվում է սպառնալիքի կամ վտանգի սպասումից բխող ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների, էքսպրեսիվ վարքի և սպեցիֆիկ ապրումների հիման վրա [1, էջ 149]:

Մարդու մեծանալուն զուգահեռ փոխվում է վախ ներշնչող օբյեկտների բնույթը: Ֆիզիկական վնասվածք ստանալու պոտենցիալ վտանգը մեծամասնության համար վտանգ չի ներկայացնում՝ արտառոց դեպքերը չհաշված:

Ավելի հաճախ մեզ անհանգստացնում է այն, ինչը կարող է ճնշել մեր ինքնասիրությունը, ինքնագնահատականը: Մենք վախենում ենք անհաջողությունից և հոգեբանական կորուստներից, որոնք կարող են մեր հոգում խառնաշփոթ առաջացնել:

Վախի աղբյուր, որպես կանոն, կարող է համարվել գիտակցված և կոնկրետ բնույթ ունեցող առարկա, երևույթ (օրինակ՝ չար շուն, առաջիկա քննություն, խիստ ղեկավար և այլն) այն դեպքում, երբ տազնապի աղբյուրը չգիտակցված է, և որին չենք կարող տրամաբանական բացատրություն տալ:

Տազնապը կարելի է կապել օրգանիզմի ընդհանուր հուզմունքի հետ (մասնավորապես՝ սիմպաթիկ նյարդային համակարգ), իսկ վախը՝ գործողությունների արգելակման և պարասիմպաթիկ նյարդային համակարգի ակտիվացման հետ, որը մեծ չափաբաժնի դեպքում կարող է պարալիզացնել մարդուն: Տազնապը կարելի է համարել ապագայից պրոյեկցված, իսկ վախի աղբյուրը՝ անցյալի հոգեբանական փորձ: Եվ վերջապես տազնապի աղբյուրը սոցիալականապես է պայմանավորված, իսկ վախի պատճառը կենսաբանական բնազդներն են:

Տազնապի մասին ֆրոյդյան պատկերացումները հետագա զարգացում ստացան մասնավորապես Կ. Հորնիի աշխատանքներում, ով հոգեբանություն ներմուծեց վախի և տազնապի նոր ըմբռնումներ: Այսպես, նա առաջ քաշեց «բազային» տազնապի գաղափարը, ըստ որի՝ մարդը տազնապներ է ապրում այն պատճառով, որ ունի սեփական աննշանության, անօգնականության, լքվածության զգացում և գտնվում է այնպիսի աշխարհում, որը բաց է վիրավորանքի, խաբեության, դավաճանության, նախանձի համար:

Այս իրավիճակում մարդն ապրում է մեկուսացման, թշնամանքի և անօգնականության զգացումներ: «Բազային» տազնապը ներհատուկ է ցանկացած մարդու և դարձել է ժամանակակից մշակույթին բնորոշ երևույթ:

Պատահական չէ, որ Հորնին մեր ժամանակների մարդուն բնորոշում է որպես «նևրոտիկ անձնավորություն» [3, էջ 57]:

Տազնապային և նևրոտիկ վիճակները խթանող գործոնների շարքում նա առանձնացնում է մրցակցությունն ու ատելությունը, որոնք մարդու ներսում կոնֆլիկտի մեջ են մտնում սիրո և մարդկայնության հետ: Այս շարքում են նաև պահանջմունքների և ազատության դրսևորումների ու դրանց սահմանափակումների միջև եղած հակասությունները:

Ըստ Պ. Ս. Գուրևիչի՝ **մարդու կյանքում վախերը կարևոր դեր են կատարում. դրանք անհրաժեշտ են անհատի նորմալ գոյատևման համար [2, էջ 64]:** Հեղինակը նշում է, որ դրանք անհատին պաշտպանում են վնասվածքներից ու մահվանից, առողջության, կյանքի և բարեկեցության համար իսկապես վտանգավոր իրավիճակներում հայտնվելուց [2, էջ 65]:

Բայց վախերն ունեն նաև իրենց բացասական կողմերը: Հաճախ մարդը անհիմն վախ է զգում իրավիճակից, որը իրական վտանգ չի կրում: Այսպիսի վախ է ծերության, մահվան վախը, որը շատերին է բնորոշ: Դրա հիմնական պատճառը ծերության մասին բացասական գիտելիքների պաշարն է:

Մահվան վախը միշտ մակերեսին է: Այն մեզ հետապնդում է մեր ամբողջ կյանքի ընթացքում, և մենք ստեղծում ենք պաշտպանիչ պատնեշներ, որոնցից շատերը հիմնված են ժխտման վրա, որպեսզի օգնեն մեզ հաղթահարելու մահվան մասին մեր պատկերացումները: Բայց մենք չենք կարող չմտածել դրա մասին: Մահվան վախը ներխուժում է մեր ֆանտազիաներն ու երազները: Մանկության տարիներին ընդհանուր զարգացման հետ մեկտեղ ամենակարևոր առաջադրանքներից մեկը մահվան վախի հաղթահարումն է:

Մահը անտեսանելիորեն ներկա է հոգեթերապիայի յուրաքանչյուր սեանսի ընթացքում: Իր ներկայությունը չնկատելը կնշանակեր, որ այն չափազանց սարսափելի է քննարկելու համար: Բայց թերապևտներից շատերը խուսափում են մահվան ուղղակի քննարկումից: Ինչո՞ւ ոմանք չգիտեն, թե ինչ անել դրա հետ: «Ո՞րն է իմաստը», ասում են նրանք:

«Եկեք ավելի լավ է վերադառնանք ներոտիկ գործընթացներին, որտեղ կարող ենք ինչ-որ բան անել»:

Մյուսները կասկածում են, որ մահը որևէ կապ ունի թերապևտիկ պրոցեսի հետ և հետևում են Ադոլֆ Մայերի խորհուրդներին, որը ասում էր. «Չպետք է քորել այնտեղ, որտեղ քոր չի գալիս»:

Մյուսները պարզապես հրաժարվում են թերապիա մտցնել մի այնպիսի բան, որն ավելի մեծ անհանգստություն է առաջացնում արդեն իսկ անհանգստացած պացիենտների (ինչպես նաև թերապևտների) մոտ [1, էջ 48]:

Բայց դեռ կան մի քանի ընդհանուր պատճառներ, որոնց համար թերապիայի ընթացքում մենք պետք է նայենք մահվան աչքերին: Առաջին հերթին, հիշեք, որ թերապիան ուրիշի կյանքի կենսակերպի և իմաստի խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունն է. հաշվի առնելով մահվան կենտրոնական դերը մեր գոյության մեջ և այն փաստը, որ կյանքն ու մահը փոխկապակցված են՝ «ինչպե՞ս կարելի է այն չնկատել»:

Պատմության հենց սկզբից մարդիկ հասկացան, որ ամեն ինչ մարում է, երբ մենք սարսափում ենք մահից, և որ մենք պետք է գտնենք ապրելու ինչ-որ ճամպարի՝ չնայած վախին և անհանգստությանը: Հոգեթերապևտները չեն կարող անտեսել մեծ մտածողների կարևորագույն եզրակացությունը. **«Որպեսզի սովորենք, թե ինչպես կարելի է լավ ապրել, պետք է սովորենք, թե ինչպես լավ մեռնել»:**

Մահը դժվար է անտեսել: «Մահվան հարցը անընդհատ «քոր է գալիս» մեր ներսում՝ մի պահ մեզ չթողնելով, թակելով մեր գոյության դուռը, հանգիստ, հազիվ ժանգոտվելով հենց գիտակից և անգիտակից սահմանների վրա: Թաքնված, քողարկված, զանազան ախտանիշների տեսքով՝ դա հենց մահվան վախն է, որը բազում մտահոգությունների, սթրեսների և կոնֆլիկտների աղբյուր է»: (Իրվին Յալոմ, «Կյանքն առանց մահվան վախի»):

Ն. Դոլգոպոլոն նշում է, որ **մահը կյանքի անխուսափելի մասն է, և դրա հետ կապված ծերության և մահվան վախը առկա է գրեթե յուրաքանչյուր մարդու մոտ՝ ամեն մեկի մոտ գտնելով իր ուրույն դրսևորումը [3, էջ 104]:** Այն բացահայտ կամ թաքնված ձևով բնորոշ է բոլոր մարդկանց:

Մահը, հատկապես մարդկանց մահը, սովորաբար համարվում է տխուր կամ տհաճ դեպք՝ մեռած մարդու հետ կապվածության և նրա հետ սոցիալական, ընտանեկան կապերի խզման պատճառով:

Մահվան հանդեպ վերաբերմունքը ներառում է նաև մահից վախը, նեկրոֆիլիան, տագնապը, վիշտը, սուգը, զգայական ցավը, դեպրեսիան, կարեկցանքը, ցավակցումը, մենությունը և մելամաղձությունը:

Մահվան էությունը հազարամյակներ շարունակ եղել է կրոնների ուշադրության կենտրոնում և փիլիսոփայական պրպտումների առարկա, իսկ հետմահու կյանքի գոյության, դատաստանի և նախկին մեղքերի համար պատժի զանազան վարկածները կրոնական հավատալիքների հիմնապյունն են:

Մահվան երևույթը հասկանալը գլխավորապես կախված է մահվան սահմանումից: Մահը սահմանելու շատ գիտական մոտեցումներ կան: Օրինակ՝ շատ բժշկական գիտություններում գլխուղեղի մահն է համարվում այն պահը, երբ գլխուղեղի ակտիվությունը դադարում է, և վրա հասնում մահը:

Կյանքը հնարավոր է սահմանել՝ նաև հաշվի առնելով գիտակցությունը: Երբ գիտակցությունը դադարում է գոյություն ունենալ, կենդանի օրգանիզմը համարվում է մահացած: Այս մոտեցման բացերից մեկն այն է, որ կան շատ կենդանիներ, որոնք կենդանի են, բայց չունեն գիտակցություն (օրինակ՝ միաբջիջ օրգանիզմները):

Մյուս խնդիրը գիտակցության սահմանման մեջ է. գիտակցությունը ժամանակակից տարբեր գիտնականների, հոգեբանների և փիլիսոփաների կողմից սահմանվում է տարբեր կերպ: Բացի այդ, շատ կրոնների, այդ թվում՝ բրահամյան և դիարմական ավանդույթների համաձայն՝ մահը չի բերում գիտակցության ավարտին: Որոշ մշակույթներում մահը ավելի շատ գործընթաց է, քան միանվագ դեպք, այն արտացոլում է հոգու մի վիճակից մյուսին անցումը:

Սկզբնական շրջանում մահվան վախը ի հայտ է գալիս արտահայտված տագնապի տեսքով, որն աստիճանաբար վերածվում է մահվան վախի[5, էջ 101]:

Այս բնագավառում կատարված հետազոտությունները հնարավորություն են տալիս պարզաբանել մահվան վախի հետ կապված մի շարք հարցեր, ինչը շատ արդիական է ներկայիս սթրեսներով հարուստ, ճգնաժամային կյանքի պայմաններում:

Մասնագիտական տերմինաբանությամբ մահվան վախն անվանում են տանատոֆորբիա, որն ամենատարածված վախերից մեկն է: Սակայն մահվան վախը վախ է՝ առանց իրապես վտանգ պարունակող իրավի-

ճակների: Այսինքն, քանի դեռ մենք ապրում ենք՝ այն չկա: Իսկ երբ նա գալիս է, արդեն մենք գոյություն չունենք:

Այս գաղափարախոսությունից ելնելով՝ տվյալ վախի հետ աշխատանքը և հաղթահարումն ավելի իրատեսական է և կիրառելի, քան այն վախերի հաղթահարումը, որոնք ունեն իրական վտանգ պարունակող շեշտադրումներ, և մենք խուսափում ենք անընդհատ դրանց հետ բախվելուց:

Մահվան վախի հետ աշխատանքն իրականանում է կոզնիտիվ՝ իմացական ոլորտում: Այսինքն՝ մենք կառավարելով և փոխելով մեր մտքերը վախի մասին, այն դարձնում ենք ավելի երկրորդական՝ կարևորելով ներկա պահի վայրկյաններն ու իրադարձությունները:

Գիտակցելով և ընդունելով այն փաստը, որ մահն անխուսափելի է, մենք սովորում ենք չմտածել դրա մասին և շարունակել ապրել, քանի որ պայքարել մի բանի դեմ, որը չկա, անարդյունավետ է:

Խրախուսվում է մտածել և կյանքը կառուցել ավելի էքզիստենցիալ՝ կյանքի իմաստային բովանդակությունը շեշտող իրավիճակների և ընթացքի հիմքով: Եթե խոսենք տարիքային առանձնահատկության մասին, թե երբ է առաջանում մահվան վախը, ապա կարելի է մասնագիտական գրականության և հետազոտությունների հիման վրա պատասխանել, որ առաջանում է նախադպրոցական տարիքից, այն է՝ 4-7 տարեկան հասակից:

Այս տարիքային շեշտադրումը շատ անհատական է, ինչպես և բոլոր հոգեբանական դրսևորումները և զարգացման փուլերը: Սակայն այն հստակ առաջանում է, երբ երեխայի մոտ ստեղծվում է կորցնելու կամ ընդմիջտ հեռանալու զգացողությունը:

Երեխան վախենում է կորցնել իր համար միակ ապավեն և ապահովության զգացում ստեղծող ծնողին, առանց որի՝ անհնար է նրա գոյությունը: Եվ երբևէ չի խրախուսվում փակ պահել այս թեմայի շուրջ զրույցները: Երբ նկատեք, որ երեխայի մոտ առաջանում են մահվան հետ կապված հարցեր, ապա պետք է տալ նրան որոշակի պատկերացում այդ երևույթի մասին, չհերքել այն՝ ասելով, որ նման բան չկա, այլ խոսել, որ դա բնական ընթացք է, և տեղի է ունենում, երբ օրգանիզմը ծերանում է: Այսպիսով՝ մենք ժամանակի ահռելի տարածական սահման ենք դնում մահվան և ներկայի մեջ՝ տալով երեխային ապահովության զգացում [6, էջ 21]:

Մահվան վախը ուղիղ համեմատական է կյանքի վախին: Մտածելով մեռնելու մասին մենք պատկերացնում ենք «Ես»-ի կորուստը: Մենք ուզում ենք ամբողջ ուժով պաշտպանել մեր անհատականությունը:

Մենք վախենում ենք, որ մահվան դեպքում մենք կկորցնենք մեր «Ես»-ը՝ «Ես» լինելու կարողությունը: Եվ մենք նկատում ենք, որ որքան ավելի ուժեղ է «Ես»-ի գաղափարը, այնքան խորանում է մեր տարանջատումը կյանքից, և ավելի մեծ է մահվան վախը: Ինչքան շատ ենք փորձում պաշտպանել այս տեսակետը, այնքան ավելի քիչ ենք զգում դրա խորքում թաքնված պատճառները:

Մարդու համար շատ դժվար է պատկերացնել սեփական մահը: Մահանալու հենց այդ գործընթացը մենք պատկերացնում ենք մահվան մասին առկա գաղափարներից, իսկ մահից հետո սեփական գոյությունն անհնար է պատկերացնել:

Մահը վերաբերում է մարդու կանխորոշված ճակատագրին, բայց յուրաքանչյուր մարդ մահվան նկատմամբ ունի իր վերաբերմունքը, մահվան իր սեփական փիլիսոփայական հայեցակարգը, որը ձևավորվել է իր նախորդ կյանքի փորձով: Բացի այդ, այն փոխվում է ըստ տարիքի:

Մահվան հանդեպ վերաբերմունքը կախված է դաստիարակությունից, ավանդույթներից, կրոնից, հասարակությունից և մարդու կյանքի փորձից: Նույնիսկ եթե մահվան մասին չի խոսվում բացահայտ, ապա որոշակի տարրեր արդեն կան երեխայի դաստիարակության մեջ և նրան փոխանցվում են շրջապատի գործողությունների միջոցով: Սա ծնողների վերաբերմունքն է երեխայի առողջության նկատմամբ և ընտանիքում առկա մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը: Մահվան հանդեպ վերաբերմունքը կապված է կրոնի և մշակույթի ազգային տարրերի հետ: Կարևոր է սովորել տարբերակել մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը և մահվան վախը:

Մահվան վախի հետ հանդիպումը կարող է լինել հանկարծակի: Այն կարող է արտահայտվել մոտ մարդու կորստի կամ լուրջ հիվանդության դեպքում: Կամ՝ երբ ուշադիր նայել եք ինքներդ ձեզ հայելու մեջ և նկատել եք կնճիռներ կամ ճաղատություն: Կամ՝ ուսումնասիրել եք ձեր և ձեր ծնողների հին լուսանկարները՝ որոշելու արտաքին նմանությունը ծնողների հետ այն տարիքում, երբ նրանք ընկալվում էին. որպես ձեր մարդիկ, կամ՝ ընկերների հետ հանդիպել եք երկար ընդմիջումից հետո և նկատել, թե որքան են նրանք ձերացել:

Հարկ է նշել, որ առճակատումն անձնական մահվան հետ («իմ մահը») սահմանային, անհամեմատելի իրավիճակ է, որը կարող է էական փոփոխություններ առաջացնել մարդու կյանքում: Հաճախ մահվան վախը ծանր սթրեսի է հանգեցնում, երբ մարդն իրեն ամբողջությամբ նույնացնում է ինչ-որ բանի հետ [1, էջ 74]:

Մահվան վախն այն ամենամեծ անորոշությունն է, որը մինչ այսօր բացահայտված չէ: Իսկ ինչը բացահայտված չէ, չունի ձև, բացատրություն, ծնում է մեծ անորոշություն, որը հասկանալու համար յուրաքանչյուր մարդու մոտ առաջանում են այդ անորոշությունը հստակեցնող հարցեր [7, էջ 102]:

Մահվան վախ ծագում է յուրաքանչյուրիս մոտ՝ առանց բացառության: Առաջանում է այն պատճառով, որ, առհասարակ, գոյություն ունեն երկու օբյեկտիվ ճշմարտություններ, առաջինը՝ որ բոլորս էլ մահանալու ենք, և երկրորդը՝ անհայտ է, թե երբ: Այսինքն՝ կա հստակ բացահայտված երևույթ, որ մահն անխուսափելի է, և կա չբացահայտված առեղծված՝ ի՞նչ է մահը, և ե՞րբ այն վրա կհասնի:

Մահվան վախը տարբերվում է նեկրոֆոբիայից, որն իրենից ներկայացնում է հատուկ վախ մահացած կամ մահացող մարդկանց և/կամ նրանց հետ կապված իրերի հանդեպ (դագաղներ, գերեզմաններ), այլ ոչ թե իր մահվան հանդեպ վախ [6, էջ 24]:

Մահվան վախը տարեց, մահվան շեմին գտնվող մարդկանց մոտ կարող է առիթ հանդիսանալ ես-ի ամբողջականության խաթարմանը, քանի որ նման մարդիկ, զգալով մոտալուտ վախճանը, փորձում են գտնել իրենց գոյության ինչ-որ (թեկուզ երևակայական) ընդլայնում: Հոգեվարքի զգայապատրանքները, տեսիլքների ի հայտ գալը նրանց համար ծառայում է կրոնական հավատի հայեցակետի և անդրշիրիմյան կյանքի հաստատում:

Շատերը մահվան վախը համարում են մարդկային գոյության հիմնական դրդիչ խթան և սեփական կյանքի մոտիվացիա: Մասնավորապես դա վերաբերում է կրոնին, փիլիսոփայությանը, գիտությանը և գրականությանը (որպես իր անունը հավերժացնելու ձգտում):

Սկզբունքորեն կաշուն մահվան վախը ավտորոշվում է որպես հիվանդություն, և որոշ դեպքերում այն ստիպում է շատերին փախչել մարտի դաշտից, այրվող շինությունից և այլն: Նման խուճապային երևույթները չեն նպաստում գոյատևմանը: Դա վերաբերում է նաև

կրոնին (Աստծո սահմանած կարգերին հարմարվելը կամ անդրշիրիմյան գոյությունը) և փիլիսոփայությանը (ճնշում գիտակցության մակարդակի վրա), նաև նույնիսկ մահը որպես հեռու և բացառիկ քողարկող զանգվածային տեղեկատվության աղբյուրներին (ավիավթարներ, թունավորումներ, ահաբեկչություններ, համաճարակներ՝ այն դեպքում, երբ ավելի շատ մարդիկ մահանում են ավտովթարներից) [5, էջ 69]:

Ըստ Պ. Կարանդաշովի՝ կան մահվան վախի առաջացման մի քանի ենթադրելի պատճառներ.

- **Անհատական փորձ:** Երբ կյանքում եղել են այնպիսի իրավիճակներ, որ անհատը բախվել է մահվան վտանգի հետ՝ հիվանդություն, վթար, հարազատ կամ սիրելի մարդու կորուստ: Ողբերգությունը, կորուստը կարծես կյանքի զարթուցիչ լինեն. մարդն արթնանում է քնից և սկսում մտածել՝ ի՞նչ է մահը՝ զուգահեռ արժևորելով կյանքը և ներկան:

- **Տեղեկատվական հիպնոս:** Սա ամենատարածված տեղեկատվական ներշնչումն է, որը տալիս է մարդուն մեծ քանակությամբ բացասական ինֆորմացիա մահվան, վթարների, համաճարակների և այն դեպի մահ տանող երևույթների մասին:

- **Կրոնական համոզմունքների ուսումնասիրում:**

- **Ծայրահեղ դատողությունները կյանքի իմաստի վերաբերյալ:** Երբ կան չիրականացած նպատակներ, զաղափարներ, անհաջողություններ, պատանեկան հայացքների անցում ավելի իրատեսականի, շարունակական սթրես:

- **Անորոշության հանդեպ խուճապային մոտեցում:** Այն ձևափոխվելով և զարգանալով՝ վերածվում է մահվան հանդեպ վախի [4, էջ 89]:

Գիտակցական կյանքն իրականանում է այստեղ և հիմա: Եթե կա ցանկություն՝ ապրել բանական և իրատեսական, հաղթահարեք վախերը՝ ապացուցելով դրանց անիրական լինելը, և սկսեք ապրել իրական կյանքով:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Баринов Д. Н.**, Тревога и страх: историко-философский очерк // Психология и психотехника. 2013:
2. **Гуревич П. С.**, Страх – молитва души // Философские науки. 1992// № 2:
3. **Долгополое Н.**, Страх в цене // Физическая культура в школе// 1993. № 4:
4. **Карандашов П.**, Жизнь без страха смерти// М., 1999:

5. Страх личной опасности // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.)//СПб., 1890:
6. **Ильясов Ф. Н.**, Феномен страха смерти в современном обществе //Социологические исследования// 2010. — № 9:
7. **Гуляихин В. Н., Тельнова Н. А.**, Страх и его социальные функции // Философия социальных коммуникаций. 2010. № 10.

ՄԱՀՎԱՆ ՎԱԽԻ ՖԵՆՈՄԵՆԻ ԷՔԶԻՍՏԵՆՑԻԱԼ-ՀՈԳԵՐԱՆԱԿԱՆ
ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐԸ

Ղազարյան Իզաբելլա
Մովսիսյան Մարտին

Ամփոփում

Մահվան վախի վերաբերյալ տեսական գրականության ուսումնասիրության և հետազոտության արդյունքների վերլուծության ընթացքում կարելի է նկատել, որ մահվան վախ դիտվում է բոլոր տարիքային խմբերում, սակայն արտահայտվածության տեսանկյունից դիտվում են մի շարք տարբերություններ: Այդ տարբերությունները կախված են մի շարք հանգամանքներից. մարդու կենսական պայմաններից, հոգեբանական պրոֆիլից, առողջական վիճակից, էքզիստենցիալ ճգնաժամի աստիճանից և այլն: Այդուհանդերձ, մահվան վախի սուր դրսևորումները կյանքի տարբեր փուլերում չեն բացառում հետագայում դրա ընդունման փաստը, ինչը և էքզիստենցիալ ճգնաժամի հաղթահարումն է:

Բանալի բառեր. մահվան վախ, գոյություն, էություն, երևույթ, մենակություն:

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАКТОВКИ ФЕНОМЕНА СТРАХА
СМЕРТИ

Казарян Изабелла
Мовсисян Мартин

Резюме

При обзоре теоретической литературы о страхе смерти в анализе результатов исследования можно увидеть, что страх смерти наблюдается во всех возрастных группах, но с точки зрения выражения существует ряд различий. Данные различия обусловлены рядом факторов и обстоятельств: условиями жизни человека, его психологическим профилем, состоянием здоровья, выраженностью экзистенциального кризиса и пр. Тем не менее, острые проявления страха смерти на различных этапах жизни не исключают в дальнейшем факта ее принятия как следствие разрешения экзистенциального кризиса.

Ключевые слова: страх смерти, бытие, сущность, феномен, одиночество.

EXISTENTIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATIONS OF THE PHENOMENON OF FEAR OF DEATH

Ghazaryan Izabella
Movsisyan Martin

Summary

When reviewing the theoretical literature on fear of death and analyzing the research results, one can see that fear of death is observed in all age groups, but in terms of expression, there are a number of differences. These differences are due to a number of factors and circumstances: the living conditions of a person, his psychological profile, state of health, severity of existential crisis, etc. Nevertheless, acute manifestations of the fear of death at different stages of life do not exclude in the future the fact of its acceptance as a consequence of the resolution of the existential crisis.

Keywords: fear of death, being, essence, phenomenon, loneliness.

ԱՅՍ ՀԱՄԱՐՈՒՄ

Մանկավարժություն

Дермян Айк. Проблемы современного высшего юридического образования	4
Բրուտյան Վաչիկ. Մանկավարժական հարացույց. տեսություն և խնդիրներ	12
Սողոյան Սպարտակ, Գալստյան Ամայա. Քառակուսի արմատի հաշվման ոչ ստանդարտ մեթոդների կիրառությունը դպրոցական դասընթացում	29
Բրուտյան Լիլիթ, Մուսինյան Ռիտա. Ներառական կրթության համակարգում աշխատող մանկավարժի անձի հոգեբանական և մասնագիտական որակները.....	36
Աբրահամյան Անի. Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները.....	49
Շահվերդյան Մարգարիտա. Հատուկ հաստատությունների ապահանսոտուցիոնալացումը որպես սոցիալական որբության խնդրի լուծման հնարավոր միջոց (Լոռու մարզի օրինակով)	60
Ստեփանյան Անահիտ. Սոցիումը որպես սովորողի անձի զարգացման գործոն	75
Հարոյան Լիզա, Հարոյան Տաթևիկ. Կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույնությունը խթանելու մանկավարժական պայմանները	86
Ղարիբյան Ռուզաննա. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը դպրոցականների անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում	97
Սարգսյան Հասմիկ. Պետական հանրակրթական դպրոցների հիմնական ցուցանիշների վերլուծություն.....	109
Հովհաննիսյան Օֆելյա. Ռուբեն Սևակի սիրային նամականու ուսուցումը	117
Մանուկյան Վարդան, Նիկողոսյան Գագիկ. Ֆիզիկայի փորձարարական խնդիրների լուծման որոշ մոտեցումներ և օրինակներ.....	124

Հակոբյան Գրետա, Վարդանյան Գոհար. Ավագ դպրոցականների ճանաչողական կարողությունների զարգացումն ուսումնական գործընթացում.....	133
Գևորգյան Տաթևիկ. Օտարալեզու խոսքի ունկնդրական ունակությունների փոխադարձ կապն ու հարաբերակցությունը լեզվական ընդունակությունների, գիտելիքի և հմտությունների հետ.....	142
Ղազարյան Տաթևիկ. Հաշմանդամություն ունեցող անձանց համահավասար հասարակական կյանքի պայմանների և հնարավորությունների ապահովումը Հայաստանում	151
Բարխուդարյան Անուշ. Բժշկական բուհերում կլինիկական առարկաների դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներն ու նորարարական մեթոդները	160
Ավետիսյան Գայանե. Բազմիմաստ բառերի ուսումնասիրման մեթոդիկական տարրական դասարաններում	170
Մարգարյան Սառա. Փոխներգործուն և համագործակցային ուսուցման մեթոդների կիրառությունը տարրական դասարանների մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում	176
Նաջարյան Քրիստինե. Հայոց ցեղասպանության պատմության «ցավալի» ու «անցանկալի» թեմաների մատուցման խնդիրը ՀՀ դպրոցում	187
Թեմուրյան Անահիտ, Ղալաչյան Ժաննա. Ժամանակակից դեռահասի բարոյական արժեքների ձևավորումը.....	197
Պետրոսյան Արաքսյա. Գեղագիտական խնդիրների լուծումը «գրականություն, արվեստ և գիտություն» թեմաներն ուսումնասիրելիս	206
Եգանյան Նունե. Ժամանակակից տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերը կրթության մեջ և կիրառումը դասագործընթացում	215
Հովսեփյան Աննա. Հաղորդակցական կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը տարրական դասարանների ուսուցչի մոտ որպես արդյունավետ ուսուցում կազմակերպելու պայման.....	224

Առաքելյան Սուսաննա. Վեց տարեկան երեխաների՝ դպրոցին հարմարման մի քանի խնդիրներ	232
Ղազարյան Արմենուհի. Ընթերցանության ուսուցման ժամանակակից մեթոդների անհրաժեշտությունը տարրական դպրոցում.....	241
Սանամյան Սուսաննա. Հեքիաթների դերը կրտսեր դպրոցականների ընդհանուր զարգացման գործում.....	248
Աղաբաբյան Էլլադա. Հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորումը ռուսաց լեզվի դասավանդման գործընթացում.....	256
Թորոսյան Արմինե. Բարձր դասարանցիների արժեքային որակների զարգացումը որպես «Հայոց պատմություն» առարկայի ուսուցման նպատակ	263
Թովմասյան Գոհար. «Մաթեմատիկա» դասընթացի միջառարկայական կապերը աշակերտի խոսքի զարգացման գործընթացում	271
Ասիրյան Հասմիկ. «Ինքնապաշտպանական մարտերը Առաջին աշխարհամարտի ընթացքում» թեմայի ուսուցանումն ավագ դպրոցում	280
Ղազումյան Նաիրա. Էկոլոգիական դաստիարակության հիմնախնդիրները կրտսեր դպրոցում.....	289
Թորոսյան Հրանուշ. Ընթերցանությունը որպես ժամանակակից ուսուցման համակարգի պարտադիր բաղադրամաս	295
Մուշեղյան Քրիստինե. Ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը տարրական դպրոցում	301
Պողոսյան Տաթևիկ. Խնդիրների դերը կրտսեր դպրոցականների մաթեմատիկական մտածողության ձևավորման ոլորտում	308
Գյոդակյան Հայկանուշ. Խ. Դաշտենցի «Ռանչպարների կանչը» վիպասքի ուսուցումը.....	317
Ավետիսյան Սվետլանա. Կոստան Զարյանի «Տատրագոմի հարսը» պոեմի ուսուցումը	328
Հայրապետյան Քրիստինե. Արտադասարանական ընթերցանությունը որպես կապակցված խոսքի ուսուցման համակարգ, բառապաշարի զարգացման միջոց	335

Խաչատրյան Ռոզա. Հեքիաթաստեղծման կարողության ձևավորումը 2-րդ դասարանում..... 349

Հոգեբանություն

Մանուկյան Ալինա. Աուտիզմ ունեցող երեխաների վախերի ախտորոշման հիմնախնդիրը 359

Մակարյան Թագուհի. Ընտանեկան բռնությունը ժամանակակից գիտակարգերի համատեքստում 366

Մովսիսյան Մարտին. Մահվան վախի և կյանքի իմաստավորման փոխհարաբերակցությունը տարեցների մոտ.....377

Ղազարյան Իզաբելլա, Մովսիսյան Մարտին. Մահվան վախի ֆենոմենի էքզիստենցիալ-հոգեբանական մեկնաբանումները.. 390

ՀՈԴՎԱԾՆԵՐԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Հոդվածները կարող են ներկայացվել հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն լեզուներով՝ ընդհանուր ծավալը մինչև 12 էջ (ցանկալի է վերջին էջն օգտագործել ամբողջությամբ):

Հոդվածը պատրաստել MS Word 2003 տեքստային խմբագրիչով: Տեքստը շարել Armenian Phonetic Unicod՝ GHEA Grapalat տառատեսակով (բոլոր լեզուներով), տառաչափը՝ 12, միջտողային հեռավորությունը՝ 1.5, էջի ֆորմատը՝ A4, լուսանցքները՝ բոլոր կողմերից 2 սմ:

Խմբագրություն ներկայացնել հեղինակ(ներ)ի 300 dpi խտությամբ էլեկտրոնային կամ 5x6 չափսի լուսանկարներ:

Առաջին էջի վերին տողում հոդվածի տեքստի լեզվով *փոքրատպերով* նշել հոդվածի վերնագիրը, մեկ տող ներքև՝ հեղինակ(ներ)ի անուն-ազգանուն(ներ)ը: Հաջորդ տողում տալ հեղինակ(ներ)ի գիտական աստիճանը, կոչումը, եթե ունի(ունեն), աշխատանքի վայրը, պաշտոնը:

Նոր տողից շարադրել հոդվածի հիմնական տեքստը: Նկարները, գծանկարները և աղյուսակները պետք է ունենան վերնագրային բացատրություններ և համարակալում, որոնք տեղակայվում են նկարների տակ և աղյուսակների վրա՝ նույն կամ հաջորդ էջում դրանց հղում կատարելով: Հոդվածում չընդգրկել գունավոր նկարներ, գծանկարներ: Բանաձևերը և մաթեմատիկական արտահայտությունները տալ Microsoft Equation, 10 տառաչափով: Բանաձևերը ներկայացնել առանձին տողով և մեջտեղում, իսկ հիմնականները նաև համարակալել նույն տողի աջ անկյունում (փակագծերի մեջ):

Հոդվածում օգտագործվող գրական աղբյուրները պետք է ունենան օգտագործման հերթականությանը կամ այբբենական դասավորությանը (ըստ լեզուների) համապատասխան համարակալում, տեքստում նշել [1], [2],]...տեսքով: Հոդվածի վերջնամասից մեկ տող ներքև գրվում է **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ** և ըստ ընդունված ստանդարտի տրվում է գրականության ցանկը: Ցանկալի է գրականության ցանկում ընդգրկել մինչև 10 հրատարակություն:

Գրականությունից հետո՝ մեկ տող ներքև տրվում են ամփոփումներ հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն լեզուներով, որը պարունակում է հոդվածի վերնագիրը, հաջորդ տողում հեղինակի(ների) անուն-ազգանունը(ները), այնուհետ համառոտ ամփոփումը, հաջորդ տողում 7-8 բանալի բառ:

Վերոնշյալ պահանջները բավարարելուց հետո A4 ֆորմատի վրա տպված մեկ օրինակով և էլեկտրոնային տարբերակով հոդվածը ներկայացնել խմբագրություն:

Չի թույլատրվում ներկայացնել նախկինում հրատարակված կամ տպագրության համար այլ հանդեսներ ուղարկած հոդվածներ: Հոդվածը ներկայացնելիս հեղինակը վերջին էջում գրում է՝ «Հոդվածը ներկայացվում է հրատարակման առաջին անգամ» և ստորագրում է:

Մեկ տող ներքև տրվում է հոդվածագրի էլեկտրոնային հասցեն, հեռախոսահամարը, հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը:

Նորիորդի կողմից հրատարակման չերաշխավորելու դեպքում հոդվածը մնում է խմբագրությունում:

Արտատպելիս հղումը «ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»-ին պարտադիր է:
При перепечатывании отсылка на “МХИТАР ГОШ” обязательна.

Սրբագրիչ՝ Գ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝ Հ. ԹԱԹՈՒԼՅԱՆԻ

Հանձնվել է տպագրության 15.10.2020 թ.
Տպագրվել է «ՍԻՄ տպագրատուն» ՍՊԸ-ում, Վանաձոր:
Ծավալը՝ 25.3 տպագրական մամուլ, տպաքանակը՝ 110
Объем – 25.25 печатных листов, тираж - 110

Խմբագրության հասցեն՝ 2001, ՀՀ, ք. Վանաձոր, Տիգրան Մեծի 30ա
Հեռ.՝ (0322) 4-07-11 (գլխ. խմբ.), 4-04-11 (խմբագրություն)
Էլ. փոստ՝ mghandes@mail.ru, lsg57@mail.ru,
Կայքէջ՝ www.mkhitargosh.am

«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»-ը ընդգրկված է արհեստագործությունների արդյունքների
տպագրման համար ընդունելի ժողովածուների 33 Բարձրագույն որակավորման
կոմիտեի ցանկում:

**“МХИТАР ГОШ” включен в список сборников допущенных Высшим
аттестационным комитетом РА для публикации результатов
диссертационных работ.**

Կայքէջ՝ www.mkhitargosh.am, Էլ.փոստ՝ mghandes@mail.ru