

Տ Ա Թ Ե Վ Գ Ի Տ Ա Կ Ր Թ Ա Կ Ա Ն Հ Ա Մ Ա Լ Ի Ր

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

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
PEDAGOGICAL THOUGHT

2013

3 – 4



ԶԱՆԳԱԿ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՆԴԵՍԻ ՀԻՄՆԱԴԻՐՆ Է
«ՏԱԹԵՎ ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼԻՐԸ»

«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՏՔ» ԱՄՍԱԳՐԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱ

**ՄԿՐՏՉՅԱՆ ՍՈԿՐԱՏ
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՆԱԶԻԿ
ԱՔՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՐԱՄ
ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՎԱՀՐԱՄ**

«Տաթև ԳԿՀ»-ի հիմնադիր և գլխավոր տնօրեն
Հանդեսի գլխավոր խմբագիր
Խմբագրի տեղակալ
Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտի
նեկտոր

**ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ
ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ ԶՈՒԼԻԵՏԱ
ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ՎԱՐԴԵՎԱՆ**

ՀՀ ԲՈՀ-ի նախագահ
ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկա-
վարժական ինստիտուտի նեկտոր

**ՂՈՒԿԱՍՅԱՆ ՆՈՐԻԿ
ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՄՆԱՑԱԿԱՆ
ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ
ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ ԼԵՄՍ
ՍԻՄՈՆՅԱՆ ԱՐԱՄ**

ՀՀ կրթության ազգային ինստիտուտի տնօրեն
ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսոր, մանկ. գիտ. դոկտոր
Երևանի պետական համալսարանի նեկտոր, ՀՀ ԳԱԱ-ի
թղթակից անդամ

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

ԱԶԱՐՅԱՆ ՌՈՔԵՐՏ

ՀՊՄՀ-ի հատուկ մանկավարժության ամբիոնի վարիչ,
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ԱՍՏՎԱԾԱՏՐՅԱՆ ՄԵԼԱՆՅԱ

Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ-ի օտար լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ.
դոկտոր, պրոֆեսոր

**ԱԼԻԽԱՆՅԱՆ ԱՇՈՏ
ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ՊԱՐԳԵՎ**

Անանիա Շիրակացու անվան ճեմարանի տնօրեն
Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան պետական
մանկավարժական ինստիտուտի մանկավարժության
ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԿԱՐԱՊԵՏ

Երևանի պետական համալսարանի ռոմանագերմանական
բանասիրության ֆակուլտետի ամբիոնի վարիչ, մանկ. գիտ.
թեկնածու դոցենտ

ՄԱՐԴՈՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ

Գյումրիի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավար-
ժական ինստիտուտի մանկավարժության ֆակուլտետի
դեկան, մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ

ՍԱՀԱԿՅԱՆ ԼԻԴԱ

Երևանի պետական բժշկական համալսարանի քիմիայի ամ-
բիոնի վարիչ, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ՌՈՔԵՐՏ

«Քվանտ» վարժարանի տնօրեն

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

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL "PEDAGOGICAL THOUGHT"

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

EDITORIAL COUNCIL

AZARYAN ROBERT	Head of Special Education Department, Doctor, Professor of Pedagogical Sciences
ASTVADZATRYAN MELANYA	Head of Foreign Language Teaching Department, Professor at Yerevan State Pedagogical University
ALIKHANYAN ASHOT	Director of College after A. Shirakatsi
GEVORGYAN PARGEV	Head of Education Department, Chair of the pedagogy Vanadzor State Pedagogical Institute, Doctor, Professor
KARAPETYAN KARAPET	Head of the department of Romance and Germanic faculty, Yerevan State University
MARDOYAN RUSANNA	Head of the pedagogical faculty of Gyumri State Pedagogical Institute after M. Nalbandyan
SAHAKYAN LIDA	Head of chemistry department, Yerevan State Medical University, Doctor, Professor
VARDANYAN ROBERT	Director of college "Quant"

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА
"НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ТАТЕВ"

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

АЗАРЯН РОБЕРТ	Зав. кафедрой специальной педагогики, Доктор педагогических наук, профессор
АЛИХАНИЯН АШОТ	Директор Армянского национального лицея им. Анания Ширакаци
АСТВАЦАТРЯН МЕЛАНЬЯ	Заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета, доктор, профессор
ВАРДАНИЯН РОБЕРТ	Директор гимназии "Квант"
ГЕВОРГЯН ПАРГЕВ	Заведующий кафедрой педагогики Ванадзорского государственного педагогического института им. О. Туманяна, доктор, профессор
КАРАПЕТАН КАРАПЕТ	Заведующий кафедрой романогерманского факультета Ереванского государственного университета, к. п. н. доцент
МАРДОЯН РУЗАННА	Декан педагогического факультета Гюмрийского государственного педагогического института им. М. Налбандяна, д. п. н., доцент
СААКЯН ЛИДА	Заведующий кафедрой химии Ереванского государственного медицинского университета им. М. Гераци, д. п. н., профессор

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԳՐԵՏԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ- ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՑԵՐ

Ժամանակակից աշխարհում ընթացող իրողությունները նշանակալի փոփոխություններ են թելադրում նաև ուսուցչի մասնագիտական պատրաստության գործընթացի կատարելագործման և այդ համակարգում մանկավարժական պրակտիկայի տեսական-մեթոդաբանական հիմնավորման մեջ: Հասարակական կյանքի արմատական տեղաշարժերը պահանջում են գիտականորեն հիմնավորված նորարարական այնպիսի փոփոխություններ իրականացնել մասնագիտական պատրաստության գործընթացում, որոնք կապահովեն ընդհանուր և մասնագիտական գիտելիքների ու կարողությունների, մասնագիտական փորձի ձեռքբերման և մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում սոցիալ-հոգեբանական հարմարման միասնությունը: Մասնագիտական կրթության համակարգում նոր կողմնորոշումներն արտահայտվում են այդ համակարգի զարգացման սկզբունքների գիտականորեն հիմնավորմամբ, մասնագիտական կրթության որակին ներկայացվող պահանջների հստակեցմամբ ու չափանիշների մշակմամբ, որոնցում գերակա ուղղություններ են դառնում մարդասիրության, անձի ինքնազարգացման, ստեղծագոր-

ծության, մարդու՝ իրեն որպես գործունեության սուբյեկտ ընկալման, ուսանողականություն կրթության գաղափարները:

Մանկավարժական պրակտիկան ապագա մանկավարժի մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր միջոց է, որի մեթոդաբանական և կազմակերպական հարցերը պետք է դիտարկվեն ուսումնական գործընթացում տեսության և պրակտիկայի փոխադարձ կապի ու փոխազդեցության տեսանկյունից: Մասնագիտական կրթության նկատմամբ կոմպետենտային մոտեցումը ենթադրում է ուսումնական տեղեկատվության յուրացումը, իմաստավորումը և կենսական իրավիճակներում կիրառումը:

Ակնհայտ է, որ բուռնում մանկավարժական կադրերի պատրաստումն իրականանում է տեսական գիտելիքների, այսինքն՝ իմացական-ճանաչողական բաղադրատարրի գերակշռմամբ: Մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում լուծվում են ուսուցման գործնական ուղղվածության, կիրառական բնույթի խնդիրներ: Այս հարցում առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ, մասնավորապես բուռնի համապատասխան ենթակառուցվածքների, պրակտիկայի կազմակերպիչների, մանկավարժնե-

րի, մեթոդիստների, հոգեբանների, ինչպես նաև ներդպրոցական ենթահամակարգերի գործունեության համապատասխանեցումն ու գործառույթների հստակ սահմանումը, ուսանողների կողմից իրականացվող աշխատանքի բովանդակության, ծավալի, ժամաքանակի, ձևավորվող կարողությունների, գործունեության վերահսկողության և արդյունքների գնահատման նկատմամբ միասնական չափանիշների մշակումը, պրակտիկայի ընթացքում ուսանողների ուսումնահետազոտական գործունեության ակտիվացումը և այլն:

Մանկավարժական պրակտիկան ուղղված է ընդհանուր և մասնագիտական գիտելիքների, մտահորիզոնի ընդլայնմանը, ընդհանուր մշակութային, հոգեբանամանկավարժական և առարկայական-մեթոդական պատրաստությանը, սոցիալական փորձի հարստացմանը, մասնագիտական դրդապատճառների ձևավորմանը, ստեղծագործական ներուժի իրացման համար պայմանների ստեղծմանը:

Մանկավարժական պրակտիկայի իմաստն ու նպատակը ուսանողի անհատականության զարգացումն է. մանկավարժական պրակտիկան պետք է դիտարկել որպես գիտագործնական հիմնախնդիրների լուծման գործընթաց դպրոցի իրական պայմաններում, կենսական իրավիճակներում, որում էական են ուսանողի մասնագիտական ինքնորոշումը, ինքնիրացումը, ինքնակրթությունը, ռեֆլեքսիան, մանկավարժական մտածողության ձևավորումը: Կարևոր նպատակ է նաև ուսանողների մեջ մանկավարժի կերպարի և ուսուցչի գործունեության առանձնահատկությունների գիտակցման ու իմաստավորման կարողությունների ձևավորումը: Ընդամին մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում դրվում են ինչ-

պես հեռանկարային նպատակներ (բարձրագույն կրթություն ստանալ, ձեռք բերել հոգեբանամանկավարժական և մասնագիտական գիտելիքներ, մեթոդական հմտություններ և այլն), այնպես էլ միջանկյալ նպատակներ՝ յուրացված տեսական գիտելիքները կիրառել պրակտիկայում, ձեռք բերել հաղորդակցման հմտություններ, տիրապետել մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառմանը կոնկրետ իրավիճակներում, յուրացնել մանկավարժական գործունեության հիմունքները, ուսումնասիրել դասավանդող ուսուցիչների փորձը, վերլուծել, շտկել ու գնահատել սեփական փորձը և այլն: Մասնագիտական գործունեության դրդապատճառները տարբերվում են բուռն ուսումնական գործունեության դրդապատճառներից, քանի որ առաջին դեպքում ուսանողների մեջ առավելապես արտահայտված են իրենց ուսուցչի դերում տեսնելու, աշակերտների հետ շփվելու, սեփական ուժերը գնահատելու ներքին մղումը, ցանկությունը:

Մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում լուծվում են մի շարք խնդիրներ՝ ուսանողների ներգրավումը ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման, կրթական գործընթացի բոլոր սուբյեկտների հետ (մանկավարժներ, ծնողներ, պրակտիկանտներ և այլն) հաղորդակցման, ուսումնական գործունեության կառավարման (նպատակադրում, պլանավորում, կանխատեսում, ախտորոշում, կազմակերպում, կարգավորում, իրականացում, վերահսկողություն, արդյունքների վերլուծություն, գնահատում և այլն) գործընթաց: Մանկավարժական պրակտիկայի խնդիրների թվում են նաև պրակտիկանտի ծանոթացումը ուսուցչի հիմնական գործառույթներին, ներդպրոցական ենթահամակարգերի գործունեու-

թյան բովանդակությանը, ուսումնական փաստաթղթերի վարմանը:

Առանձնացնենք մանկավարժական պրակտիկայի իրականացման մի շարք **սկզբունքներ՝**

- նպատակաուղղվածության, որը ենթադրում է նախամասնագիտական գործունեության առանձնահատկությունների տիրապետում,
- սուբյեկտիվության, որն ուսանողին դիտարկում է իր անհատականության, կարողությունների, հակումների, կողմնորոշումների տեսանկյունից,
- սոցիալ-հոգեբանական այնպիսի իրավիճակների ստեղծման, որոնցում ներդաշնակորեն միահյուսվում են ուսումնական գործունեության և պրակտիկայի իրականացման խնդիրներն ու նպատակները,
- հաջորդականության՝ մասնագիտական գործունեության բոլոր տեսակների աստիճանական, փուլային յուրացում, մասնագիտական գործառույթների (կազմակերպական, սոցիալական, դաստիարակչական, շտկողական, ախտորոշման և այլն) փուլային տիրապետում, գործունեության բոլոր տեսակների ու սոցիալական դերերի (գործունեության կազմակերպչի, դաստիարակի, խորհրդատուի և այլն) յուրացման շրջանակի ընդլայնում,
- ընտրության ազատության և պատասխանատվության սկզբունքը ենթադրում է ուսանողների հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների հաշվառում պրակտիկայի անցկացման տեղի, պրակտիկայի տվյալ տեսակի ընդհանուր խնդիրների շրջանակներում առաջադրանքների բովանդակության, գիտահետազոտական և գործնական համատեղ աշխատանքների թեմատիկայի ընտրության հարցում,

- համագործակցության սկզբունքի համաձայն՝ պրակտիկայի ընթացքում պետք է ստեղծվեն այնպիսի պայմաններ, որոնցում ուսանողի և պրակտիկայի ղեկավարների միջև կառուցվեն փոխըմբռնման և փոխգործակցության հարաբերություններ:

Մանկավարժական պրակտիկան իրականացնում է մի շարք **գործառույթներ՝**

- ուսուցողական՝ տեսական գիտելիքները կիրառել ուսումնական իրավիճակներում, որի ընթացքում ձևավորվում են մանկավարժական մտածողությունը, մասնագիտական հիմնական կոմպետենցիաները,
- պլանավորման, նախագծման, կանխատեսման՝ ձևավորել որոշակի ժամանակահատվածում իր գործունեությունը պլանավորելու, ուսումնական գործունեության նպատակները ձևակերպելու կարողություններ,
- կրթական՝ ձեռք բերված մանկավարժահոգեբանական և մասնագիտական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները ստեղծագործաբար կիրառել գործնական իրավիճակներում,
- զարգացնող՝ ձեռք բերել նոր գիտելիքներ ու նախամասնագիտական փորձ,
- դաստիարակչական՝ ձևավորել մասնագիտական գործունեության պահանջմունքներ, անձնային և մասնագիտական որակներ, գիտակցել և յուրացնել մասնագիտական արժեքները,
- կազմակերպական՝ տիրապետել դասավանդման գործունեության կազմակերպման կանոններին ու սկզբունքներին, սովորողների անհատական, խմբային, կոլեկտիվ գործունեության կազմակերպման, նրանց ճանաչողական գործունեության ակտիվացման հմտություններին,

- հաղորդակցական՝ տիրապետել խոսքային գործունեության, մանկավարժական էթիկայի նորմերին, ըստ իրավիճակի խոսքի կառուցման հմտություններին, երկխոսական խոսքի մշակույթին,
- ախտորոշիչ՝ ձևավորել սովորողների ուսումնական գործունեության վերահսկողության և արդյունքների գնահատման կարողություններ,
- վերլուծական՝ վերլուծել սեփական գործունեությունն ըստ բուհում ձեռք բերված հոգեբանամանկավարժական, մասնագիտական և մեթոդական գիտելիքների,
- սոցիալական՝ գիտակցել ուսուցչի մասնագիտության սոցիալական նշանակությունը,
- հարմարողական՝ ծանոթանալ ուսումնադաստիարակչական հաստատությունների տեսակներին, կառուցվածքին, աշխատանքի կազմակերպմանը, կառավարման ենթահամակարգերի գործունեությանը, վարժվել մանկավարժական գործընթացի ռիթմին, երեխաների և դասավանդող ուսուցիչների հետ հաղորդակցմանը, յուրացնել ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների ձևերը, կարողանալ հաղթահարել մանկավարժական գործունեության դժվարությունները,
- ռեֆլեքսիվ՝ մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում կառավարել իր հուզազգայական վիճակը, հոգեկան հավասարակշռությունը, պահպանել ինքնատիրապետումը, վերլուծել ու գնահատել մասնագիտական կարողությունների ձևավորվածության մակարդակը:
 Մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում ձևավորվում են մի շարք կոմպետենցիաներ, որոնք առանձնացվում են ըստ հետևյալ խմբերի.

Իմացական-ճանաչողական՝

- կարողանալ օգտվել ուսումնական տեղեկատվությունից (հիմնական և լրացուցիչ, տպագիր և էլեկտրոնային), ունենալ տեխնոլոգիական գրագիտություն, քննադատաբար վերաբերվել տեղեկատվությանը, համակարգել և նպատակային կիրառել այն ըստ ուսումնական նպատակների, տիրապետել նյութը տրամաբանված, մատչելի, հուզական-պատկերավոր, պրոբլեմահարույց շարադրելու կարողությունների,
- ուսումնասիրել ծրագրային և ուսումնամեթոդական նյութերը, առարկայական չափորոշիչները, գիտակցել սովյալ ուսումնական առարկայի, բաժնի, թեմայի նպատակները, յուրացվող գիտելիքների, ձևավորվող կարողությունների ու հմտությունների համախումբը, տիրապետել մանկավարժական տեխնոլոգիաների և կարողանալ դրանք համարժեք կիրառել կոնկրետ պայմաններում,
- տիրապետել սովորողների տարիքային, հոգեբանական և անհատական առանձնահատկություններին ըստ տարիքային կենսափուլերի կրթական գործընթացի յուրահատկությունների,
- գիտակցել գործունեության ուժեղ և թույլ կողմերը, իրականացնել ռեֆլեքսիա, վերլուծել և անաչառ գնահատել իր և մյուս պրակտիկանտների վարած դասերը, հիմնավորել արժանիքներն ու թերությունները, մեկնաբանել կիրառված մեթոդների ու ձևերի ընտրությունը, գնահատել կիրառված մանկավարժական ներգործության արդյունավետությունը, հաղորդակցման ոճը,
- տիրապետել աշակերտների ուսումնական գործունեության արդյունքների վերահսկողության ու գնահատման մեթոդներին ու ձևերին, գնահատման չա-

փանիշներին և խոսքային բնութագրման կարողություններին,

- յուրացնել «ուսուցիչ-դպրոց», «ուսուցիչ-դասարան», «ուսուցիչ-աշակերտ-ծնող», «ուսուցիչ-մանկավարժական կոլեկտիվ» համագործակցության ձևեր:
- Առարկայական-մեթոդական՝**
- նախագծել ու պլանավորել ուսումնական պարապմունքը, գրել դասի համառոտ և ծավալուն պլան-կոնսպեկտ,
 - սահմանել ուսումնական խնդիրներն ու նպատակները, որոշել ուսումնասիրվող նյութի տեղն ու նշանակությունն ուսումնական դասընթացում, ինտեգրվող առարկաների կիրառման հնարավորությունները, որոշել և հիմնավորել ուսուցման կազմակերպման ձևի, ըստ ուսումնական թեմայի կիրառվող մեթոդների, միջոցների, հնարների, դիտազննական պարագաների, ուսուցման տեխնիկական միջոցների ընտրության նպատակահարմարությունը,
 - ապահովել դասի առանձին փուլերի միջև հաջորդականությունն ու դասի տրամաբանական ամբողջականությունը, տնօրինել ուսումնական ժամանակահատվածը, տիրապետել անհատական, զրյգերով, խմբային աշխատանքի կազմակերպման հմտություններին, կարողանալ սովորողներին ներգրավել դասարանային և արտադասարանային ուսումնաճանաչողական ինքնուրույն գործունեության մեջ:

Կազմակերպական՝

- տիրապետել ինքնակազմակերպման, ինքնակառավարման կարողությունների, սովորողներին ներկայացնել կարգապահական բնույթի պահանջներ,
- վերահսկել հանձնարարված աշխատանքի կատարման ընթացքը, հետևողական լինել, կարողանալ ապահո-

վել սովորողների ուշադրությունը, այն խթանել հարցերի, լրացուցիչ առաջադրանքների, ուղղումների, տեղին դիտողությունների միջոցով, ընտրել մանկավարժական ներգործության համարժեք ձևեր՝ խրախուսանք, պատիժ, գնահատում, նկատողություն և այլն,

- կողմնորոշվել ըստ իրավիճակի, ճկուն, արագ գնահատել բախումնային, անկանխատեսելի իրավիճակները, ընդունել ճիշտ որոշումներ, կազմակերպել սովորողների արտաուսումնական գործունեությունը, համագործակցել ծնողների հետ և ըստ անհրաժեշտության հոգեբանամանկավարժական աջակցություն ցուցաբերել,
- սովորողներին ներգրավել բանավեճի, դերախաղերի մեջ, կարողանալ բաշխել նրանց պարտականությունները:

Հաղորդակցական՝

- տիրապետել հաղորդակցման միջոցների, գործառույթների ու ոճերի վերաբերյալ գիտելիքների, փոխներգործության, փոխգործակցության հնարների, աշակերտական կոլեկտիվում ձևավորել բարենպաստ փոխհարաբերություններ,
- ունենալ մանկավարժական տակտ, վերահսկել իր ֆիզիկական և հոգեկան վիճակը, կառավարել սեփական հուզազգայական և կամային ոլորտը, տրամադրությունը, սոցիալ-պեդագոգիկ կարողությունները՝ ուշադրությունը, դիտողականությունը,
- համարժեք արձագանքել սովորողների վարքային դրսևորումներին, կողմնորոշվել մանկավարժական իրավիճակներում և համարժեք գնահատել, աշակերտներին աջակցել անձնական խնդիրների, բախումների լուծման գործում, փոխըմբռնման մթնոլորտ ստեղծել,
- կանխատեսել մանկավարժական իրա-

վիճակները, տիրապետել խոսքային և ոչ խոսքային կարողությունների, ստեղծել հետադարձ կապ,

- յուրացնել խոսքի տեխնիկայի հմտություններ (շնչառություն, ձայն, առոգանություն, ձայնի հնչերանգ, խոսքի տեմպ, ռիթմ և այլն), հաղթահարել անվստահությունը, վախը, լարվածությունը, կաշկանդվածությունը,
- տիրապետել մանկավարժի կերպարին հարիր պահվածքին, կեցվածքին, միմիկային, շարժումներին, արտաքին տեսքի գեղագիտական արտահայտչականությանը:

Մանկավարժական պրակտիկան պետք է կրի համակարգված, շարունակական բնույթ. նախընտրելի է, սկսած ցածր կուրսերից, ուսանողներին ներգրավել աշխատանքի պարզ և մատչե-

լի ձևերում՝ դիտում, մանկավարժական փաստերի և երևույթների վերլուծություն, մանկավարժական իրավիճակների մոդելավորում, մանկավարժական խնդիրների լուծում, քննարկում, դեպքի նկարագրություն: Արդյունավետ են նաև հատուկ դասընթացները, թրենինգները, դերախաղերը, որոնցում յուրաքանչյուր ուսանող կարող է տիրապետել մասնագիտական գործունեության հիմունքներին: Նախընտրելի է, որ մանկավարժական պրակտիկայի արդյունքների ձևակերպումը, ավանդական հաշվետու փաստաթղթեր ներկայացնելուց բացի, կրի անհատական, անձնակողմնորոշված, գիտաստեղծագործական բնույթ՝ ներկայացվելով որպես նախագծի պաշտպանություն, ուսումնամեթոդական զեկուցում, հրապարակում, ներկայացում և այլն:

Գրականություն

1. Педагогическая практика: Справочник: учебно–методическое пособие (Автор–составитель М. Е. Сысоева, М., Изд–во журнала “Народное образование”. 2002, 126 с.
2. Симонов В. П. Педагогическая практика в школе: учебно–методическое пособие для преподавателей и студентов, М., Московский психолого–социальный институт, 2000, 180 с.

Теоретико–методологические вопросы формирования профессиональных компетенции студентов в течении педагогической практики.

Г. Акоюн

В статье рассмотрены задачи, принципы, функции педагогической практики в системе профессиональной подготовки студентов. Характеризованы познавательные, предметно–методические, организационные, коммуникативные компетенции, которые формируются во время педагогической практики.

Theoretical–Methodological Issues on the Formation of Students` Professional Competences during the Pedagogical Internship

G. Hakobyan

This article takes an insight into the tasks, principles and functions of pedagogical internship in the system of students` professional preparation. The author addresses issues, concerning cognitive, subject–methodological, organizational and communicative competences, which are shaped during the internship.

ԱՆՆԱ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ

ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՍՈՎՈՐՈՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱՌՆՉՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՐՅԻ ՇՈՒՐՋ

Մանկավարժական գործընթացում միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը, սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները կարող են պայմանավորված լինել թե՛ սովորողի, թե՛ հաղորդակիցների ակտիվությամբ: Այսինքն՝ թե՛ ինչպես, ինչ ուղիներով են հաղորդակցվում սովորողն ու դասավանդողը: Մանկավարժական գործընթացում հաղորդակցման ուղիների առանձնահատկությունները և արդյունավետությունը որոշվում են հիմնականում դասավանդողի հաղորդակցական պատրաստվածությամբ ու գործիմացությամբ, որովհետև նա է հաղորդակցման հիմնական կազմակերպիչը:

Արդյունավետ հաղորդակցման իրականացման ուղիներ ձևավորելու և դրանց հնարավորություններն օգտագործելու հիմնախնդիրը ծագում է դեռևս հին և անտիկ ժամանակաշրջանների փիլիսոփաների հարցադրումներից: Դեռևս Մ. Տ. Տիցերոնը ձևակերպել է արդյունավետ հաղորդակցում կազմակերպելու համար անհրաժեշտ երեք հիմնական հարցադրումներ՝ «ինչ ասել, որտեղ ասել և ինչպես ասել» [27, էջ 53]: Դրանք այն հարցադրումներն են, որոնք, ըստ նրա, ճարտասանը պետք է ուղղի ինքն իրեն ելույթ նախապատրաստելիս: Այդ հարցադրումները ճարտասանին օգնում են ձևակերպելու միտքն ու արտահայտելու

այն՝ հաշվի առնելով կոնկրետ լսարանի պահանջներն ու հնարավորությունները: Ժամանակակից շրջանում այդ հարցադրումներն ընդլայնվեցին: Այսպես, Գ. Լասվելը նշում է, որ «Հաղորդակցման գործընթացի բնութագրման համար անհրաժեշտ է պատասխանել հետևյալ հարցերին՝ ո՞վ, ի՞նչ է ասում, ի՞նչ միջոցներով, ո՞ւմ, ի՞նչ արդյունքով» [13, էջ 131]:

Մանկավարժական հաղորդակցման դեպքում խնդիրն ավելի է բարդանում, որովհետև մանկավարժական գործընթացում անհրաժեշտ է ոչ միայն միտքը ձևակերպել ու արտահայտել, այլև օգտագործել միջանձնային հաղորդակցման իրականացման բոլոր ուղիների հնարավորությունները՝ ծառայեցնելով դրանք սովորողի անձի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այս տեսակետից միջանձնային հաղորդակցման ուղիները նաև նույնանում են ուսուցման, դաստիարակության, սոցիալականացման գործընթացների կազմակերպման ուղիների հետ:

Ժամանակակից ուսումնասիրությունները (Է. Աթայանի, Ա. Վոլկովայի, Ե. Պետրովայի, Ա. Չանկովսկու, Ա. Լոբանովի, Ռ. Նեմովի, Ս. Մոսկովիչի) ցույց են տալիս, որ մանկավարժական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետ կազմակերպմամբ: Իսկ միջանձնային հաղորդակցման արդյունավետությունը

պայմանավորված է նրա իրականացման ուղիներով և տեխնոլոգիաներով:

Միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիների վերաբերյալ հստակ պատկերացում կազմելու համար անհրաժեշտ է դիտարկել հաղորդակցման ամբողջ գործընթացը: Կարծում ենք հաղորդակցման կառուցվածքը, այդ թվում՝ հաղորդակցման ուղիները, առավել համարժեքորեն վերլուծել է Է. Աթայանն իր հաղորդակցման հայեցակարգում: Այսպես, Է. Աթայանը գտնում է, որ «լայն իմաստով հաղորդակցումն անցնում է կառուցվածքային հինգ հիմնական փուլերով. (1) ստատիկ հաղորդակցվելիություն՝ մաքուր հնարավորություն, հաղորդակցման անորոշ ներունակություն (օբյեկտայնություն), (2) հաղորդակցական լծորդմանն անմիջականորեն պատրաստ լինելու ավելի իրային, արժույթայնորեն որոշակի վիճակ, որը կապված է համապատասխան արտաքին և ներքին պայմանների առկայության հետ (անցում օբյեկտայնությունից սուբյեկտայնության), (3) բուն շարակարգային լծորդում՝ դիտավորային հաղորդակցական իդեայի գաղափարի ձևաբովանդակային դիմամիկ վերլուծություն և համադրում (սուբյեկտայնություն), (4) ժամանակի-տարածության մեջ ընթացող պրոցեսի կինետիկ իրայնացում՝ հաղորդակցական ակտ (անցում սուբյեկտայնությունից օբյեկտայնության), (5) հաղորդակցական բավարարվածության արդյունային ստատիկ հանգիստ, որն, ի դեպ, որևէ այլ առումով կարող է կատարյալ անհանգստության վերածվել հաղորդակցվող կողմերի (կամ առնվազն նրանցից մեկի) համար՝ դրանով իսկ առաջ բերելով նորանոր հաղորդակցական ակտեր (օբյեկտայնություն)» [1, էջ 296–297]:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիներն այնքան են կարևորվում հաղորդակցման ամբողջ գործընթացում, որ երբեմն նույնիսկ, հաղորդակցման կառուցվածքը դիտարկելիս այն հանգեցվում է հաղորդակցման իրականացման ուղիներին: Այսպես, Ա.Ջանկովսկին, Ա.Լոբանովը և ուրիշներ նշում են, որ հաղորդակցման կառուցվածքը բաղկացած է՝ տեղեկատվության հաղորդումից, ընդունումից, հետադարձ կապից [11, էջ 495], [14, էջ 51–56], [15, էջ 515]: Սակայն, ինչպես տեսանք միայն որևէ բովանդակության հաղորդումը, ընկալումը և հետադարձ կապը, այսինքն՝ հաղորդակցման իրականացման ուղին, Է.Աթայանի հայեցակարգի հինգ փուլերի շարքում կազմում են հաղորդակցման կառուցվածքի միայն երրորդ փուլը:

Է. Աթայանի հաղորդակցման հայեցակարգում հաղորդակցման կառուցվածքի վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ հաղորդակցման իրականացման ուղիները ձևավորվում են հաղորդակցման երրորդ փուլում: Է. Աթայանը, նույնպես չափազանց կարևորելով հաղորդակցման իրականացման ուղիները, նշում է, որ «նեղ իմաստով հաղորդակցումը վերը նշված փուլերից երրորդն է, բուն գործունեության օղակը» [1, էջ 296–297]: Այսինքն՝ Է. Աթայանը գտնում է, որ «բուն» հաղորդակցումն իրականանում է հենց երրորդ փուլում: Սակայն նա նաև նշում է, որ «... լայն առումով հաղորդակցումն ընդգրկում է հաջորդական գոյաբանական վիճակների համադրումվածքն ամբողջությամբ՝ ոչ միայն բուն հաղորդակցական, այլև նախա- և ետհաղորդակցական պահերը» [1, էջ 296–297]: Այսինքն՝ բուն հաղորդակցումը, ճիշտ է, իրականանում է երրորդ փուլում, սակայն մնացած փուլերը նույնպես հաղորդակց-

ման կառուցվածքի անհրաժեշտ մասեր են, և դրանցով է պայմանավորված ամբողջ հաղորդակցման գործընթացը, դրա իրականացումն ու արդյունավետությունը: Հակառակ դեպքում՝ հաղորդակցման մնացած փուլերի անտեսումը, ապարդյուն կդարձնի երրորդ փուլում հաղորդակցման իրականացմանն ուղղված բոլոր ջանքերը:

Այլ կերպ ասած հաղորդակցման իրականացման ուղիների ձևավորումից առաջ պետք է հաշվի առնել սովորողների «ստատիկ հաղորդակցվելիության» մակարդակը, պարզել նրանց հաղորդակցական հնարավորությունների և կարողությունների մակարդակը՝ այն, ինչ է.Աթայանի հայեցակարգում հաղորդակցման կառուցվածքային փուլերից առաջինն է:

Այսպիսով, նախ՝ պետք է ձևավորել հաղորդակցման համար անհրաժեշտ կարողություններ, ապա խթանել սովորողների հաղորդակցական ակտիվությունը, ձևավորել «անմիջական պատրաստվածություն» (երկրորդ փուլը), որպեսզի հաղորդակցման տեխնոլոգիաները հասնեն իրենց նպատակակետին: Միայն այս ամենից հետո է հնարավոր իրականացնել արդյունավետ «բուն շարակարգային լծորդում» (երրորդ փուլ), ինչը ենթադրում է, որ սովորողը կարողանում է հետադարձ կապի միջոցով ինքնիրացվել որպես սուբյեկտ: Ահա, այս փուլերով անցնելուց հետո է միայն հնարավոր ապահովել նաև հաղորդակցման մյուս փուլերի և, հետևապես, հաղորդակցման ողջ գործընթացի արդյունավետությունը:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիների ընձեռած բոլոր հնարավորությունների օգտագործման համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նաև դրանց ձևավորման բաղադրիչները: Ա. Զանկովս-

կին, Ա. Լոբանովը, Վ. Ժուրակովը նշում են, որ հաղորդակցման ուղիների կառուցվածքում պետք է առանձնացնել հետևյալ բաղադրիչները՝ *տեղեկատվության հաղորդման միջոցները, հաղորդակցի ընկալումն ու իմաստավորումը, հետադարձ կապը* [11, էջ 495], [14, էջ 51–56], [15, էջ 515]:

Հաղորդակցման իրականացման ուղիների ձևավորման մեջ առանցքային նշանակություն ունեն տեղեկատվության կամ բովանդակության հաղորդման **միջոցները**: Ե.Պետրովան, Գ.Անդրեևան, Ա.Վոլկովան, Ա.Պետրովսկին և այլք գտնում են, որ հաղորդակցման միջոցները բաժանվում են երկու հիմնական տեսակների՝ **խոսքային և ոչ խոսքային** [4, էջ 89], [7, էջ 162–193], [6, էջ 86], [11, էջ 496], [16, էջ 516], [18, էջ 426], [20, էջ 241], [19, էջ 10], [21, էջ 270], [24, էջ 437]: Իսկ Զ.Ադաիրը նույնսիկ նշում է, որ «Միջոցները հաղորդման եղանակներն են, հաղորդակցման ուղիները» [3, էջ 22]: Նա չափազանց կարևորելով խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների դերը հաղորդակցման ամբողջ գործընթացում, հասցնում է ծայրահեղության հաղորդակցման միջոցների մասին պատկերացումները, նույնացնելով այն հաղորդակցման ուղիների հետ: Այսպիսի մոտեցումն, առավել ևս մանկավարժական գործընթացի դեպքում անընդունելի է, քանզի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել հաղորդակցման ուղիների կառուցվածքի մեջ մտնող բոլոր բաղադրատարրերը:

Մանկավարժական գործընթացում ևս շատ են կարևորվում հաղորդակցման իրականացման միջոցները: Սակայն մանկավարժական գործընթացում պետք է դի-

տարկել ոչ թե հաղորդակցման խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները, այլ համապատասխանաբար խոսքային և ոչ խոսքային **ներգործությունները**: Քանզի, մանկավարժական գործընթացում խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք համապատասխանաբար խոսքային ու ոչ խոսքային նպատակաուղղված ներգործություններ են և ենթադրում են որոշակի հետադարձ կապ:

Խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունները կարող են լինել ինչպես արդյունավետ, այնպես էլ ունենալ բացասական ազդեցություններ անձի ձևավորման ու զարգացման վրա: Դա պայմանավորված է մի շարք գործոններով և առաջին հերթին նրանով, թե հաղորդակցման ուղիները որքանով են համապատասխանում սովորողի հաղորդակցական կարողություններին ու հնարավորություններին: Այս տեսանկյունից միջանձնային համարժեք ուղիների կառուցվածքում առանձնահատուկ նշանակություն ունի նաև սովորողի ընկալելու, ըմբռնելու, կշռադատելու, իմաստավորելու և համարժեքորեն արձագանքելու, այն է՝ **հեղադարձ կապի** իրականացման կարողությունը:

Ինչպես տեսնում ենք, միջանձնային հաղորդակցման իրականացման ուղիները մանկավարժական գործընթացում բաղկացած են երկու հիմնական մասերից՝ *ներգործություններից* (խոսքային ու ոչ խոսքային) և սովորողի մեջ համարժեք վերաբերմունքի դրսևորումից (ընկալումից, ըմբռնումից, կշռադատումից, իմաստավորումից, համարժեք փոփոխությունից և վերաբերմունքի դրսևորումից կամ հետադարձ կապից): Դա նշանակում է, որ միջանձնային հաղորդակցման ուղիների հնարավորությունները սովորողի ան-

ձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում պարզելու համար անհրաժեշտ է դիտարկել (խոսքային ու ոչ խոսքային) ներգործությունների և դրանց համարժեք հետադարձ կապի ձևավորման և իրականացման առանձնահատկությունները դասավանդման գործընթացում:

Հարկ է նշել, որ միջանձնային հաղորդակցման մեջ խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները կամ, տվյալ դեպքում, խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունները տարանջատվում են պայմանականորեն, ուսումնասիրելու նպատակով: Քանզի խոսքային և ոչ խոսքային միջոցները կենդանի մանկավարժական գործընթացում (եթե հաղորդակիցները չունեն ֆիզիկական զարգացման տարբեր հապաղումներ և հաղորդակցման սահմանափակ հնարավորություններ) հիմնականում կիրառվում են միասնության մեջ:

Հետադարձ կապը դիտարկվում է խոսքային և ոչ խոսքային ներգործությունների հետ միասնության մեջ կամ ինչպես է. Աթայանի հայեցակարգում է՝ «շարակարգային լծորդման մեջ»: Հետազոտության մեջ խոսքային ու ոչ խոսքային միջոցները դիտարկելով որպես համապատասխան ներգործություններ՝ փորձել ենք ուսումնասիրել դրանց տեղն ու դերը սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում, բացահայտել, թե ինչ փոխառնչություններ գոյություն ունեն մանկավարժի խոսքային ու ոչ խոսքային ներգործությունների տարբեր տեսակների և սովորողի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների ու հետադարձ կապի միջև: Դա թույլ կտա բացահայտել սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման հնարավորությունները մանկավարժական տարբեր ներգործությունների պայմաններում:

Ինչպես արդեն նշվեց վերը, միջանձնային հաղորդակցման մեջ ներգործություններն իրագործվում են ոչ խոսքային և խոսքային նշանային համակարգերի միջոցով, որոնք հանդես են գալիս միասնաբար: Այդ համակարգերը հաղորդակցման ընթացքում կարող են *լրացնել* միմյանց, *փոխարինվել* մեկը մյուսով և, նույնիսկ, հակասել ու հակադրվել իրար: Ինչպես նշում է Ջ. Ադաիրը՝ «Վեց բառերի և ոչ խոսքային նշանների օրիգինալ համադրությունն է մարդկային շփման ամբողջ հարստության հիմքը» [3, էջ 28]:

Հաղորդակցման խոսքային միջոցները և դրանցով կազմված խոսքային ներգործություններն առանձնանում են իրենց բովանդակային նշակությամբ: Խոսքի առանձնահատկություններն ուսումնասիրվում են բազմաթիվ վերլուծաբանների կողմից [2, էջ 92], [26, էջ 15], [10, էջ 30], [25, էջ 191], [23, էջ 52], [17, էջ 372], [3, էջ 80–130], [6, էջ 87]: Գ. Անդրեան, Ա. Չանկովսկին, Ա. Տերտելը՝ նույնիսկ չափազանց կարևորելով խոսքը, այն անվանում են «հաղորդակցման համընդհանուր միջոց» [4, էջ 89], [11, էջ 496], [25, էջ 191]:

Խոսքն առանձնահատուկ նշանակություն ունի ինչպես միջանձնային հաղորդակցման գործընթացում, այնպես էլ սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում: Այս ձևակերպումն արդեն դարձել է դասական Լ. Վիգոտսկու, Դ. Էլկոնինի, Ս. Ռուբինշտեյնի, Ռ. Նեմովի, Ս. Մոսկովիչի, Ա. Ռեանի, Դ. Շեֆֆերի և ուրիշների [4], [5], [7], [8], [10], [14], [16], [22] հետազոտությունների ու վերլուծությունների շնորհիվ:

Մանկավարժական գործընթացում առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի ինչպես դասավանդողի խոսքը, այնպես

էլ սովորողի խոսքը: Ինչպես նշում է Ն. Դեյանան՝ «Մանկավարժի մասնագիտական խոսքը ուսուցման և դաստիարակության գլխավոր միջոցն է, նրա մասնագիտական հիմնական ունակությունը, որն անհրաժեշտ է ցանկացած մանկավարժի» [9, էջ 3]:

Ինչպես հաստատում են Ա. Ռեանի կողմից իրականացված հետազոտությունները. «ուսուցչի խոսքային ներգործությունների բնույթը պայմանավորված է նրա հաղորդակցման ոճով, սովորողի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքով, ինչպես նաև մանկավարժական վարպետության մակարդակով» [22, էջ 289–313]: Նա նշում է, որ «հեղինակային ոճի դեպքում ուսուցիչն ավելի հաճախ է նկատողություններ անում և հրամայողական տոնով հրահանգներ տալիս: Ազատական ոճի դեպքում ուսուցիչը գերժ է մնում կոնկրետ խոսքային ներգործություններից՝ խուսափելով դրանց արդյունքի համար պատասխանատվությունից: Դեմոկրատական ոճով հաղորդակցվող մանկավարժի խոսքային ներգործություններն ուղղված են սովորողների մեջ գործունեության դրական դրդապատճառների ձևավորմանը, հետաքրքրվածության առաջացմանը և նախաձեռնողականության բարձրացմանը» [22, էջ 285–286]:

Այն, թե ինչ կարևորություն ունեն դասավանդողի խոսքային ներգործությունները, ցույց են տալիս դասավանդողի հաղորդակցման ոճով պայմանավորված սովորողի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների ուսումնասիրությունները: Այսպես, Ա. Ռեանը գտնում է, որ «հաղորդակցման հեղինակային ոճի դեպքում նկատվում է աշակերտների սեփական ուժերի նկատմամբ թերահավատություն, նա հաճախ արգելակվում է հաղորդակցման

ընթացքում, առկա է ինքնակազմակերպման ցածր մակարդակ: Ազատական ոճի դեպքում աշակերտների մեջ նկատվում է բարձր ագրեսիվություն և կազմակերպվածության ցածր մակարդակ: Իսկ դեմոկրատական ոճի դեպքում բարձրանում է աշակերտների հետաքրքրվածությունն աշխատանքի նկատմամբ, ակնհայտորեն ընդգրկվում է կոլեկտիվ, իսկ փոխներգործություններում սովորողները դրսևորում են փոխօգնություն և ընկերասիրություն, հպարտանում ընդհանուր հաջողություններով, բարձրանում է խմբի ինքնակազմակերպվածությունը, անձի ինքնակառավարումն ու ինքնազարգացման ձգտումը» [22, էջ 285–286]: Այսինքն՝ մանկավարժական գործընթացի կազմակերպման արդյունավետությունը պայմանավորվում է դասավանդողի հաղորդակցման ոճով և կոնկրետ ոճերին համապատասխան խոսքային ներգործություններով:

Միջանձնային հաղորդակցման մեջ հաղորդակցի խոսքային ներգործություններով են պայմանավորված նաև սովորողի հաղորդակցական ակտիվությունը կամ հակառակը, դրա արգելակումը: Երեխան՝ վաղ մանկության տարիքից յուրացնելով լեզուն և կիրառելով խոսքը հաղորդակցման մեջ, տիրապետում է հաղորդակցման սկզբնական կարողությունների, որոնք նա ավելի է զարգացնում հատկապես դպրոցում:

Սովորողների խոսքային կարողություններն ունեն երկու հիմնական բաղադրիչներ: Առաջինը սովորողի կապակցված խոսք կառուցելու կարողության ձևավորումն է, որն ուսումնասիրում է լեզվի դասավանդման մեթոդիկան: Երկրորդը խոսքի կիրառությունն է հաղորդակցման մեջ կամ սովորողի խոսքային ակտիվության հնարավորությունները, որոնք մանկավարժական հաղորդակցման ուսումնասի-

րության խնդիրն է: Այն բացահայտում է միջանձնային հաղորդակցման մեջ ուղիների ձևավորման հնարավորությունները, վերլուծում դրանք և կիրառում սովորողի անձի ձևավորման ու զարգացման, ինչպես նաև մանկավարժական գործընթացի արդյունավետ իրականացման նպատակով:

Ա. Բոդայրովը նշում է, որ «գոյություն ունի հաղորդակցման մեջ անձի խոսքային ակտիվության երկու ձև՝ վերարտադրողական և ստեղծագործական» [5, էջ 20]: Ելնելով նրանից, թե խոսքային ակտիվության որ տեսակն է գերակշռում մանկավարժական գործընթացում, որոշվում է սովորողի հաղորդակցական ակտիվության բնույթը, հետևապես նաև նրա անձի զարգացման ու ինքնազարգացման հնարավորությունները:

Եթե ուսումնասիրենք դասավանդողի (խոսքային ու ոչ խոսքային) ներգործությունների բնույթը և սովորողի հաղորդակցական ակտիվության առանձնահատկությունները, ապա կհամոզվենք, որ սովորողի հաղորդակցական ակտիվության բնույթը պայմանավորված է դասավանդողի ներգործությունների բնույթով: Այդ վարկածը ապացուցելու, պարզելու համար, թե ինչ կապ գոյություն ունի ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունների և սովորողի խոսքային ակտիվության բնույթի միջև, իրականացրել ենք հետազոտություն Երևան քաղաքի թիվ 21, 60, 78 համայնքային միջնակարգ դպրոցներում: Հետազոտությանը մասնակցել են թվով 50 ուսուցիչներ և 524 աշակերտներ:

Ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունները բնորոշվել են Ս.Կոնդրատևայի մանկավարժական ներգործությունների բնորոշման մեթոդիկայով: Ըստ դրա՝ մանկավարժական ներգործությունները բաժանվում են «երեք հիմնական

տեսակների՝ կազմակերպական, կարգապահական, գնահատող» [12, էջ 289]: Ըստ Ա.Կոնդրատևայի ուսումնասիրությունների՝ բարձր մակարդակի ուսուցչի ներգործություններում գերակշռում են կազմակերպական ներգործությունները, իսկ ցածր մակարդակի ուսուցչի ներգործություններում՝ գնահատող: Ընդ որում, ուսուցչի մանկավարժական ներգործությունների կազմակերպական, կարգապահական, գնահատող տեսակները պայմանավորված են համապատասխանաբար դեմոկրատական, հեղինակային և ազատական ոճերով, ինչպես նաև նրա մանկավարժական գործիմացության մակարդակով:

Հետազոտության ընթացքում դասվարների մանկավարժական ներգործությունները գնահատվել են Ա.Ռեանի «մանկավարժական ներգործությունների վերլուծության մեթոդիկով» [22, էջ 300–313]:

Իսկ աշակերտների խոսքային ակտիվությունը գնահատվել է ըստ Ա. Բոդայլովի սովորողի խոսքային ակտիվության գնահատման չափանիշների [5, էջ 20]:

Հետազոտության ընթացքում կատարած համեմատական վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ աշակերտի հաղորդակցական ակտիվությունը մեծապես պայմանավորված է ուսուցչի մանկավարժական ներգործություններով: Հետազոտության ժամանակ պարզ դարձավ, որ բացի Ա. Բոդայլովի առանձնացրած ստեղծագոր-

ծական (ինքնուրույն խոսքը և սեփական կարծիքը) և վերարտադրողական ակտիվությունից (այն, ինչ գրված է դասագրքում նույնությամբ կամ արդեն ուսուցչի ու համադասարանցիների կողմից հնչեցրած մտքերի կրկնություն, վերաձևակերպում կամ էլ այն, ինչ աշակերտի կարծիքով կցանկանար լսել ուսուցիչը), սովորողներն ունենում են նաև արգելակվող խոսքային ակտիվություն (սա այն դեպքում է, երբ աշակերտը խոսելիս ունենում է արգելակում, անտեղի երկար դադարներ է լինում խոսելու ժամանակ, կարկամում է, դժվարանում ու վախենում է սեփական միտքն արտահայտել):

Կազմակերպչական ներգործությունների դեպքում հաղորդակցման մեջ սովորողի խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը կազմում է 52%, վերարտադրողականը՝ 38.3%, արգելակվողը՝ 10.7%: Կարգապահական ներգործությունների դեպքում հաղորդակցման մեջ սովորողի խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը կազմում է 20.5%, վերարտադրողականը՝ 48.5%, արգելակվողը՝ 31.0%: Գնահատող ներգործությունների դեպքում սովորողի հաղորդակցական խոսքային ակտիվության կառուցվածքում ստեղծագործական ակտիվությունը 9.5%, վերարտադրողականը՝ 42.5%, արգելակվողը՝ 48.0% [Տեն, աղյուսակ 1]:

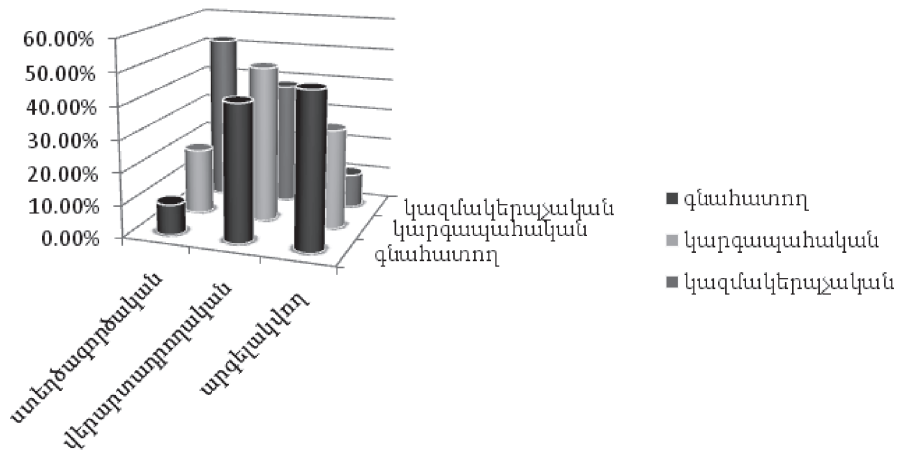
Սովորողների հաղորդակցական ակտիվության կառուցվածքը՝ պայմանավորված դասավանդողի հաղորդակցական ներգործություններով:

Աղյուսակ 1:

ստեղծագործական	վերարտադրողական	արգելակվող	արգելակվող
գնահատող	9.5%	42.5%	48%
կարգապահական	20.5%	48.5%	31%
կազմակերպչական	52%	38.3%	10.7%

8.5% 31% կազմակերպչական 52% 38.3% 10.7% Ստացված տվյալները կարող ենք ներկայացնել հետևյալ գծապատկերի տեսքով [Տեն, գծապատկեր 1]։ Գծապատկեր 1: Սովորողների հաղորդակցական ակտիվության փոփոխությունները դասավանդողի հաղորդակցական տարբեր ներգործությունների դեպքում: Այսպես, կազմակերպչական ներգործությունների դեպքում սովորողների խոսքում գերակ-

շում է ստեղծագործական ակտիվություն, կարգապահական ներգործությունների դեպքում՝ վերարտադրողական ակտիվություն, գնահատողական ներգործությունների դեպքում՝ արգելակվող ակտիվություն [Տեն, աղյուսակ 2]: Աղյուսակ 2: Դասավանդողի տարբեր ներգործություններին համարժեք սովորողի վերարտադրողական, գնահատող, արգելակվող:



Հաղորդակցական ներգործության տեսակը	Հաղորդակցական ակտիվության բնույթը
կազմակերպչական	ստեղծագործական
կարգապահական	վերարտադրողական
գնահատող	արգելակվող

Այսպիսով, կատարած հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա կարող ենք հաստատել, որ սովորողի հաղորդակցական ակտիվության բնույթը պայմանավորված է դասավանդողի ներգործությունների բնույթով: Իր հերթին սովորողի խոսքային ակտիվության բնույթը կամ տվյալ դեպքում հետադարձ կապը որոշում է նրա հաղորդակցական

ակտիվությունը, հետևապես՝ հաղորդակցական ինքնությունը: Այսինքն՝ սովորողի արդի պահանջներին համապատասխան անձի զարգացման ու ինքնազարգացման հնարավորությունները պայմանավորված են դասավանդողի ներգործություններով և սովորողի՝ դրան համարժեք հետադարձ կապով կամ նրա հաղորդակցման ուղիներով:

Գրականություն

1. Աթայան Է. Ռ., Լեզվական աշխարհի ներքին կերպավորումը և արտաքին վերաբերությունը: Եր., Երևանի համալսարանի հրատ., 1981:
2. Адаир Дж. Эффективная коммуникация. М.: Изд.“Эксмо”, 2006.
3. Андреева Г. М., Социальная психология. Учебник для высш. учеб. заведений. М.: Изд. “Аспект Пресс”, 1999.
4. Бодалев А. А., Психология общения: Избранные психологические труды. 2–е изд. М.: Московский психолого–социальный институт, 2002.
5. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений (А. С. Работова и др). М.: Изд. “Академия”, 2000.
6. Волкова А. И. Психология общения. Ростов н/Д: Изд. “Феникс”, 2007.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М: Изд. “Лабиринт”, 1999.
8. Десяева Н. Д. и др. Культура речи педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. “Академия”, 2003.
9. Ефимова Н. Психология общения. Практикум по психологии. М., 2006.
10. Занковский А.Н. Организационная психология: Учеб.пособие для вузов по специальности “Организационная психология”. М.: Изд–во “Флинта”, 2002.
11. Кондратева С. Учитель–ученик, М., “Речь”, 1984.
12. Лассвелл Г. Структура и функции коммуникации в обществе. В кн. “PR–связь с общественностью”. Хрестоматия. (Сост. М.М. Назаров). М., 2002, с.131–233.
13. Лобанов А.А. Основы профессионально–педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. “Академия”, 2004.
14. Политический менеджмент. Учеб. пособие (Под общ. ред. В.Жукова, А.Карпова, Л.Ломтева). М.: Изд–во Института психотерапии, 2004.
15. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ.высш.пед.учеб.заведений, в Зкн.–Кн.1. Общие основы психологии. М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2005.
16. Основы теории коммуникации: Учебник (Под ред. проф. М.А. Василика). М.: Изд. “Гардарики”, 2005.
17. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. (С.А. Смирнов и др.), М., Изд. “Академия”, 2001.
18. Петрова Л.И. Основы управления образовательными системами: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений. М.: Изд. “Академия”; Высшая школа, 2001.
20. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов: В 2кн. –Кн.1: Общие основы. Процесс обучения., М.: Изд. центр “ВЛАДОС”, 2000.
21. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. М.: АСТ, 2007.
22. Рогов Е.И. Психология общения. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
23. Социальная психология. (Под ред. С. Московичи), СПб.: Изд. “Питер”, 2007.
24. Тертель А.Л. Психология. Учеб., М.: Изд.“Проспект”, 2007.
25. Тер–Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
26. Цицерон М.Т. Из трактатов об ораторском искусстве. М.: “Мысль”, 1973.

О вопросах взаимосвязей коммуникативных влияний преподавателя и коммуникативной активности учащихся

А. Алексанян

В статье обсуждаются различные варианты коммуникативных влияний со стороны преподавателя, используемых в процессе обучения, на коммуникативную активность учащихся. В статье также показано, что коммуникативная активность учащихся может иметь не только творческую и воспроизводящую направленность, но и, как считает автор, тормозящую функцию в тех случаях, когда преподаватель имеет в основном оценивающее воздействие на учащихся. Было также выяснено, что в результате дисциплинарного влияния преподавателя на учащихся их поведение становится по большей мере воспроизводящим, когда как организационное воздействие учителя имеет результатом творческое поведение школьников.

On the Interrelations Within the Lecturer's Communicational Influences and Learners' Communicational Activeness

A. Aleksanyan

In the article are discussed various versions of the communicational influence by the lecturer on learners' communicational activeness in the teaching process. In the article is shown, that learners' communicational activeness can have not only creative and reproductive way, but also, as state author, braking activeness. Braking activeness arouses, when the lecturer has estimating/evaluating influence on it. The author explaining, that in the case of disciplinary/ administrative by lecturer, learners can have mostly reproductive activeness in the communication, and in the case of the organizational: creative activeness.

ԱՐԵՎ ԲԱԼԱՅԱՆ

ՁԱԽԼԻԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԳՐՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Ինչ է ձախլիկությունը

Գրուսուցման մեթոդիկայի զարգացման վերջին տասնամյակներում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվել ձախլիկ երեխաների գրուսուցմանը, մեթոդական հնարների մշակմանը, լրջորեն ուսումնասիրվել են ձախլիկության ֆիզիոլոգիական ծագումն ու նրա դրսևորման եղանակները, հոգեբանական առանձնահատկությունները և այլն: Պատճառը գրուսուցման ընթացքում ձախլիկ երեխաներին հանդիպող խնդիրներն են, որոնք պայմանավորված են աջակողմյան գրության (ձախլիկները հիմնականում դժվարանում են գրել ձախից դեպի աջ) կամ վերուսուցանման հետ: Խոսելով ձախլիկության մասին՝ անդրադառնանք նրա դրսևորման այն ոլորտներին, որոնք անմիջական կապ ունեն գրուսուցման հետ՝ պատմական, ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական, մեթոդական:

Հայտնի ամերիկացի գիտնականներ Ս. Սպրինգերն ու Գ. Դեյչն իրենց «Ձախ ուղեղ, աջ ուղեղ» գրքի գլուխներից մեկը անվանել են «Ձախլիկության հանելուկը»՝ դրանով իսկ ընդգծելով, որ գիտնականները չունեն միանշանակ պատասխան այն հարցին, թե որ գործոններն են որոշում երեխայի աջլիկ կամ ձախլիկ լինելը, արդյո՞ք ձախլիկությունն աննորմալություն է:

Ի դեպ, ձախլիկության նկատմամբ վերաբերմունքը, որպես «վատ և ամոթալի» իրողություն, ունի հեռավոր պատմություն: Սպրինգերը և Դեյչը որպես օրինակ բերում են «ձախ» բառի իմաստային թարգ-

մանությունը եվրոպական մի շարք լեզուներից: Օրինակ, ֆրանսերեն «gauche» բառը, բացի «ձախ» իմաստից նշանակում է նաև «ծանրաշարժ», «անճար», միջագային Վեստբերա բառարանում «left-handed» (ձախլիկ) նույնպես նշանակում է ծանրաշարժ, անփորձ: Մեզանում ևս «ձախ» բառն ունի բացասական իմաստի նշանակություն. ձախ գնալ – անհաջողության մատնվել, ձախ ոտքից վեր կենալ – վատ տրամադրություն ունենալ, բարկացած լինել [5, 306]: Իսկ ահա մի հայտարարություն՝ տպագրված թերթերից մեկում. «Որևէ մեկը հանկարծ չփորձի ինչ-որ բան վերցնել կամ փոխանցել ձախ ձեռքով. դուք վիրավորանք կհասցնեք Նիգերիայի ազգություններից մեկի ներկայացուցիչներին»: Շատ վայրերում, որտեղ ապրում են այդ ազգության ներկայացուցիչները, ձախ ձեռքն անվանում են «անպետքական», իսկ ձախլիկներին ընդհանրապես համարում աննորմալ մարդիկ: Բերենք մեկ այլ օրինակ, Ի. Ժերնեսկայայի «Հինգերորդ հրեշտակի թասը» գրքում տպագրված է մի դեղատոմս, որում ձախ ձեռքին մոգական հատկություն է վերագրված. «...Ով շատ էր ցանկանում անմիջապես բուժել չիբանը, նա պիտի պատեր չիբանը ինը գարեհատով և դրանք ձախ (անպայման ձախ) ձեռքով կրակը գցեր» [3, 5–6]: Ձախլիկներին միստիկ ունակությունների վերագրման օրինակի հանդիպում ենք ռուսական գեղարվեստական գրականության մեջ. Նիկոլայ Լեսկովի «Ձախլիկը» երկի հերոսը պայտում էր լվերի: Իսկ Ռուսաստանում սնահավատ Պետրոս I-ը հրա-

ման էր արձակել, համաձայն որի «որպես վկա դատարան չեն կարող ներկայանալ շիկակարմիր մագերով, կուզիկ և ձախիկ մարդիկ, քանի որ Աստված նրանց մեջ խարդախություն է տեսնում»:

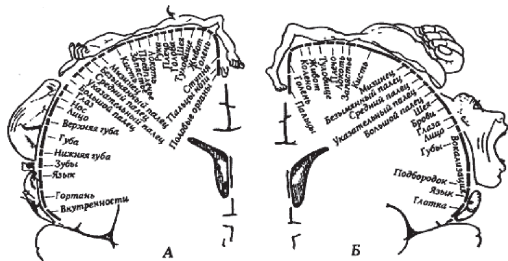
Մի կողմ թողնելով նախապաշարունները և խոսելով գիտական լեզվով՝ հետազոտողներից ոմանք գտնում են, որ ձախիկությունն ավելի շատ սովորույթի հետևանք է, այսինքն՝ չունի հիվանդագին, աննորմալ նախադրյալներ և իր բնությամբ սոցիալական է: Այլոք բերում են համոզիչ տվյալներ ձախիկության գենետիկ նախադրյալների մասին՝ մեկնաբանելով այն որպես օրգանիզմի զույգ օրգանների անհամաչափ զարգացում, ինչը փոխանցվում է ժառանգաբար: Երրորդները գտնում են, որ ձախիկությունն առաջանում է ձախ կիսագնդի վնասման հետևանքով:

Ձախիկները բնականոն են անցնում ֆիզիկական և մտավոր զարգացման բոլոր փուլերը և դառնում բացարձակապես լիարժեք անձինք: Սակայն ձախիկությունը միօրինակ չի դրսևորվում, և այն կարող է ունենալ և՛ սոցիալական, և՛ գենետիկ, և՛ պաթոլոգիկ (առողջական) բնույթ: Սոցիալական դրսևորման պատճառ կարող է դառնալ ծնողի անտարբերությունը երեխայի առաջատար ձեռքի որոշման, զարգացման գործում, երեխայի նմանակումը ձախ ձեռքով գրող կամ աշխատող մարդուն, աջ ձեռքի ոչ գործուն լինելը: Գենետիկական նույնպես վճռորոշ դեր է խաղում աջ կիսագնդի գերզարգացած լինելու գործում. քիչ չեն այն ընտանիքները, որտեղ ձախիկությունը դրսևորվում է հաջորդող մի քանի սերունդների մոտ: «Երկվորյակների 20 %-ի մոտ հանդիպում է ձախիկություն, ինչը մոտ երկու անգամ շատ է, քան մյուս պոպուլյացիաներում: Երկվորյակ-

ների մոտ նաև առկա է ներլուգիական և այլ հիվանդությունների բարձր հաճախականություն, որոնք տրամաբանությամբ պատճառաբանվում են հղիության շրջանում պտուղների զարգացման ներքին սեղմվածությամբ» [8, 128–136], կարող է լինել, այսպես ասած, հիվանդագին՝ անհատական զարգացման վաղ փուլերում ձախ կիսագնդի վնասման հետևանքով, որը աղջիկների և տղաների մոտ տարբեր արդյունքների է բերում: Հոգեբանների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մտավոր հետամնաց երեխաների մեջ մեծ թիվ են կազմում ձախիկները, սակայն այս դեպքում ձախիկությունը կարող է լինել հիվանդության արդյունքների և ոչ թե շեղումների պատճառ: Ժամանակակից բժշկության կողմից քննվում է նաև տեսակետ, որ ձախիկություն կարող է ձևավորվել դեռևս ներարգանդային զարգացման ընթացքում ձախ կիսագնդի՝ ինչ-ինչ պատճառներով թերզարգացման հետևանքով աջ կիսագնդի գերակայության արդյունքում: Ինչպես նաև առաջ է քաշվել ենթադրություն, որ չափազանց շատ ուլտրաձայնային ալիքների ստացումը նույնպես կարող է առաջացնել ձախիկություն:

Չնայած այն բանի, որ այս հարցը մինչև վերջ պարզաբանված չէ, հայտնի է, որ շատ քիչ թվով մարդիկ են միաժամանակ լավ տիրապետում և՛ աջ, և՛ ձախ ձեռքերին: Սովորաբար ձեռքերից մեկը մյուսի համեմատությամբ «առաջատար» է: Ֆիզիոլոգիայից հայտնի է, որ ձեռքի առաջատար հատկանիշները որոշվում են գլխուղեղի աջ և ձախ կիսագնդերի կեղևների՝ ֆիզիոլոգիական կառուցվածքի միջև գործառույթների բաշխմամբ: Ի դեպ, մարմնի տարբեր բաժիններն ուղեղի կեղևի մարմննագայական շրջաններում գրավում են

տարբեր չափի մակերես: Դա հստակ երևում է նկ1(ա, բ)-ում՝ [7, 118-136]:

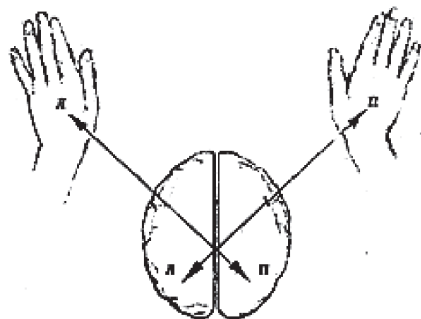


Նկ. 1 ա, բ

Այստեղ տրված է մարդու մարմնի մակերեսի տարբեր մասերի ներկայացուցչությունն ուղեղի կեղևի հետ կենտրոնական գալարում: Նկատելի է, թե որքան մեծ տեղ են զբաղեցնում ձեռքի մատներն ու դաստակը, դեմքը, շուրթերը, լեզուն, կոկորդը և որքան քիչ տեղ է հատկացված մարմնին, ազդրերին, սրունքներին:

Տարբերվում է նաև երկու կիսագնդերի առարկաների ընկալման աստիճանը. «... հատուկ գիտափորձերը ցույց են տվել, որ աջ կիսագնդի ընկալումներն ավելի ամբողջական են ու ճիշտ: Եթե ընկալում է առանձին, միայն ձախ կիսագունդը և ընկալվածը վերարտադրվում է աջ ձեռքով (փորձարկվողին խնդրում են աջ ձեռքով նկարել տեսածը), ապա պատկերն աղավաղվում է, դառնում է հատակտոր, թեև առարկայի առանձին մասերն ավելի ճիշտ են արտացոլվում: Միայն աջ կիսագնդով ընկալելիս պատկերը թեև ամբողջական է, բայց նկատվում է ստերեոտիպ պատկերների ձևավորման միտում և համապատասխան աղավաղումներ: Աջ կիսագունդն ընկալում է սեփական մարմնի տարբեր մասերից ստացվող ոչ խոսքային ինֆորմացիան, որը կապված է խոսքային-տրամաբանական կողերի հետ, նաև այն զգայական ինֆոր-

մացիան, որը տեղեկություն է տալիս արտաքին առարկաների պատկերների ու տարածական հարաբերությունների մասին: Աջ կիսագունդն է ընկալում նաև ամեն տեսակի ռիթմերն ու ինտոնացիաները: Աջ կիսագունդը ստեղծում է իրադրության անմիջական ու ամբողջական պատկերը» [4, 175]:



Յուրաքանչյուր առանձին ձեռքի գործողությունները ղեկավարվում են գլխավորապես հակադիր կիսագնդերի կողմից. աջիկների մոտ՝ ձախը, իսկ ձախիկների մոտ՝ հակառակը՝ աջը: Մարդկանց մոտ 90%-ը աջիկներ են, իսկ համարյա 10 %-ը կամ ձախիկ է, այլ կերպ ասած, երկրագնդի յուրաքանչյուր տասներորդ մարդը ձախիկ է, կամ էլ միաժամանակ «առաջատար» են երկու ձեռքերն էլ, ինչը խոսում է գլխուղեղի արդյունավետ աշխատանքի մասին (երբեմն ուղեղի մարզման նպատակով հանելուկներ, գլուխկոտրուկներ առաջադրելուն զուգահեռ խրախուսվում է նաև ոչ առաջատար ձեռքի մարզումը): Ի դեպ, ձախիկությունը կարող է լինել սենսորային՝ կապված զգայարանների հետ, և մոտորային, որն արտահայտվում է ձախ ձեռքի կամ ոտքի առաջնայնությամբ: Ընդ որում կարող են դրսևորվել սենսորային և մոտորային ձախիկության համադրման տարբեր եղանակներ. մարդու մոտ կարող է առաջատար լինել աջ աջքը և աջ ական-

ջը, բայց մեկնարկային լինի ձախ ոտքը: Առավել քիչ է հանդիպում մոտորային ձախիկությունը:

Նախկինում հստակ չէր այն տարիքը, թե երբ կարող էինք կամ պետք էր միանշանակ որոշել առաջատար ձեռքը, և այս հարցը այնքան լրջություն չէր ունենա, եթե ձեռքերը գործեին «իրենք իրենց՝ կամայականորեն»: Գուցե այդ ժամանակ չլինեին նաև վերուսուցման դժվարություններ և բարդություններ: Բանն այն է, որ աջիկների և ձախիկների ուղեղների ղեկավարման մեխանիզմները տարբեր են, և երեխային վերուսուցանելով՝ մենք խարխլում ենք նրա գործունեության առանձնահատկությունները, փորձում ենք ստիպել կատարել այն, որը հակադրվում է նրա ուղեղի կիսագնդերի ֆունկցիոնալ հնարավորություններին: Այսօր արդեն իմանալով, թե որ ձեռքն է առաջատարը, ոչ միայն կարելի է ասել, թե որ կիսագունդն է ղեկավարում նրա գործունեությունը, այլև կանխագուշակել բարձր նյարդային համակարգի գործունեության կազմակերպման առանձնահատկությունները: Օրինակ, ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ աջիկների խոսքի կենտրոնը, որպես կանոն, գտնվում է ձախ կիսագնդում (95%), իսկ ձախիկների մոտ՝ ավելի շատ աջ կիսագնդում (75 %), բայց երբեմն կարող է լինել ձախ կիսագնդում կամ նույնիսկ գտնվել համաչափորեն՝ աջ և ձախ կիսագնդերում: «Հիվանդ, կյանքի սկզբնական տարիներին ձախ կիսագնդի վնասվածք ստացած երեխաները ենթարկելով Վադի թեստին, պարզվել է, որ նրանց մոտ աջ կիսագունդը կամ ամբողջությամբ վերահսկում է խոսքը, կամ մասնակցում նրա վերահսկմանը (ձախիկների 70% և աջիկների 19%–ը): Այս հիվանդների

մոտ աջ կիսագունդը նպաստում էր խոսքի ղեկավարմանը և դրանով իսկ կոմպենսացնում ձախ կիսագնդին վաղ տարիքում հասցված վնասվածքը: Նման առաջխաղացումը փաստում է վաղ տարիքում ուղեղի պլաստիկության մասին»[6, 179]:

Այսպիսով, խոսելով ձախիկության ֆիզիոլոգիական դրսևորումների մասին՝ չի կարելի անտեսել և հանգամանորեն չխոսել ձախիկության հոգեբանական առանձնահատկությունների մասին: Ինչպես որ աջիկների բնությունն է բազմատեսակ, այնպես էլ ձախիկներինը, սակայն ի համեմատ աջիկների, որոնք ավելի շատ պրագմատիկ են, ձախիկները ավելի զգայական են: Անգամ ձախիկ աղջիկների և տղաների միջև ևս կա մտավոր զարգացման տարբերություն. «աղջիկներն սկսում են խոսել և կարդալ տղաներից շուտ և հազվադեպ են հանդիպում դժվարությունների կարդալիս: Ընթերցմանն անընդունակ երեխաների մեջ տղաները 4 անգամ շատ են, քան աղջիկները» [6, 179]: Ձախիկներից շատերին բնորոշ է գերզգայունությունը, հուզականությունը, նամանավանդ տղաները չափազանց տպավորվող են, ունեն վառ երևակայություն, դանդաղաշարժ են, անվստահ, չեն ընդունում կոպիտ և բարձր խոսք, վատ վերաբերմունք, երբեմն լացկան են, դժվար են հարմարվում նոր միջավայրին, ունեն լավ հիշողություն, առաջին իսկ հանդիպած դժվարության դեպքում անհանգստանում են, հուսահատվում, երկնչում: Սիրում են նկարել, օգտագործում են վառ գույներ, կարողանում են ներդաշնակել գույները: Երբեմն դրսևորում են կամակորոպություն, ուսումնական գործընթացում, սովորաբար, ցուցաբերում են ծուլություն (հիմնականում տղաները՝ նամանավանդ գրելիս):

Իսկ ինչպիսին են դառնում ձախիկները վերուսուցման արդյունքում. գերլարված, նյարդային և հուզական, մտազբաղ, ցրված, լացկան, քունն՝ անհանգիստ, երբեմն առաջանում է գիշերամիզություն, կակազություն:

Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ կարևորվում է ձախիկ երեխայի ուսումնական գործընթացի ճիշտ կազմակերպումը,

որը պետք է ծրագրվի ոչ թե դպրոցում, այլ դեռևս նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունում, որտեղ էլ պետք է լուծում տրվի երեխայի առաջատար ձեռքի ճիշտ ընտրության հարցին: Այսպիսով, տրվում է պատասխան ևս ոչ պակաս կարևոր հարցի՝ ո՞ր տարիքում պետք է որոշել երեխայի առաջատար ձեռքը և ինչպե՛ս:

Գրականություն

1. Բալայան Ա. Վ., Գրուսուցման մեթոդական առանձնահատկությունները ձախիկ երեխաների հետ աշխատելիս, Երևան, «Նախաշավիղ» գիտամեթոդական հանդես 2012թ., էջ 9–21:
2. Գյուլամիրյան Զ. Հ., Բալայան Ա. Վ., Երեխայի ձախիկությունը գրուսուցման ընթացքում և դրա հետ կապված դժվարությունները, Երևան, «Նախաշավիղ» գիտամեթոդական հանդես 2003թ., էջ 35–37:
3. Ժերնևսկայա Ի., «Հինգերորդ հրեշտակի թասը», Եր., Լույս, 1981, 152 էջ.:
4. Նալչաջյան Ա. Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Եր., Հոգեբան հրատ. 1997թ, 648 էջ:
5. Սահակյան Վ. Ա., Սահակյան Վ. Մ., Հոմանիշների հականիշների, դարձվածքների, ուղղագրական, բացատրական բառարան, Եր.2007, 391:
6. Блум Ф., Лейзерсон А., Хорстедтер Л., "Мозг, разум и поведение", стр.179.
7. Спрингер С., Дейч Г., "Левый мозг, правый мозг", Москва, 1983г., глава "Загадка леворукости", стр. 136.

Леворукость и обучение письму

А. Балаян

Автор статьи подробно представил происхождение леворукости, особенности его проявления и в последние десятилетия изменения позиции педагогов к леворуким в методике обучении письму, выдвигая новые подходы при определении леворукости и ведущей руки.

Left-handed writing and its skills

A. Balayan

The author of the article presents the origin of the left-handed ability, its peculiarities, the change of the attitude of the pedagogues to the left-handed children in writing methods in recent decades. Pedagogues point out new approaches in the left-handed writing and leading hand.

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԵՎ ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԸ ՄԻՋՄՇՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Դառնալով տարաբնույթ միջմշակութային կապերի մասնակից՝ մարդիկ փոխազդեցության մեջ են մտնում այլ մշակույթների ներկայացուցիչների հետ՝ հաճախ էապես տարբերվելով միմյանցից: Այդ պատճառով միջմշակութային կապերը նպաստում են նոր մշակութային միջավայր մարդկանց մուտք գործելուն, կողմնորոշում են անձի ազատ ստեղծագործական զարգացումը սոցիալ-մշակութային միջավայրում: Մ. Մ. Բախտինի մեկնաբանմամբ մշակույթը տարբեր մշակույթների մարդկանց շփման, երկխոսության ձև է, մշակույթ կա այնտեղ, ուր կա ամենաքիչը երկու մշակույթ: Մշակույթի ինքնագիտակցումը մեկ այլ մշակութային սահմանագծում նրա կեցության ձևն է: Հանդիսանալով եզակի և յուրօրինակ մշակույթի կրող և փոխազդեցության մեջ մտնելով այլ մշակույթների հետ՝ անձը ոչ միայն նպաստում է սեփական զարգացմանը, այլ նաև ներգործում է այլ մշակույթների վրա: [1, 25]

Մարդկանց փոխազդեցության բովանդակային բնույթը բնորոշվում է նրանց հաղորդակցման առարկայով: Այս չափանիշով են տարբերվում հաղորդակցության ձևերը՝ միջանձնային, գործնական, մասնագիտական, գիտական, քաղաքական, տեղեկատվական, միջմշակութային և այլն:

Փոխազդեցության միջոցները համապատասխանաբար և անուղղակիորեն կախված են այն նպատակներից, որոնք

հետապնդվում են շփման ընթացքում, շփման կազմակերպման առանձնահատկություններից, գործընկերների հուզական տրամադրություններից, նրանց մշակույթների մակարդակից:

Հաղորդակցության տեսանկյունները՝ (տեղեկատվական, ինտերակտիվ, իմացաբանական, արժեքաբանական, նորմատիվ, նշանային, գործնական), դրսևորվում են խոսքային և ոչ խոսքային միջոցներով: Այդ միջոցները, շնորհիվ իրենց տարբերակված բնույթի, ընդունակ են հաղորդելու ոչ միայն հաղորդակցության տեքստը, այլ նաև այն ուղարկողի մասին տեղեկատվությունը (նրա սոցիալական կարգավիճակի, տարածքային պատկանելիության, տարիքի, կրթության, ինքնագնահատման մասին) [2. 14]:

Խոսքային և ոչ խոսքային համադրության շնորհիվ ընտրված խոսքային վարվելակարգի (էթիկետ) նորմերը պարզեցնում են հաղորդակցվողների միջև հարաբերությունները: Պետք է հաշվի առնել, որ եթե բավական հեշտ է վերահսկել խոսքային տեղեկությունները, ապա դժվար վերահսկելի են ոչ խոսքային միջոցները: Նույնիսկ, հաջող կառուցված խոսքը, որ հակված է խրախուսելու խոսակցին, կարող է հանգեցնել հաղորդակցության ձախողմանը, եթե անհաջող և ոչ տեղին են օգտագործվել ոչ խոսքային և ապախոսքային միջոցները:

Հենվելով այս տեսակետի վրա՝ շատ գիտնականներ (Է. Հոլլ և այլոք) մշակույ-

թը հավասարեցնում են շփմանն ու հաղորդակցությանը: Հայտնի ամերիկացի գիտնական է. Հոլլը պնդում է, որ մշակույթը հաղորդակցություն է, իսկ հաղորդակցությունը՝ մշակույթ [3, 4]: Ելնելով այս գաղափարից՝ եվրոպական շատ գիտնականներ մշակույթը պատկերավոր ձևով համեմատում են լողացող սառցալեռան հետ, որի հիմքում ընկած են մշակութային արժեքներն ու նորմերը, իսկ գագաթին կանգնած է մարդու անհատական վարքը, որն ի հայտ է գալիս այլ մարդկանց հետ շփման ընթացքում:

Հաղորդակցությունն իրենից ներկայացնում է որոշակի տվյալների հաղորդման և փոխանցման պարզ գործընթաց: Ցանկացած տեղեկատվություն փոխանցվում է այս կամ այն նշանային համակարգերի միջոցով:

Պատմականորեն ոչ խոսքային հաղորդակցությունը ձևավորվել է մինչ մարդկային խոսքի և լեզվի ի հայտ գալը: Դարերի ընթացքում այն զարգացել և նշանակալի դեր է խաղացել շփման գործընթացում: Ոչ խոսքային հաղորդակցությունը տեղեկատվության հաղորդում է շփման ոչ խոսքային միջոցներով [Ժեստեր, միմիկաներ, գույներ, ձայնի ելևէջներ, մարմնի շարժումներ և այլն]: Ոչ խոսքային միջոցները անուղակիորեն հաղորդում են մարդու զգացմունքները, տրամադրությունը և հույզերը: [5, 31]

Ոչ խոսքային հաղորդակցությունը շփման հնագույն ձևերից է: Այժմ, երբ շփման կատարյալ միջոց է խոսքային լեզուն, ոչ խոսքային հաղորդակցությունը կազմում է հաղորդված ողջ տեղեկատվության 65տոկոսը: Դա բացատրվում է նրանով, որ արդյունավետ հաղորդակցության համար կարևոր է ոչ միայն ներկայացվող տեղեկատվությունը (առարկա-

ների, նրանց գտնվելու վայրերի, տվյալ ժամանակի, գաղափարների, երևույթների մասին), այլ նաև տեղեկատվության արժեքային նշանակությունը, որը թույլ կտա որոշել խոսակցի վերաբերմունքը հաղորդած տեղեկատվության կամ հասցեատիրոջ նկատմամբ: Շատ հաճախ տեղեկատվությունը գնահատվում է խոսակցի տեսանկյունից ելնելով, առանց դրա հայտնիությունը պարզելու:

Ոչ խոսքային միջոցների ակտիվ գործածումը միջմշակութային հաղորդակցության գործընթացում բացատրվում է մի քանի պատճառներով. 6, 13

- ոչ խոսքային ազդանշաններ՝ կիրառված առավել վաղ շրջանից, քան խոսքային լեզուն,
- ոչ խոսքային միջոցներ, որոնք ունեն առավելություն խոսքայինի նկատմամբ, ընկալվում են անուղակիորեն, որով պայմանավորված է դրանց խորը ազդեցությունը, չնայած նրանց կարճաժամկետությանը,
- ոչ խոսքային միջոցներ, որոնք հաղորդում են նուրբ երանգներ, գնահատականներ և հույզեր. դրանք կարող են հաղորդել այնպիսի տեղեկություններ, որոնք ինչ-ինչ պատճառներով չեն կարող արտահայտվել բառերով:

Շփման ոչ խոսքային միջոցները տարբեր մշակույթներում կարող են տարբեր կերպ մեկնաբանվել: Գույների, ժեստերի լեզուները միանման չեն մեկնաբանվում տարբեր մշակույթներում: Օրինակ՝ հայերի մոտ գլխի դեպի առաջ շարժումը համաձայնության նշան է, մինչդեռ այլ մշակույթներում անհամաձայնություն է արտահայտում: Սգո նշանը շատ մշակույթներում սևն է, իսկ որոշ ազգերի մոտ՝ սպիտակը:

Ինչպես խոսքային, այնպես էլ ոչ խոսքային լեզուները տարբերվում են միմյանցից: Շատ ընդունելի և լայն տարածված ժեստը մի ազգի մոտ կարող է իմաստ արտահայտել, մեկ այլ ազգի մոտ ունենալ բոլորովին հակառակ նշանակություն: Օրինակ՝ բուբ մատի և ցուցամատի ժեստը նշանակում է զրո: Անգլախոս երկրներում այն նշանակում է «ամեն ինչ կարգին է»: Այս ժեստը մեծ տարածում է գտել Եվրոպայի և Ասիայի երկրներում: Բայց, երբեմն այն կարող է բոլորովին այլ նշանակություն ունենալ: Ֆրանսիայում այդ ժեստը նշանակում է «ոչինչ, ոչ մի բան», Ճապոնիայում՝ փող, որոշ միջերկրածովյան երկրներում մատերի այդ ժեստը ունի վիրավորական նշանակություն: Կան բացարձակ տարբեր նշանակությամբ մարմնի դիրքեր: Ամերիկացիները սովորական խոսակցության ժամանակ նախընտրում են միմյանց մեջքով կանգնել, իսկ հայերի մոտ այդ դիրքը չափազանց վիրավորական է: Մեկ այլ օրինակ՝ մատների հպումով ժեստը տարբեր իրավիճակներում ունի տարբեր նշանակություն. ա) ափսոսանք, բ) հիացմունք կամ անսպասելի ուրախություն, գ) մեկի ուշադրությունը գրավել (կոպիտ ժեստ): Թվարկված օրինակներում նշանային իմաստները միանգամայն մեկնաբանվում են բառերի և միմիկաների միաժամանակյա գործածմամբ:

Խոսքային և ոչ խոսքային նշանների տարբերությունները հնարավորություն են ընձեռում նույնականորեն հաղորդել տեղեկատվությունը: Բառը վերձանում է բովանդակությունը, իսկ ժեստերը, միմիկաները ժանրային միջոցներով կոնկրետացնում են միտքը [5]: Թվարկված օրինակները խոսում են այն մասին, որ տարբեր ազգերի մոտ բազմաթիվ ժեստերի դրսևորումը

կարող է հանգեցնել անկանխատեսելի արդյունքների հաղորդակցության ընթացքում: Դա է պատճառը, որ որևէ ժեստի կամ դիրքի նշանակության մասին եզրահանգում անելուց առաջ, նախ պետք է պատկերացում ունենալ տվյալ մշակույթի, նրա սովորությունների, ավանդույթների մասին:

Հաղորդակցության խոսքային (լատ. *verbalis* – խոսքային) բնույթը բնորոշվում է խոսքային լեզվով, մարդկային խոսքով, որը թույլ է տալիս տարանջատել հաղորդակցության երկու՝ խոսքային և ոչ խոսքային բաղադրատարրերը:

Լեզուն բնորոշում է մարդկային մտածողությունը: Հենց լեզվում է իրականացվում առարկայական և վերացական նշանակությունների և մտքերի հատուկ ու խորը հաղորդումը, որի շնորհիվ խոսքային հաղորդակցությունը կարևորվում և իմաստավորվում է շփման ընթացքում: Հետևաբար խոսքը շփման առանձնահատուկ և առավել բացարձակ ձև է, որը բնորոշ է միայն մարդուն: Խոսքային շփման ընթացքում մասնակից են երկու կողմերը՝ խոսակից և ունկնդիր:

Խոսակիցն ընտրում է մտքերի արտահայտմանն անհրաժեշտ բառերը, դրանք կապում է միմյանց ըստ քերականական կանոնների և արտաբերում է խոսքային օրգանների միջոցով: Ունկնդիրն ընկալում է խոսքը, այս կամ այն ձևով հասկանում է արտաբերված խոսքի իմաստը: Հետևաբար, հաղորդակցության երկու կողմերն էլ ունեն ընդհանրություն՝ մտքերի հաղորդման միանման միջոցներ և կանոններ: Այդպիսի ընդհանուր միջոցներն ու կանոնների համակարգը ազգային լեզուն է, որը ձևավորվել, զարգացել և փոխանցվել է սերնդեսերունդ:

Լեզուն շփման միջոցների կանոնավոր համակարգ է, իսկ խոսքը՝ լեզվի կիրառումն է շփման ընթացքում մտքերի և զգացմունքների հաղորդման նպատակով: Ինչպես նշում է Ս.Գ. Տեր-Մինասովան, լեզուն մշակույթի հայելին է, քանի որ նրանում արտացոլված է ոչ միայն մարդու իրական աշխարհը, նրա կյանքի պայմանները, այլ նաև մարդկային բնավորությունը, կենսակերպը, ավանդույթները, սովորույթները, բարոյական նորմերը, արժեքային համակարգը, աշխարհընկալումը [7, 14]: Լեզուն մշակույթի կարևոր բաղադրիչն է, նրա հզոր զենքը: Այն ձևավորում է մարդուն, բնորոշում նրա վարքը, բարոյական կերպարը, գաղափարախոսությունը:

Խոսքը հաղորդակցության համընդհանուր միջոցն է, քանի որ տեղեկատվության փոխանցման ընթացքում քիչ դեպքերում է, որ խոսքի միջոցով կորչում է շփման իմաստը: Վ. Դ. Դեվկինը խոսքն անվանում է լեզվի համընդհանուր ձև: Նա գրում է. «Տարբեր ազգերի մոտ առօրյա կենցաղային խոսքը լեզվի իրացման համընդհանուր ըմբռնելի, հասկանալի ամենափոքր բնագավառն է» [8, 64]:

Յուրաքանչյուր մարդու խոսքը խիստ անհատական է, որից կարելի է դատել նրա ազգության, սոցիալական պատկանելիության, նրա տարիքի և սեռի մասին: Խոսքում է արտացոլվում մարդու անհատականությունը, նրա էթնիկ առանձնահատկությունները: Մարդկային լեզուն ոչ միայն տեղեկատվության հաղորդման միջոց է, այլ նաև զգացմունքային հարաբերությունների արտահայտման միջոց: Որքան արտահայտիչ է խոսքը, այնքան առավել արտահայտիչ է խոսակիցը, նրա էությունը, մտադրությունները:

Խոսքի հիմնական գործառույթների շարքում առավել նշանակալի են սոցիալական և փոխազդեցային գործառույթները: Խոսքի շնորհիվ մարդն ազդում է մտքերի, զգացմունքների, հույզերի, մարդկանց վարքի վրա: Խոսքի ազդեցիկ լինելը կախված է այն բանից, թե որքանով է խոսակիցը գիտակցում այն նպատակը, որով նա ցանկանում է հասնել իր խոսքի միջոցով:

Ոչ քիչ դեր ունեն նաև այն պայմանները, որում իրականանում է խոսքը, օրինակ՝ լսարանում՝ ներկաների տրամադրությունը: Խոսակցի հաջողության հիմնական գրավականը ոչ միայն խոսակցի գիտակցելն է, թե ինչ պետք է ասվի, այլ նաև՝ որտեղ և ում ինչ պետք է ասվի:

Գ. Գ. Պոչեպցովը գտնում է, որ խոսքային հաղորդակցությունը շատ կարևոր նշանակություն ունի մարդկային գործունեության տարբեր բնագավառներում [9, 23]:

Խոսքի մասնագիտական և գրագետ տիրապետումը տարբեր մասնագիտություններում հաղորդակցության հաջող իրականացման գրավականն է (քաղաքական, գիտական, դասավանդման գործունեության ընթացքում):

Խոսքը, լինելով շփման համընդհանուր միջոց, իմաստավորվում է գործածության ընթացքում, որն էլ պետք է լրացվի ոչ խոսքային նշանային համակարգով: Այդ պատճառով հաղորդակցային գործընթացը ոչ լիարժեք է, եթե մենք շեղվում ենք ոչ խոսքային միջոցներից: Դեռ Յիցեռոնն է նշել, որ հռետորի զգացմունքները պետք է արտացոլվեն նրա դեմքի վրա: Խոսքային միջոցների ընտրությունը՝ ուղեկցված ոչ խոսքային միջոցներով, խորն են արտացոլում հույզերը, որը կարող է ազդեցիկ լինել խոսակցի վրա: Խոսքային և ոչ խոս-

քային միջոցների միաժամանակյա գործածումը հաղորդված տեղեկատվությանը տալիս է արտահայտչականություն և խորը նշանակություն:

Այսպիսով, խոսքային հաղորդակցությունը գլխավոր տեղում է շփման գործընթացում, բայց դա չի իջեցնում ոչ խոսքային

հաղորդակցության դերը, որը նույնպես շատ կարևոր է:

Խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների համատեղ և ճիշտ գործածումը կհանգեցնի ցանկացած տիպի հաղորդակցության հաջող իրականացմանը և այն կդարձնի առավել արտահայտիչ և արդյունավետ:

Գրականություն

1. Бахтин М. М., Человек в мире слова // [сост., предисловие, примеч. О.Е. Оссовского], М., Изд-во открытого университета, 140 с.
2. Основы теории коммуникации: Учебник / под ред. М. А. Василика, М., Гардарики, 2006, 615 с.
3. Холл Э. Язык тела. Как понять иностранца без слов, М., Изд-во Сече, Персей, АСТ, 1995, 432 с.
4. Hall E. The Silent Language, New York, London, 1990, p. 28.
5. Конечкая В. П., Социология коммуникации. М., 1997.
6. Лабунская В. А., Введение в психологию невербального поведения. Постов н/Д., 1994.
7. Тер-Минасова С. Г., Язык и межкультурная коммуникация, М., 2000.
8. Девкин В. Д., Немецкая пазговорная речь: Лексика. М., 1973.
9. Почепцов Г. Г., Теория коммуникации, М., 2001.

Практическое значение вербальной и невербальной коммуникаций

Р. Хачатрян

Оба вербальные и невербальные контакты отличаются друг от друга. Так как речь является общим средством коммуникации, она обретает важность при использовании, которая должна быть завершена знаковыми невербальными системами связи. Поэтому процесс не является полным, если отклоняться вербальных средств. Таким образом залог, мощной и выразительной межкультурной коммуникации является комбинация вербальных и невербальных средств.

The practical importance of verbal and nonverbal communication

R. Khachatryan

Both verbal and non-verbal communications differ from each other. As the speech is common means of communication, it becomes significant during the usage, which should be completed by connotational non-verbal system of communication. That is why the process of communication is not complete if we deviate from verbal means. Therefore, in the the process of intercultural communication the guarantee of the realization of powerful and expressive speech is the combination of verbal and non-verbal means of expression.

ՄԱԴԼԵՆԱ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ

ՕԺՏՎԱԾ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՕԺԱՆԴԱԿՈՒՄԸ «ԵՐԵՎԱՆԻ ԱՆԱՆԻԱ ՇԻՐԱԿԱՑՈՒ ԱՆՎԱՆ ՃԵՄԱՐԱՆ» ԿՐԹԱՀԱՄԱԼԻՐԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ (ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱԿՆԱՐԿ)

Տխոր ճակատագիր է սպասվում նրան, ով տաղանդավոր է, բայց փոխարենը զարգացնելու և կատարելագործելու սեփական ընդունակությունները, չափազանց գոռոզանում է և տրվում անգործությանն ու ինքնահիացմունքին: Այդպիսի մարդը աստիճանաբար կորցնում է մտքի պարզությունն ու սրությունը, դառնում է ինտերպ, ծուլ և ծածկվում տրտման մարմինն ու հոգին քայքայող ժանգով:

Լեոնարդո Դա Վինչի

Ընդունակությունների, տաղանդի, հանճարեղության ֆենոմենները մարդուն հետաքրքրել են բոլոր ժամանակներում, սակայն, գիտական ուսումնասիրության առարկա են դարձել միայն 20-րդ դարի սկզբին՝ տարբեր լաբորատորիաների ուսումնասիրության շրջանակներում: Օժտվածության ձևակերպումներից մեկը հետևյալն է՝ այն համակարգված, կյանքի ընթացքում զարգացող հոգեկանի որակ է, ընդունակությունների զարգացման բարձր մակարդակ, որը որոշում է մարդու՝ որևէ գործունեության ոլորտում մեծ արդյունքների հասնելու հավանականությունը[3, էջ 7]: Օժտվածության երևույթի և տարվող աշխատանքների վերաբերյալ, այսպես կոչված, ռուսական և եվրոպական մոդելները տարբեր շեշտադրումներ են ունեցել, սակայն այժմ նկատվում է ընդհանրական դաշտ ստեղծելու միտում, որը լայն հնարավորություններ կտա փորձի փոխանակման և նախկին մոտեցումների վերանայման ու թարմացման համար: Օժտվածության ընկալումը, բնականաբար, շատ փոփոխությունների է ենթարկվել ժամանակի ընթացքում: Եթե

նախկինում օժտվածության ներքո հասկանում էին ինտելեկտուալ բարձր ընդունակություններ, ուսումնական բացառիկ տվյալներ, ապա այժմ պարզ է, որ բարձր մտավոր ընդունակությունները դեռևս չեն ապահովում հաջողակ կարիերա կամ ստեղծագործական բարձր նվաճումներ: Այսինքն, ներկայումս տարանջատում են օժտվածության տարբեր տեսակներ, դիագնոստիկ տարբեր մոդելներ, որոնք երևույթը դիտարկում են առավել տարբերակված և, հետևաբար, արդյունավետ:

Սույն հոդվածում նպատակ ունենք նկարագրելու աշխատանքային այն մոդելը, որով առաջնորդվում ենք՝ կազմակերպելով ճեմարանում մեր գործունեությունը:

1990 թ. ապրիլին Անանիա Շիրակացու անվան կրթահամալիրը պաշտոնապես ստացավ ՀԽՍՀ Մինիստրների խորհրդի համաձայնությունը օժտված երեխաների կրթօջախ բացելու վերաբերյալ: Երեխաների՝ կրթահամալիր ընդունելության ժամանակ ծնողները կնքում են պայմանագիր, որում տալիս են իրենց համաձայնությունը հոգեբանական հետազոտական աշխատանքների իրականացման համար:

Նշենք նաև, որ ըստ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի հոկտեմբերի 14 – 1391 որոշման՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատության հոգեբանի պարտականությունների շարքում է նաև օժտված երեխաների բացահայտումն ու նրանց ստեղծագործական ներուժի զարգացումը [1]:

Օժտվածության հիմնախնդիրը ճեմարանում ուսումնասիրվում է հոգեբանական լաբորատորիայի կողմից, որը գործում է Հոգեբանական Կենտրոնի ներքո և զբաղվում նաև մեթոդական հարցերով:

Հոգեբանական լաբորատորիան իր աշխատանքները կազմակերպում է՝ հիմնվելով տարեկան պլանի վրա, սակայն ընթացիկ աշխատանքները ուղղված են հետևյալ նպատակների իրականացմանը.

- բացահայտել արտակարգ ընդունակություններով օժտված երեխաների,
- նպաստել երեխաների ընդունակությունների պահպանմանն ու զարգացմանը,
- ստեղծել նպաստավոր պայմաններ տարիքային տարբեր խմբերի ուսումնական գործընթացի արդյունավետ իրականացման համար,
- նպաստել երեխաների հոգեբանական, ֆիզիկական առողջությանը:

Ստորև սխեմատիկ ներկայացրել ենք աշխատանքային հիմնական բլոկներն ու փուլերը: Դիագնոստիկ աշխատանքները համալիր բնույթ ունեն՝ իրականացվում է բազմակողմանի և երկարատև ուսումնասիրություն: Այսինքն՝ բուն դիագնոստիկ աշխատանքների մեջ ընդգրկված են երեխաները, ուսուցիչները, ծնողները, որոնց տվյալների, ինչպես նաև դիտման և երեխաների հետ զրույցի արդյունքում կարող ենք ենթադրություն անել երեխայի օժտվածության մասին: Այնուհետև, ուսուցչական կազմի հետ քննարկվում և կազմվում են անհատական ուսումնական ծրագրեր, որոնք կիրառվում են ընդհանուր դասապրոցեսի ժամանակ: Բնականաբար, այստեղ առաջանում է ուսուցիչների պատրաստվածության խնդիրը նման երեխաների հետ աշխատանքներում, և ընթացիկ սեմինարները ուղղված են բարձրացնելու ուսուցիչների պատրաստվածությունը և կոմպետենտությունը: Արդյունավետ է համարվում մենթորական վերահսկողությունը կամ ուղղորդումները: Մենթորներ սովորաբար լինում են ուսուցիչները, որոնք հմտացած են նման երեխաների հետ շփման, ուսումնական, զարգացմանը վերաբերող հարցերում:

Սխեմա 1

Դիագնոստիկ գործընթաց	Հետազոտական և աջակցման աշխատանքների կառուցվածքը		
	Սաներ	Ուսուցիչներ/ մանկավարժներ	Ծնողներ
	Ինտելեկտի, ուսումնական մոտիվացիայի, անձնային որակների, կրեատիվության, անձնային կրեատիվության գնահատում, դիտում, զրույց, գործունեության արդյունքների վերլուծություն և այլն:	Հարցարաններ (ուսուցիչների համար)	Հարցարաններ
(հետդիագնոստիկ գործընթաց) Սեմինարներ, ծառայությունների մատուցում, ուսումնական պլաներներ	Ուսումնական խնդիրներին վերաբերող աշխատանքներ, օլիմպիադաների, խմբակների մասնակցության խրախուսում, մենթորական աշխատանքներ, հոգեբանական խորհրդատվություն, թերապիա և այլն:	Սեմինարներ ուսուցիչների հետ՝ կապված օժտված երեխաների բնութագրի, նրանց հետ աշխատելու սկզբունքների, ուսումնական ծրագրերի համապատասխանեցման հետ: Սեմինարներ խմբի մանկավարժների հետ՝ կապված օժտված երեխաների բնութագրի, նրանց հետ աշխատելու սկզբունքների հետ: Հոգեբանի հետ համագործակցելով երեխաների ֆիզիկական և հոգեբանական առողջության ապահովում:	Ծնողավարության, օժտված երեխաների հետ շփման առանձնահատկությունների, նրանց ֆիզիկական և հոգեբանական առողջությանը վերաբերող հարցերի վերաբերյալ սեմինարներ:

Հետազոտական աշխատանքներում առավել խոցելի է բուն դիագնոստիկ գործընթացը՝ հատկապես ընտրված մեթոդ-մեթոդիկաները, դրանց արդյունավետությունը տվյալ հիմնախնդրի շրջանակներում: Այն հարցին, թե ո՞ւմ ենք համարելու օժտված երեխա, հնարավոր է պատասխանել միայն համալիր հետազոտության իրականացման ավարտից հետո, ինչն էլ փորձում ենք իրականաց-

նել կրթահամալիրում: Սակայն, պետք է հատուկ ընդգծենք, որ գիտական հանրայթում քննարկման առարկա է թեստերի արդյունավետությունը, դրանց համապատասխանությունը օժտված երեխաների դիագնոստիկայի հարցում: Թեստերի արդյունքում երբեմն ցածր ցուցանիշ ունեցող երեխան կարող է ըստ ուսուցիչների գնահատման ներկայանալ ընթացիկ բոլորովին այլ տվյալներով և ձեռքբերումներով

և հակառակը: Նման երեխաները ունեն մտածողության, կենսակերպի նաև հոգեբանական առանձնահատկություններ, և առաջանում է թեստերի վալիդության, հուսալիության խնդիրը այդ մտածողությունն ու առանձնահատկությունները գնահատելու հարցում:

Եվ, վերջապես, ինչպես յուրաքանչյուր հոգեբանական գործունեության ոլորտ, օժտվածությանն ուղղված աշխատանքները առավել ևս ունեն իրենց էթիկական սկզբունքները: Ներկայացնենք Ամերիկյան հոգեբանական ասոցիացիայի (ԱՀԱ) և դպրոցի հոգեբանների ազգային ասոցիացիայի (ԴՀԱԱ) էթիկական սկզբունքները, որոնք ուղղորդող են նաև մեր երկրի համար, քանի որ չկան մշակված կանոններ հատկապես օժտված երեխաների հետ տարվող աշխատանքների դեպքում: Հիմնական էթիկական սկզբունքները, որոնք խմբավորում են ստորև ներկայացված կոնկրետ դրույթները, հետևյալն են՝ գնահատում, անարդար խտրականություն, կոմպետենտություն, չվնասել, բաշխվածություն և ուսումնական հարցեր, խորհրդատվություն և թերապիա:

Վերը նշված երկու կառույցների՝ ԱՀԱ, ԴՀԱԱ, սկզբունքները նույնն են և տարբերվում են ձևակերպումներով, հետևաբար, հատընտիր ներկայացնենք մի քանիսը:

- Օգտագործել գնահատման գործիքներ, որոնք հուսալի են, վալիդ, և հա-

մապատասխան են խնդրի գնահատմանը (ԱՀԱ):

- Թեստերի ադապտացիա. հաշվի առնել իրավիճակային, անձնային, լեզվական, մշակութային տարբերությունները (ԱՀԱ):
- Գնահատումը իրականացնելիս չդնել գենդերային, մշակութային, կրոնական, ռասսայական, սեռական կողմնորոշման, սոցիալական խտրականություն (ԱՀԱ):
- Հետաքրքրվել մասնագիտական աճով, լինել ընթացիկ հետազոտությունների, թրենինգների և մասնագիտական պրակտիկայի մեջ (ԴՀԱԱ):
- Պաշտպանություն՝ առաջարկել տարբերակներ, որոնք լավագույնս կներկայացնեն երեխաների շահերը (ԴՀԱԱ):
- Խորհրդատվական կամ թերապևտիկ ծառայությունները ուղղորդված չեն. մասնագետները պետք է մատուցեն միայն այն ծառայությունները, որոնցում նրանք կոմպետենտ են (ԴՀԱԱ) [2, էջ 315, 316]:

Ինչպես երևում է ներկայացված հոդվածից, այն ակնարկային բնույթ է կրում: Հիմնականում փորձ է արվել ստեղծելու ընդհանուր պատկերացում իրականացվող աշխատանքների վերաբերյալ՝ հետագայում առավել ընդգրկուն և մանրամասն ներկայացնելու պայմանով:

Գրականություն

1. Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության որոշում, 14 հոկտեմբերի 2010 թվականի N 1391-Ն:
2. Handbook of Giftedness in Children, Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices Edited by Steven I. Pfeiffer, Florida State University, Tallahassee, USA, 2008, 420p.
3. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.

**Сопровождение учебного процесса одаренных детей на примере
Ереванского лицея имени Анания Ширакаци***М. Аракелян*

В статье рассматривается проблема одаренности: сегодняшние формулировки и понимания термина одаренности. Приводятся все юридические основы не только принятые в РА касающихся одаренных детей в сфере образования, но и лицея имени Анания Ширакаци. Приведена схема сопровождающих и диагностических работ конкретно в лицее. Особо подчеркнута проблема выявления, а также этические нюансы и основы касающихся процесса выявления одаренных детей.

**The gifted children's education support in the example of
Armenian National Lyceum after Anania Shirakatsy***М. Araqelyan*

In the article there is discussed the problem of giftedness: today's definition and understanding of this term. Besides there are also presented all the legal bases regarding gifted children education which are accepted in the Republic of Armenia, particularly in the Armenian National Lyceum after Anania Shirakatsy. The article describes the layout of the accompanying support and diagnostic work specifically in the Lyceum. It also particularly mentions the problem of identifying the gifted children and the ethical nuances and bases related to that process.

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄԻՍՅԱՆ

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ և ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԴՊՐՈՑԻ ԴԱՍԱԽՈՍԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ**

21-րդ դարի հասարակական-քաղաքական և սոցիալ-մշակութային տեղաշարժերը, համաշխարհային և ազգային կրթության նկատմամբ արժեքանական նոր պահանջները, կրթության բովանդակության արդիականացումը, մասնավորապես անցումը վարչահրամայականից հումանիստական կրթության հարացույցի, ինչպես նաև դրանցով պայմանավորված ժամանակակից մարդու անձնային արժեհամակարգի բովանդակության էական վերափոխումները նոր պահանջներ են առաջադրում բարձրագույն և մասնագիտական կրթության բովանդակությանը: Սկզբունքորեն փոխվում են ապագա մասնագետի պատրաստման մոտեցումները՝ նպատակ ունենալով ոչ թե գիտելիքակենտրոն, «անդեմ» մասնագետի դաստիարակումը, այլ համակողմանիորեն զարգացած, բարոյականային ամուր հոգեկերտվածք, ստեղծագործական ներուժ, սոցիալականորեն հասուն, մասնագիտորեն կոմպետենտ և բարեկիրթ երիտասարդի անձի ձևավորումը, որի հոգևոր-ստեղծագործական ինքնակայացումն իր բովանդակությամբ հումանիստական է և օգտակար հասարակությանը:

Համատարած վերափոխումների այսօրվա ժամանակներում վերաարժևորվում կամ արժեզրկվում են կրթության ոլորտի շատ ավանդական արժեքներ, մարդու մեջ ձևավորվում են արժեքային նոր պատկերացումներ, արժեքային նոր գիտակցություն, արժեքային նոր կողմնո-

րոշումներ ու նոր վարքագիծ: Ժամանակակից մարդու արժեհամակարգի հիմքը կազմող ավանդական արժեքներն իրենց մեջ ներառում են կրթությունը (հանրակրթական, առարկայական, մանկավարժական, հոգեբանական, մեթոդաբանական), դաստիարակությունը, համամարդկային և մասնագիտական բարոյական արժեքները (բարություն, սեր, ժողովրդավարություն, հանդուրժողականություն, պարտքի ու պատասխանատվության զգացում, կոլեկտիվիզմ), պրոֆեսիոնալիզմը, կրթվածությունն ու ազգային արժեքները: Այստեղից էլ արդիական է դառնում մանկավարժական արժեքների գործնական ներդրման անհրաժեշտությունը բուհում՝ արժեքային մոտեցումը դիտարկելով որպես անձի կայացման հիմնական գործոններից մեկը: Այսօր դասախոսի մանկավարժական-մասնագիտական արժեհամակարգում ավանդական արժեքներին պարտադիր կերպով ավելանում են այնպիսի իննովացիոն արժեքներ, ինչպիսիք են սեփական արժեհամակարգի վերաարժևորումն ու նորովի կառուցումը, ինքնաճանաչումը, ինքնագնահատումը, ինքնորոշումը, ինքնակատարելագործումը, ռեֆլեքսիան, հետադարձ կապը, ստեղծագործումը, իր մասնագիտական գործունեության իմաստավորումն ու արժևորումը:

Անշուշտ, ուսանողների հուզաշխարհի ձևավորման հիմնական գործառույթն ավանդաբար կապվում է հոգեբան-մանկավարժների ուղղորդող, շտկող գոր-

ծունեության հետ, վարպետներ, որոնք ընդունակ են մասնագիտորեն գրագետ միջոցներով ներազդել նրանց ներդաշնակ դաստիարակության և արժեքային գերակայությունների ընտրության վրա:

Բուհի մանկավարժի մասնագիտական գործունեությունը մեծապես պայմանավորված է նրա արժեքային վարքագծով, որի ներքին կարգավորիչներն են արժեքային գիտակցությունը, արժեքային հարաբերությունները, արժեքային դիրքորոշումներն ու կողմնորոշումները շրջապատող աշխարհի, հասարակության և մասնագիտական–մանկավարժական գործունեության նկատմամբ: Իր հերթին, մանկավարժի արժեքային վարքագծում դրսևորվում են ինչպես նրա անձնային, սոցիալական և համամարդկային արժեքները, այնպես էլ մանկավարժական արժեքները՝ հիմք դառնալով մանկավարժական կրթության բովանդակության մշակման համար: **Մանկավարժական արժեքները հասարակության և կրթության պատմության լավագույն փորձի աստիճանական կուտակման արդյունքում ձևավորված մանկավարժական գաղափարների, փաստերի, հասկացությունների, տեսությունների, հարաբերությունների և փորձի ամբողջական համակարգ են**, որոնք այս կամ այն չափով առկա լինելով յուրաքանչյուր մանկավարժի մասնագիտական մշակույթի համակարգում՝ միաձուլվում են անձնային արժեքների հետ և համալրում նրա բազմագործառույթ մանկավարժական–մասնագիտական գործունեությունը:

Չնայած մանկավարժական արժեքներն օբյեկտիվ բնույթ ունեն, գոյացել և կատարելագործվել են կրթության պատմության երկարատև դարերի ընթացքում, սակայն յուրաքանչյուր մանկավարժ իր

գործունեության ընթացքում դրանք յուրացնում, տիրապետում և կիրառում է սուբյեկտիվորեն՝ կախված իր մանկավարժական կրթվածության ու վարպետության աստիճանից, ինչպես նաև արժեհամակարգի մակարդակից: Ուստի մանկավարժական արժեքները դառնում են տվյալ մասնագետի անձնային և մասնագիտական զարգացվածության կայուն կողմնորոշիչներ ու չափորոշիչներ: Ընդ որում, դրանց յուրացման ծավալը, խորությունն ու մակարդակը մեծապես պայմանավորվում է դասախոսի **մանկավարժական գիտակցության ակտիվությունից**, քանի որ այս կամ այն մանկավարժական երևույթի կամ գաղափարի արժևորումը տեղի է ունենում սեփական մանկավարժական գործունեության ընթացքում՝ մանկավարժական փաստերը միմյանց հետ համադրելու, հակադրելու, ամբողջացնելու և արդյունքում դրան արժեքային որոշակի գնահատական տալու միջոցով: Սակայն մանկավարժական գործունեության ընթացքում երբեմն գիտակցության մեջ ձևավորված որևէ մանկավարժական փաստի գնահատականը գործնականում չի համապատասխանում (երբեմն անգամ հակասում է) մասնագիտական գրականության մեջ կամ կոնկրետ մասնագիտական շրջանակում ընդունված արժեքային պատկերացմանը, որն էլ դրդում է կրկին, առավել հանգամանալից հետազոտել փորձնական և տեսական գաղափարների անհամատեղելիության պատճառները, որոնք տվյալ երևույթի էական կողմերը՝ արժևորելու առավել իննվացիոն կողմերը: Հետևաբար, դասախոսն իրականացնում է բավականին կարևոր **կարգավորիչ գործառույթ**. միավորում է մանկավարժական գործունեության ուսումնական, գիտամեթոդական, դաստի-

արակչական կողմերը անձնային արժե-
համակարգի մեջ՝ մեծապես խթանելով ու
կատարելագործելով իր մասնագիտական
աշխատանքը: Նկատենք, որ յուրաքան-
չյուր դասախոս ակտիվորեն յուրացնում և
զարգացնում է իր մանկավարժական գոր-
ծունեության այն հատվածը և իր համար
նախընտրում է այն մանկավարժական
արժեքները, որոնք համարում է գործնա-
կանում պիտանի ու կիրառելի: Այլ կերպ
ասած, մանկավարժական օբյեկտիվ ար-
ժեքները (մանկավարժական երևույթ-
ները, փաստերը, հարաբերությունները,
փորձը և այլն) մշտապես բեկվում են նրա
անհատական մասնագիտական արժե-
համակարգում՝ մի դեպքում հարստացնե-
լով, համալրելով այն, մի այլ դեպքում ար-
ժեգրկվելով ու դառնալով ոչ ավելորդ:

Մանկավարժական արժեքանության,
որպես գիտելիքների միջառարկայական
բնագավառի արագ զարգացմամբ պայ-
մանավորված, այսօր համաշխարհային
մանկավարժագիտության մեջ առկա են
կրթական արժեքների բազմազանությա-
նը նվիրված բավականաչափ հրապարա-
կումներ, որոնցում, այլևայլ խնդիրների
մեկնաբանմանը զուգընթաց, վերջիններս
դասակարգվում են ըստ տարբեր մոտե-
ցումների (Բ. Տ. Լիխաչև, Ջ. Ի. Ռավկին,
Ե. Ն. Շիյանով, Բ. Ս. Գերշունսկի և ուրիշ-
ներ: Գ. Ի. Չիժիկովան մանկավարժական
արժեքները համարելով անձի գիտակցու-
թյան և վարքի օրինակելի ուղղորդիչներ՝
առանձնացնում է գերիշխող, նորմատի-
վային, խթանող և ուղեկցող արժեքնե-
րի խմբեր (1): Ջ. Ի. Ռավկինը, կրթական
արժեքները դիտարկելով կրթության զար-
գացման հիմք, դրանք ստորաբաժանում է
4 խմբերում՝ սոցիալ-քաղաքական, մտա-
վոր, բարոյական և մասնագիտական գոր-
ծունեության արժեքներ (2): Բավականին

համապարփակ մանկավարժական արժե-
համակարգ է ներկայացնում Ի. Ֆ. Իսաևը՝
առանձնացնելով արժեք-նպատակների,
արժեք-նշանակությունների, արժեք-մի-
ջոցների և արժեք-փոխհարաբերություն-
ների խմբեր (3): Հիմք ընդունելով այն
փաստը, որ մանկավարժական արժեքնե-
րը կրթական տարբեր գործընթացներում
դառնում են պայման կամ արդյունք, Կ. Ա.
Աբուլխանովա-Սլավսկայան ներկայացրել
է մանկավարժական արժեքների հետև-
յալ խմբավորումը (4)՝ 1. Հասարակական-
մանկավարժական արժեքներ, որոնք գոր-
ծառնում են ողջ հասարակության բոլոր
շերտերում և բարոյականության, կրոնի,
փիլիսոփայական հասկացությունների,
գաղափարների, պատկերացումների և
վարքագծի կանոնների տեսքով կանոնա-
կարգում են մարկանց միջև տեղի ունեցող
հաղորդակցումն ու դաստիարակչական
գործընթացները: 2. Մասնագիտական
մանկավարժական արժեքներ՝ հասկացու-
թյունների, գաղափարների, պատկերա-
ցումների և նորմերի մի ամբողջություն,
որը կանոնակարգում է կրթության ոլորտի
որոշակի խմբերի մասնագիտական գոր-
ծունեությունը: 3. Անհատական մանկա-
վարժական արժեքներ՝ անձի արժեքային
կողմնորոշումների սոցիալ-հոգեբանա-
կան մի համակարգ, որն արտացոլում է
անձի անհատական նպատակների, գոր-
ծունեության դրդապատճառների, խթան-
ների և ձգտումների ուղղվածությունը:

Հիմնվելով մանկավարժական գրակա-
նության բազմաբնույթ վերլուծությունների
վրա՝ դասախոսի գործունեության կառուց-
վածքում մենք առանձնացրել ենք առավել
ընդունելի մանկավարժական արժեքների
հետևյալ խմբերը:

1. Արժեք-նպատակներ, որոնք ներ-
կայացնում են բուրի դասախոսի մասնա-

գիտական-մանկավարժական երկկողմանի գործունեության բովանդակությունը: Դրանք են. ա) ընդհանուր պատկերացում սեփական մասնագիտական եսի մասին որպես մասնագիտական ինքնակատարելագործման աղբյուր և արդյունք, բ) ընդհանուր պատկերացում ուսանողի՝ ապագա մասնագետի անձի մասին՝ իր ամենատարբեր դրսևորումներում և գործունեության ձևերում:

Մանկավարժական նպատակները պետք է իրենց մեջ ներառեն համակողմանի զարգացած անձի ձևավորմանը ներկայացվող հասարակական և կրթական պահանջները, մարդկության հումանիտական հույզերը, հետաքրքրություններն ու ձգտումները, ինչպես նաև բարձրագույն դպրոցի իրական անելիքները: Մանկավարժական նպատակների իրագործման երկարատև գործընթացում մասնագետի գիտակցության մեջ ձևավորվում է մասնագիտական իդեալի պատկերը, որը նրա և շրջապատի մարդկանց համար դառնում է մասնագիտական արարքների չափանիշ՝ պարբերաբար դրդելով ակտիվ մասնագիտական ինքնարտահայտման և կատարելագործման: Արժեք-նպատակները, իրենց հերթին, ուղղորդում են մանկավարժի աշխատանքի բովանդակությունը, կազմակերպչական ձևերն ու ընտրված տեխնոլոգիաները: Անկասկած, ցանկացած մասնագետի գործունեության *առաջընթացի չափանիշը* արժեքավոր նպատակների առկայությունն է, մանկավարժական գիտակցության մեջ դրանք նախագծելը, կառուցելը ապա նաև պետական կրթական չափորոշիչի հիման վրա մշակված մասնագետի գիտականորեն հիմնավորված մոդելն իրականացնելը: Մանկավարժական արժեքները յուրացնելու ընթացքում դասախոսի և ապագա

մասնագետի մեջ աստիճանաբար ձևավորվում են հոգևոր-ստեղծագործական այնպիսի հատկանիշներ, որոնք նպաստում են նրանց հոգևոր-ստեղծագործական կարողությունների աճին ու մասնագիտական ինքնաիրացմանը: Դրանք են. ինքնատիպ դատողությունները, խնդրի լուծման ինքնաբուխ առաջարկները, ճկուն մտածողությունը, նոր փաստի ու երևույթի նկատմամբ «բաց» հայացքը, զարգացած ինքնագիտակցությունը, նպատակասլացությունը, հետևողականությունը, խոհեմությունը, խանդավառությունը, ոգեշնչվածությունը առարկայով և (ուսանողի) դասախոսի անձով, մեծահոգությունը, ներքին ներդաշնակությունն ու միաժամանակ հոգևոր անբավարարվածությունը, բարեհոգությունը, անշահախնդրությունը, ինքնակրթության ձգտումը, նորի ստեղծման ներքին պահանջումները, ձգտումը սովորելու իսկական վարպետ-մանկավարժի մոտ, սերը:

2. Արժեք-գիտելիքներ, որոնք ներկայացնում են դասախոսի գործունեությանն անհրաժեշտ հոգեբանամանկավարժական գիտելիքների ամբողջությունը: Դրանց թվին կարելի է դասել ա) բուհի մանկավարժական գործընթացի կարևորագույն գաղափարներին ու հիմնական օրինաչափություններին վերաբերող տեսական և մեթոդաբանական գիտելիքները, բ) կրթության պատմության և ժամանակակից մանկավարժական գիտությունների ու մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդների իմացությունը, գ) ուսանողների հոգեբանամանկավարժական, տարիքային առանձնահատկությունների ու հետաքրքրությունների իմացությունը:

Հոգեբանության և մանկավարժության հիմնարար հասկացությունների և տեսությունների տիրապետումը հնարա-

վորություն է ստեղծում կառուցելու գիտականորեն հիմնավորված, միաժամանակ սեփական, ինքնատիպ ու եզակի մանկավարժական գործունեության կադապարը՝ այն անընդհատ կատարելագործելով և հասցնելով իրական ստեղծագործության աստիճանին:

3. Արժեք-տեխնոլոգիաներ, որոնք ներկայացնում են դասախոսի գործունեության իրականացման եղանակների, միջոցների, հարաբերությունների իրար փոխկապակցված հետևյալ խմբերը. ա) կրթական, դաստիարակչական և անձնային զարգացման խնդիրների լուծմանն ուղղված գործողություններ՝ ուսուցման և դաստիարակության տեխնոլոգիաներ, բ) մանկավարժական գործընթացի հոգեբանական առողջ մթնոլորտի ստեղծմանն ուղղված հաղորդակցային գործողություններ՝ հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ, գ) դասախոսի անձնական դիրքորոշումը, փոխհարաբերությունները ուսանողների և գործընկերների հետ, վերաբերմունքը մանկավարժական գործընթացի մասնակիցների, ինչպես նաև իր սեփական մասնագիտական գործունեության նկատմամբ, ինքնագնահատականը, անհրաժեշտության դեպքում սեփական մանկավարժական կարողություններն ակտիվացնելու և ստեղծագործելու միջոցները:

Այս խմբի մեջ առանձնահատուկ պետք է նշել հաղորդակցական տեխնոլոգիաների էական դերը որպես մանկավարժական արժեքներ, որոնք դրսևորվում են հաղորդակցման բազմազան տեսակներում, ոճերում, մոդելներում՝ ուղղված կամ սուբյեկտ-օբյեկտ ներազդեցության, կամ սուբյեկտ-սուբյեկտ երկխոսական, գործընկերային և համագործակցային ուսուցման իրականացմանը (5):

4. Արժեք-հատկանիշներ, որոնք ներկայացնում են դասախոսի անձնական, պաշտոնական, հաղորդակցական, մասնագիտական-մանկավարժական վարքագծի և արտաշխատանքային արժեքավոր հատկանիշների ամբողջությունը: Սրանք դրսևորվում են հետևյալ հատուկ կարողություններում. ա) նպատակալացություն, սեփական նպատակներն ու գործողություններն այլոց նպատակների ու գործողությունների հետ համադրելու կարողություններ, բ) սեփական գործունեությունը նախագծելու և դրա արդյունքները կանխատեսելու կարողություն, գ) մասնագիտական տեսակետից համակողմանիորեն և ստեղծագործաբար մտածելու կարողություններ, դ) հումանիստական փոխհարաբերություններ կառուցելու և համագործակցելու դիրքորոշում մշակելու կարողություններ, ե) երկխոսական մտածողություն և գործընկերային փոխհարաբերություններ իրականացնելու կարողություններ և այլն:

Ավելացնենք, որ մանկավարժական արժեքային խմբերի բոլոր բաղադրիչները սերտորեն փոխկապակցված են և կիրառվում են միաժամանակ: Ընդ որում, դասախոսի մանկավարժական-մասնագիտական մշակույթի կառուցվածքում արդեն առկա արժեքները իրենց հերթին հիմք են դառնում նոր գաղափարների, հարաբերությունների կամ կարողությունների նախագծման ու իրականացման համար: Իհարկե, մանկավարժական արժեքների համալրումը խիստ անհատականացված բնույթ է կրում և անխուսափելիորեն պայմանավորվում է տվյալ մասնագետի համընդհանուր ու մասնագիտական արժեքային պահանջմունքներով: Որքան բազմաշերտ է նրա արժեքային ներաշխարհը, այնքան արդյունավետորեն և

ակտիվորեն են ձևավորվում նոր մանկավարժական նպատակներ, գիտելիքներ, տեխնոլոգիաներ, հատկանիշներ և հարբերություններ:

Ամփոփելով նշենք, որ մանկավարժական մշակույթի ձևավորումը ենթադրում է մանկավարժական հաղորդակցման, մանկավարժական ստեղծագործության, ուսանողների ուսումնական, գիտահետազոտական գործունեության կազմակերպման, սեփական մասնագիտական գործունեության կառավարման բազմա-

զան տեխնոլոգիաների լիարժեք տիրապետում: Ուստի, ողջամիտ մանկավարժական նպատակադրումները կարող է իրականացնել միայն մանկավարժական բազմակողմանի գիտելիքներով, անձնային ու մանկավարժական հաստատուն որակներով օժտված, մանկավարժական արդիական փոխներգործուն տեխնոլոգիաները հմտորեն տիրապետող և մանկավարժական խնդիրները մեթոդապես ու հետևողականորեն գործողությունների վերածող պրոֆեսիոնալ դասախոսը:

Գրականություն

1. Педагогическая аксиология: монография / Г.И. Чижакова и др. Красноярск: 2008. 294 с.
2. Равкин З.И., Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е гг. XX в.в.), т 1.– М.: ИТОП РАО, 2000., ст.286.
3. Исаев И.Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
4. Абульханова–Славская К. А., Стратегия жизни.М. 1991.
5. Միսյան Ս. Բ., Դասախոսի հաղորդակցական մշակույթի կատարելագործման անհրաժեշտությունը արդի կրթական պահանջներին համապատասխան, Մանկավարժական միտք, 2012, 3–4, էջ 68–72:

Система педагогических ценностей педагога высшей школы

С. Сисян

Педагогические ценности складываются исторически в ходе развития общества и образования и фиксируются в педагогической науке как формы общественного сознания в виде идей, концепций, теорий. В процессе работы преподаватель овладевает педагогическими ценностями, которые выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, они делятся на следующие группы: ценности–цели, ценности–знания; ценности–технологии и ценности–качества.

The system of pedagoical values of high school teacher

S. Sisyan

Pedagoical values are added in the course of historical development of society and education and are fixed in teaching sciences in the form of ideas, concepts and theories. In operation, the teacher seizes teaching values as relatively stable reference points. They are divided into the following groups: values–goals, values–knowledge, values–technology and value–qualities.

ԱՆԳԻՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
ՆԵԼԼԻ ԱԴԱՄՅԱՆ
ԳՈՒՄ ԳԴԼՅԱՆ

**ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԿԵՑՎԱԾՔԻ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԸ
ՈՐՊԵՍ ՀԻՊՈԴԻՆԱՄԻԱՅԻ ՀԵՏԵՎԱՆՔ**

Հասուն մարդու ողնաշարի բնականոն կառուցվածքում տարբերվում են ոչ մեծ ֆիզիոլոգիական ծռումներ, որոնք պարանոցային և գոտկային հատվածներում ուղղված են դեպի առաջ՝ լորդոզ, իսկ կրծքային և սրբոսկրային հատվածներում՝ դեպի հետ՝ կիֆոզ: Դրանք ձևավորվում են օրգանիզմի աճմանը զուգընթաց՝ սկսած 2-2, 5 ամսականից: Այդ ծռումները մեղմում են ողնաշարի վրա ուղղաձիգ բեռնվածությունը քայքի, ցատկումների ժամանակ՝ կանխելով ուղեղի ցնցումները: Ֆիզիոլոգիականից բացի կարող են հանդիպել նաև ողնաշարի 3 տեսակի հիվանդագին ծռումներ՝ կողմնային՝ սկոլիոզ, դեպի հետ՝ գերկիֆոզ, դեպի առաջ՝ գերլորդոզ: [4]

Սկոլիոզը լինում է բնածին (ողերի ոչ ճիշտ զարգացում) և ձեռքբերովի, որն առավել հաճախ առաջանում է դպրոցական տարիքում (6 տարեկանում):[5]

Մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում են ողնաշարի ծովածքների առաջացման բազմաթիվ պատճառների նկարագրեր: Օրինակ՝ երեխայի ոտքի կանգնելը բնականոն ժամկետից շուտ, մանկական տարիքում վարակիչ և այլ հիվանդություններով հիվանդանալը, տարբեր տարիքի դպրոցականների հենաշարժողական համակարգի զարգացման ընթացքում բազմաթիվ պատճառներով ի հայտ եկած թերությունները և այլն:

Մեր առջև դրել ենք հիպոդինամիայի հետևանքով դպրոցականների կեցվածքի

շեղումների առաջացման հարցի քննարկումը: Դրա համար կատարել ենք Գյումրի քաղաքի թվով 5 դպրոցների աշակերտների բժշկական քննության արդյունքների վիճակագրական վերլուծական հետազոտություն:

Դպրոցական շրջանում փոխվում է ոչ միայն երեխայի միջավայրը, այլև կենսակերպը: Շարժման լիարժեք ազատությանը փոխարինում է պարտադրված դիրքով մի քանի ժամ նստելը ոչ միայն դպրոցում, այլև տանը: Ուսումնական պարապմունքների ժամանակ սխալ դիրքով նստելն առաջացնում է ողնաշարի և մեջքի մկանների անհամապատասխան ծանրաբեռնվածություն, ողնաշարի կապանների և ողերի ձևերի փոփոխություններ, ողնաշարի կողքային ծովածքներ, որոնք իրենց հերթին բերում են միջողային աճառային սկավառակների ձևափոխման, ողնուղեղից դուրս եկող նյարդերի սեղմման, օրգանիզմի կենսագործունեության խաթարման և այլն:

Ուսումնառության գործընթացը, մտավոր աշխատանքն աշակերտից պահանջում է ուշադրության կենտրոնացում: Եվ հաճախ այքերի ծայրահեղ լարումը՝ առավել ևս թույլ ու սխալ լուսավորության դեպքում, կարող է առաջացնել տեսողական խանգարումներ, ստիպել աշակերտին ավելի շատ կռանալ դեպի սեղանը՝ առաջացնելով ողնաշարի կրծքային և գոտկա-

յին բաժիններում տարբեր ծովածքներ, կեցվածքի փոփոխություններ:

Ողնաշարի ծովածքներ կարող են առաջանալ նաև դպրոցական պայուսակի, փափուկ անկողնու, ոչ ճիշտ սնունդ օգտագործելու, աղջիկների երկար ժամանակ բարձրակրունկ կոշիկներ հագնելու և այլ պատճառներով: Ծանր պայուսակը միայն մի ուսին կրելը հաճախ հանգեցնում է ուսերի մակարդակների անհավասարության՝ կողքային սկոլիոզի: Բարձրակրունկ կոշիկները, մեծացնելով ոտնաթափի ծանրաբեռնվածությունը, առաջացնում են գոտկատեղի կորացում, միջոդային սկավառակների ճնշվածություն:

Փափուկ և անհավասար անկողնում մարմնի կշռի ոչ հավասարաչափ բաշխման հետևանքով չի ապահովվում մկանների առավելագույն չափով թուլացումը:

Իսկ կալցիում և ֆոսֆոր պարունակող մթերքների ոչ անհրաժեշտ չափով օգտագործումը խաթարում է դպրոցականի ոսկրա-մկանային հյուսվածքների նորմալ զարգացումը:

Քննարկվող խնդրի շրջանակներում անդրադառնանք նաև դպրոցականի առօրյա և ուսումնառության անբաժանելի մաս կազմող տեղեկատվական տեխնոլոգիաների բացասական դերին: Դպրոցական մի շարք առարկաների՝ կենսաբա-

նության, պատմության և այլնի առանձին գնահատվող գործնական աշխատանքները՝ ռեֆերատներ, լրացուցիչ ինֆորմացիաներ, ինքնըստինքյան ստիպում են աշակերտին հայտնվել համակարգչի դիմաց՝ կրճատելով զբոսնելու, խաղի և սպորտով զբաղվելու ժամանակը: Հավելենք, որ աթոռի և սեղանի բարձրությունն էլ ոչ միշտ է համապատասխանում առողջության ապահովման նորմերին:

Ասվածը հանգեցնում է շարժումների սահմանափակման՝ հիպոդինամիայի, մկանային համակարգի ֆունկցիոնալ հնարավորությունների, ոսկրային հյուսվածքի թթվածնային հագեցվածության նվազման, կալցիումազրկման, կմախքի տարիքային առանձնահատկությունների ձևավորման և զարգացման ուշացման: [3]

Կեցվածքի շեղում ունեցող աշակերտների տոկոսային ցուցանիշների տարբերությունների պատճառների վերլուծության համար օգտագործել ենք Գյումրի քաղաքի Միջազգային Կարմիր Խաչի անվան պոլիլինիկայի կողմից 2007–2012 ուս.տարիներին թվով 5 դպրոցներում կատարված հետազոտությունների արդյունքները: [2]

Ստորև բերված աղյուսակում ներկայացնում ենք վերոնշյալ դպրոցների ընդհանուր և կեցվածքի շեղում ունեցող աշակերտների գումարային և տոկոսային թվերը

Դպրոցներ	2007–2012թթ		
	Աշակերտների ընդհանուր թիվ	Կեցվածքի շեղում ունեցող աշակերտների թիվ	Կեցվածքի շեղում ունեցող աշակերտների թիվ (%-ով)
Թիվ 41	3408	46	1, 35
Թիվ 11	3408	53	1, 55
Թիվ 37	3898	24	0, 62
Թիվ 40	1553	40	2, 58
«Ֆոտոն»	2778	130	4, 68

Բերված 5 դպրոցներում կեցվածքի շեղում ունեցող աշակերտների տոկոսային միջին ցուցանիշը կազմում է մոտ 2%: Այն համեմատելով առանձին դպրոցների տվյալների հետ, անհրաժեշտ ենք համարում անդրադառնալ միջինից առավել շեղված ցուցանիշների պատճառների վերլուծությանը թիվ 37 և 40 դպրոցներում ու «Ֆոտոն» վարժարանում:

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ չնայած թիվ 11, 37, 41 և 40 դպրոցներում ֆիզկուլտուրայի դահլիճները նույնանման են, բայց վերաբերմունքը ֆիզկուլտուրայի դասերի անցկացման և նշանակության վերաբերյալ տարբեր է: Օրինակ՝ թիվ 37 դպրոցում մյուսների համեմատ աշակերտների թիվն ամենամեծն է, սակայն կեցվածքի շեղում ունեցողների տոկոսը՝ ամենացածրը, ինչը կարող է բացատրվել երեխայի առողջության գործում ֆիզկուլտուրայի ճիշտ դրվածքով, որն արձանագրվել է մեր կողմից ուսումնասիրության ընթացքում: Ընդգծենք, որ նշված ժամանակահատվածում այս դպրոցի տնօրենը ֆիզկուլտուրայի մասնագետ էր: Հակված ենք կարծելու, որ ֆիզկուլտուրա առարկայի դրվածքի որոշ առանձնահատկություններ կարող են դրանով պայմանավորված լինել: Դպրոցը դասացուցակային պարտադիր, պատշաճ մակարդակով անցկացվող դասերից բացի տարվա բոլոր եղանակներին բազմազան ու բազմաքանակ սպորտային միջոցառումներ է կազմակերպել՝ կարևորելով աշակերտների առողջության պահպանման և առողջ ապրելակերպի ապահովման խնդիրը: Օրինակ՝ այդ տարիներին տնօրենության նախաձեռնությամբ տարրական դասարանների ֆիզկուլտուրայի պարտադիր դասեր են անցկացվել քաղաքի մասնագիտացված լողի դպրոցում:

Այլ է պատկերը թիվ 40 դպրոցում և «Ֆոտոն» վարժարանում: Բայց յուրաքան-

չյուրում պատճառները յուրահատուկ են:

Աղյուսակից երևում է, որ կեցվածքի շեղում ունեցողների թիվը 40-րդ դպրոցում նկատելի մեծ է աշակերտների ընդհանուր թվի համեմատ: Նշենք, որ դպրոցում ֆիզկուլտուրայի դասերի դրվածքը պատշաճ մակարդակի վրա է: Հետևաբար, արձանագրված ցուցանիշը հակված ենք բացատրելու նրանով, որ դպրոցն իրականացնում է ներառական կրթական ծրագրով ուսուցում՝ ընդգրկելով առողջական տարբեր խնդիրներ ունեցող աշակերտների, որոնց մեջ կարող են ի սկզբանե լինել կեցվածքի շեղում ունեցողներ:

Մեզ հետաքրքրող խնդրի շրջանակում «Ֆոտոն» վարժարանի ուշադրության արժանի փաստերից մեկն այն է, որ դպրոցը չունի ֆիզկուլտուրայի դահլիճ: Բնականաբար, ֆիզկուլտուրայի դասերը, որպես այդպիսին, անցկացվում են միայն դրսում՝ մեծապես և ուղղակիորեն կախված լինելով եղանակային պայմաններից: Իսկ անբարենպաստ եղանակին հիմնականում դասերն անցկացվում են դասարաններում՝ շախմատի, ինտելեկտուալ խաղերի ձևով:

Վարժարանի ընդհանուր լսարանային մակերեսի փոքրության պատճառով որոշ կիսանկուղային սենյակներ՝ լուսային անբավարար պայմաններով, նշված տարիներին ծառայել են որպես դասասենյակներ: Բնականաբար, նշվածը կարող է հանգեցնել ոչ միայն տեսողական, այլ նաև դրանից բխող հենաշարժիչ համակարգի խանգարումների: Նկարագրված իրավիճակում սովորողների համար առավել կարևորվում է հագեցված մարզադահլիճի առկայությունը վարժարանում:

Եթե ավելացնենք նաև պատճառները, որոնք վերլուծվել են քննարկվող թեմային առնչվող մեր կողմից կատարված մեկ այլ աշխատանքում [1]՝ կապված վարժարանային ծրագրի գերբեռնվածության և օլիմ-

պիսիքների գործընթացում «Ֆոտոն» վարժարանի աշակերտների ընդգրկվածության հետ, ապա անհրաժեշտություն կառաջանա ահազանգելու, որ մեր հասարակությանն անհրաժեշտ է ոչ միայն խելացի, այլև առողջ սերունդ:

Այսպիսով, առաջարկում ենք որպես «առաջին օգնություն»՝ դպրոցներում.

1. Կենսաբանության և «Առողջ ապրելակերպ» առարկաների համապատասխան թեմաների ուսուցման ժամանակ առանձնակի ուշադրության արժանացնել հիպոդինամիայի ամենատարբեր բացասական հետևանքների քննարկումը հատկապես դեռահասների շրջանում (սիրտ-անոթային հիվանդություններ, հենաշարժիչ համակարգի, նյութափոխանակության խանգարումներ և այլն): 2. Ձևավորել սովորողների մեջ առողջ ապրելակերպի մասին գիտակցության կարևորություն և գործնականորեն «Առողջ

ապրելակերպ» ապահովելու որոշակի խնդիրներ լուծել ֆիզկուլտուրայի դասերի ժամանակ:

3. Հիպոդինամիան կանխելու և ուսումնառության գործընթացի օգտակարության ցուցանիշը բարձրացնելու նպատակով կազմակերպել աշակերտների շարժողական ակտիվությունն ապահովող, բայց հոգնածություն չառաջացնող, թարմացնող մի շարք վարժանքներ, խաղեր մինչ դասերը սկսելը (5–8 րոպե՝ կախված տարիքային առանձնահատկություններից), դասի ընթացքում ֆիզկուլտուրայի (5 րոպե), պարբերաբար համադարոցական սպորտային միջոցառումների կազմակերպման և այլ ձևերով:

4. Բոլոր դպրոցների մարզադահլիճներն հագեցնել տարբեր եղանակների համար սովորողների շարժողական ակտիվությունն ապահովող սպորտային գույքով:

Գրականություն

1. ՀՀ Շիրակի մարզի Գյումրի քաղաքի Միջազգային Կարմիր Խաչի անվ. Պոլիկլինիկայի կողմից դպրոցներում անցկացված բժշկական քննության արդյունքներ, 2007–2012թթ:
2. Մինասյան Ս. Մ., Ադամյան Ծ. Ի., «Առողջագիտություն» դասագիրք բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար, ԵՊՀ, Երևան, 2008 թ, էջ 73:
3. Ткаченко Б. Н., “Нормальная физиология человека”, Учебник, 2005 г, с 100, 505.
4. Юмашева Г. С., “Травматология и ортопедия”, учебник для студентов медицинских институтов. Москва “Медицина”, 1990 г., с 500.

Нарушения осанки у школьников как результат гиподинамии

А. Григорян, Н. Адамян, Г. Гдлян

В работе рассматривается вопрос нарушения осанки у школьников в результате гиподинамии. Считая важным здоровый образ жизни учеников, предлагаются разные способы для обеспечения двигательной активности.

Breaking beaching as a result of hypodynamy

A. Grigoryan, N. Adamyan, G. Gdlyan

In the work (article) the question of the breaking bearing of the school children as a result of hypodynamy. Giving much importance to the healthy lifestyle of learners, various means for the moving activity are suggested.

ԱՐՄԻՆԵ ՆԱՎԱՍԱՐԴՅԱՆ

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԹԵՍԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՎՏՈՄԱՏԱՑՎԱԾ ՄԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԵՎ ՆՐԱ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Այսօր արդեն վստահորեն կարելի է ասել, որ չկա գիտության ու կրթության մի ոլորտ, որտեղ ժամանակակից ինֆորմացիոն տեխնոլոգիաները ներթափանցած չլինեն: Կրթության ոլորտում դրանք բնականաբար հետապնդում են ուսուցողական կամ գիտելիքների ստուգման և գնահատման նպատակ: Սակայն հարկ է նշել, որ շուկայում առկա ուսուցման, ինքնուսուցման և ընդհանրապես հեռավար ուսուցման համակարգերում տրված գրագետ տեխնիկական լուծումների և գիտելիքների ստուգման, գնահատման (կամ ինքնաստուգման և ինքնագնահատման) բազմաբնույթ հնարավորությունների առաջադրման հետ մեկտեղ, վերջիններս գրեթե զուրկ են հոգեբանական խնդիրների լուծումներից: Այդ առումով, դրանցում հիմնական շեշտը դրվում է մուլտիմեդիայի գանազան միջոցներով մատուցվող նյութը հետաքրքիր կամ դյուրըմբռնելի դարձնելու վրա և նրանցում բացակայում է հոգեբանական մասով հետադարձ կապի ապահովումն ուսուցանվողի և ուսուցանողի միջև: Արդյունքում որքան էլ, որ ճիշտ լինեն ընտրված տեխնիկական լուծումները կամ բարձրակարգ կիրառված տեխնոլոգիաները, միևնույնն է այս բոլոր համակարգերն ունեն մի կարևոր թերություն՝ այն է, նրանցում բացակայում է ուսուցանվողի անհատական, հոգեբանական մոտեցումների լուծումները:

Հոգեբանական ախտորոշումն, անկասկած, ցանկացած համակարգի կա-

տարյալ աշխատանքի անքակտելի մասն է կազմում, եթե տվյալ համակարգում առկա է մարդկային գործոնը: Այն ուսումնասիրում և բացահայտում է անձի կարևորագույն հատկանիշները և առաջարկում յուրաքանչյուր դեպքի համար անհատական մոտեցում և լուծում: Բազմաբնույթ են ինչպես հոգեբանության մեջ առաջադրվող խնդիրները, այնպես և դրանց ախտորոշման եղանակները: [1, 38–64] Դրանց շարքին են դասվում նաև հոգեբանական թեստավորման համակարգերը, որոնք նպաստում են զանազան որակների բացահայտմանն ու գնահատմանը: Իրականում թեստավորման խնդիրները և նպատակները կարող են տարբեր լինել և այդ իմաստով հոգեբանական ախտորոշումը կարող է ներկայացվել որպես թեստավորման մի տարատեսակ, որը նախատեսված է հոգեբանական հատկանիշների և մարդկային որակների զարգացման մակարդակի բացահայտման համար: Թեստի որակն ապահովվում է նրա ստանդարտացված սանդղակների բազմափուլային և բազմաֆունկցիոնալ ստուգումների միջոցով, իսկ նրա գնահատումը բավականին բարդ գործընթաց է:

Անշուշտ, բացի թեստերից գոյություն ունեն բազմաթիվ այլ միջոցներ ևս, որոնք ուսումնասիրում և բացահայտում են անհատին և դրանցից յուրաքանչյուրն, անկասկած, լուծում է իր խնդիրները:[2] Այսպես, օրինակ, վերջին ժամանակներում ներդրումներ են ցուցաբերում բնագավառում

կատարված հետազոտական փորձերը հոգեբանական ախտորոշման համար նոր հեռանկարներ և հնարավորություններ են բացում:[3] Մասնավորապես, ինչպես ցույց են տվել մի շարք գիտնականների հետազոտությունները, նեյրոնային ցանցերի ապարատի օգտագործմամբ հնարավոր է բավարարել գործող հոգեբանների և հետազոտողների պահանջունքները, նրանց փորձի հիման վրա հոգեբանական ախտորոշման մեթոդների ստեղծման գործում՝ շրջանցելով ֆորմալիզացիայի և ախտորոշիչ մոդելի կառուցման փուլերը: Նմանատիպ արդյունքները շատ են և բազմազան, սակայն մենք կվերադառնանք թեստավորման միջոցներով և մեթոդներով հոգեբանական ախտորոշման խնդիրներին, քանզի համարվելով հոգեբանական ախտորոշման մեջ ոչ այնքան երիտասարդ ճյուղ, այն միայն վերջին մի քանի տասնամյակներում արմատավորվել է մանկավարժության և հոգեբանության պրակտիկայում (հատկապես նախադպրոցական մանկավարժության բնագավառում) և բարեհաջող կերպով լուծում է մի շարք խնդիրներ:

Թեստը մանկավարժական ախտորոշման թե՛ մեթոդ է, և թե՛ միջոց, որը մանկավարժին հնարավորություն է տալիս առավելագույնս համարժեք չափելու և մեկնաբանելու ուսուցման արդյունքները: Կամայական ճիշտ կազմակերպված թեստին բնորոշ են երկու կարևորագույն հատկանիշներ՝ առաջինը դա թեստի օբյեկտիվությունն է, երբ փորձարկվողների վրա բացառվում է պատահական գործոնների ազդեցությունը, իսկ երկրորդը ստանդարտացման գործընթացն է, երբ տարբեր երևույթների, գործընթացների ու արդյունքների վերլուծության ժամանակ

փորձարկվողների համար սահմանվում են միանման նորմեր ու պահանջներ:

Սակայն հոգեբանական թեստերը, որոնք բավականաչափ մեծ դեր են կատարում մարդկային հոգեկան տարբեր որակների զարգացման մակարդակի բացահայտման գործում, վեր են հանում անհատի սուբյեկտիվ հատկանիշները, և ներկայացվող համակարգը, որը ոչ միայն կարող է տալ նման լուծումների հնարավորություններ, այլև շահագործման տեսանկյունից շատ մատչելի է, կարող է հարմարավետ գործիք զանազան վիճակագրական արդյունքների ստացման և մշակման գործընթացներում: Մյուս կողմից այն կարող է կամայական ինքնակառավարվող ուսուցման համակարգում հետադարձ կապի օղակ հանդիսանալ ուսուցանվողի և ուսուցանողի միջև, ըստ որի և ոչ միայն կտարբերակվի ուսուցման որակն ու մակարդակը, այլև գիտելիքների գնահատման ժամանակ հաշվի կառնվեն ուսուցանվողի հոգեբանական առանձնահատկությունները և այդ կերպ կբարձրացվի գնահատման օբյեկտիվության աստիճանը:

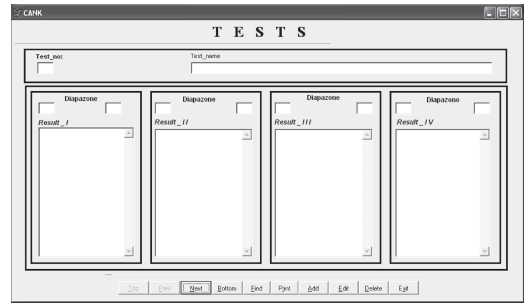
Եվ այսպես, ներկայացվող համակարգը նախատեսված է հոգեբանական թեստերի կազմման, խմբագրման, անցկացման և վիճակագրական ամփոփների ստացման համար անհրաժեշտ աշխատանքների կազմակերպման համար: Համակարգը բաղկացած է չորս ինտերֆեյսներից, որոնք թույլ են տալիս կազմակերպել թվարկված աշխատանքները և ստորև բերված են դրանց մանրամասն նկարագրությունները: Սակայն, նախքան ինտերֆեյսների քննարկումներին անցնելը ասենք, որ թեստի արդյունքները պայմանականորեն տրոհվել են չորս խմբերում և նրանցից յուրաքանչյուրի համար

առանձնացվել է միավորների ստորին և վերին սահմաններ: Մյուս կողմից թեստի յուրաքանչյուր հարցի համար ևս ապահովվել են հնարավոր չորս պատասխանների ընտրություն և յուրաքանչյուր դեպքի համար՝ համարժեք կշռային գործակիցների ներմուծման և խմբագրման հնարավորություններ: Փորձագետը կարող է ժամանակի կամայական պահի ներմուծել նոր թեստեր, խմբագրել գոյություն ունեցողները, համալրել դրանք նոր հարցաշարերով, փոփոխել կշռային գործակիցները կամ ավտորոշման որակների փոփոխման դիապազոնները, ինչից հետո արդյունքների ստացումը կապահովվի համակարգի կողմից ավտոմատ եղանակով: Համակարգը թույլ է տալիս նաև կատարել վիճակագրական ամփոփների ստեղծում և տրամադրում:

Եվ այսպես առաջին ինտերֆեյսը, նախատեսված է թեստերի անվանացանկի հետ տարվող աշխատանքների կազմակերպման համար: Այն բերված է նկ 1-ում: Վերջինս պարունակում է մի շարք ղեկավարման էլեմենտներ, որոնք նախատեսված են թեստի հերթական համարի, թեստի անվանման, չորս հնարավոր արդյունքների և դրանցից յուրաքանչյուրի պատասխան միավորների վերին և ստորին սահմանների ներմուծման, խմբագրման ինչպես նաև առկա գրանցումների հեռացման, զանազան չափանիշներով որոնողական աշխատանքների կազմակերպման համար:

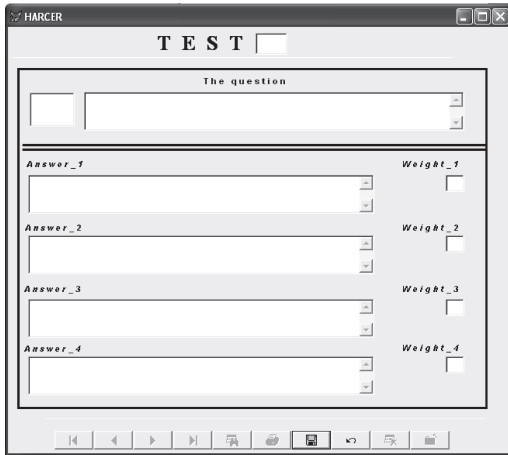
Ինտերֆեյսը թույլ է տալիս կամայական գրանցումից անցում կատարել առաջին, վերջին, նախորդ կամ հաջորդ թեստերին, ինչպես նաև ներմուծված թեստի հերթական համարով կամ անվանումով կատարել որոնում և էկրանի դուրս բերում:

Կամայական խմբագրման գործողություն, հեռացում կամ նոր գրանցման ավելացումը համակարգում ամրագրվում է «Save» հրամանային կոճակի սեղմումով: Հրամանային կոճակների դասավորվածությունը և շահագործումը համանման է Microsoft ի կողմից մշակված հավելվածների գործիքներին, ինչը ոչ միայն հեշտացնում է փորձագետի աշխատանքները, այլև նրանից լրացուցիչ ժամանակ չի պահանջում համակարգի հետ աշխատանքների կազմակերպման համար, նոր գիտելիքների ձեռք բերման կամ դրանց լրացումների առումներով:



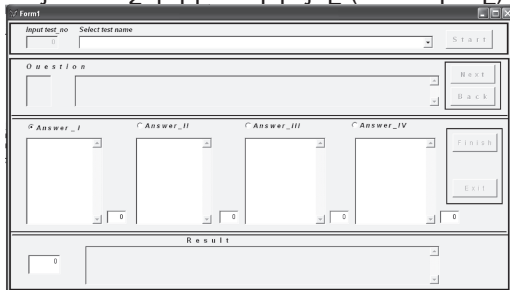
Հաջորդ ինտերֆեյսը նախատեսված է ընտրված թեստի համար, հարցաշարերի կազմման համար: Այն ապահովում է առանձին հարցերի, դրանց հերթական համարների, յուրաքանչյուր հարցի համար 4 հնարավոր պատասխանների և այդ պատասխանների կշռային գործակիցների ներմուծում, խմբագրում, հեռացում և դիտում, ինչպես նաև որոնողական աշխատանքների կազմակերպում ըստ անհրաժեշտության (ըստ հարցի հերթական համարի, դրանց ձևակերպումների և այլն): Այս ինտերֆեյսում ևս հնարավորություն կա սահուն անցում կատարելու նախորդ, հաջորդ, առաջին կամ վերջին գրանցումներին և պահպանելու ներմուծված կամ խմբագրված ինֆորմացիան:

Չնայած, որ այս ինտերֆեյսում հրամանային կոճակների վրա չունենք տեքստային գրանցումներ (դրանք փոխարինված են նկարներով), այնուամենայնիվ կրկին փորձ է կատարվել հոգեհարազատ մնալու Microsoft-ի գործիքներին, որը կրկին չի պահանջում օգտագործողից հավելյալ գիտելիքների անհրաժեշտություն:



Նկ. 2

Կազմելով անհրաժեշտ թեստերի ցանկը և համարելով դրանք առանձին հարցաշարերով ցանկացած թեստավորման համակարգ պետք է ունենա մեկ ինտերֆեյս թեստերի անցկացման և արդյունքների ամփոփման համար: Այդ նպատակին է ծառայում հաջորդ ինտերֆեյսը (տես նկ 3-ը):

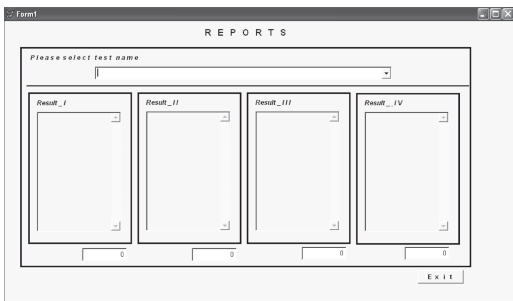


Նկ. 3

Կատարելով թեստի հերթական համարի ներմուծում, կամ վայր ընկնող ցանկից

ընտրելով թեստի անվանումը, օգտագործողը հնարավորություն է ստանում պատասխանել ընտրված թեստի հարցաշարի հարցերին: Թեստը սկսելու համար բավական է սեղմել «Start» հրամանային կոճակը, որը բերված է ինտերֆեյսի վերին աջ անկյունում (Ի դեպ այն ակտիվանում է վերը նշված եղանակներից որևէ մեկով թեստի ընտրությունից հետո միայն): Դրանից հետո ընտրված թեստի համար հերթով էկրան են դուրս բերվում հարցաշարում գրանցված հարցերը և դրանց համար ներմուծված հնարավոր պատասխանները՝ Answer_I-ից Answer_IV վերնագրերով տեքստային դաշտերում: Կատարելով փոխանջատման կոճակների օգնությամբ պատասխաններից որևէ մեկի ընտրություն, օգտագործողը հնարավորություն ունի «Next» հրամանային կոճակի օգնությամբ անցնելու հաջորդ հարցին և պատասխանելու վերջինիս, մինչև թեստում կավարտվեն բոլոր հարցերը: Սակայն որևէ հարցի պատասխանի փոփոխությունը ևս նախատեսված է այս ինտերֆեյսում: «Back» հրամանային կոճակի օգնությամբ վերադառնալով նախորդ հարցին (այն յուրաքանչյուր անգամ սեղմելուց ընթացիկ հարցից անցում կկատարի դրան նախորդող հարցին, ընդհուպ մինչև առաջին հարցը) օգտագործողը կարող է տեսնել իր ընտրած պատասխանի տարբերակը, պահպանել այն կամ փոփոխել և կրկին «Next» կոճակով անցնել հաջորդ հարցին: Եվ քանի դեռ չի սեղմել «Result» հրամանային կոճակը այս գործընթացը կարելի է կրկնել անվերջ: Այդ հրամանային կոճակի թողարկումը էկրան դուրս կբերի թեստի արդյունքները, որոնք հիմնված են առանձին հարցերի համար նախատեսված կշռային գործակիցների հանրագումարի

հաշվարկի և 1-ին ինտերֆեյսով նախատեսած դիսպազոնում վերջինիս տեղակայման տիրոյթով: Արդյունքները կարելի է տեսնել ինտերֆեյսի ստորին հատվածում տեղակայված «Result» վերնագրով տքստային դաշտում: Այս կերպ միևնույն օգտագործողը կարող է ընտրել մեկ այլ թեստ և պատասխանել վերջինիս հարցերին ու ստանալ համապատասխան արդյունքներ կամ միևնույն թեստին կարող են պատասխանել տարբեր օգտագործողներ և ձևավորել վիճակագրական տվյալներ: Նկատենք, որ համակարգի վերջին ինտերֆեյսը հենց նախատեսված է այդպիսի ամփոփների ստացման համար: Այն բերված է նկ 4-ում:



Այս ինտերֆեյսի շահագործումը թերևս ամենից պարզն է թվարկվածների մեջ, քանի որ շահագործման համար օգտագործողից պահանջում է միայն թեստի անվանման ընտրություն, որից հետո ըստ առանձին արդյունքների համակարգի կողմից հաշվարկվում և էկրան են բերվում թեստի մասնակից անդամների քանակական արդյունքները և դրանց համապատասխան որակական նկարագրերը:

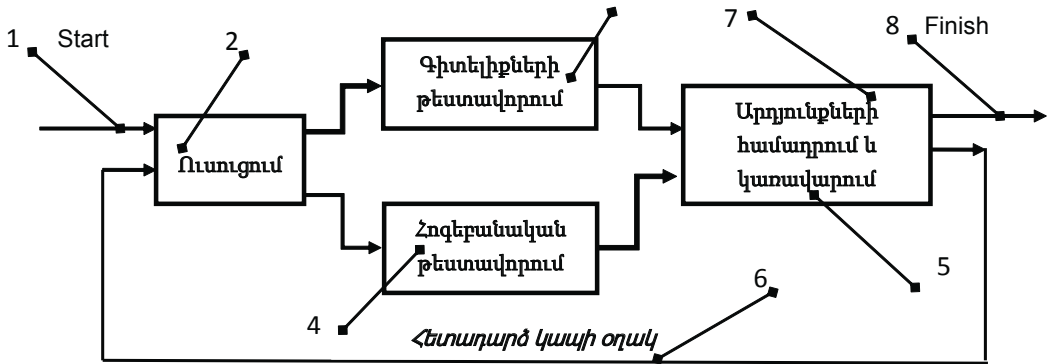
Աշխատանքների գրագետ ավարտի համար բոլոր 4 ինտերֆեյսներում առկա է «Exit» հրամանային կոճակը, իսկ առանձին դեպքերում ցուցակների ստացման և

տպագրման համար նաև «Print» հրամանային կոճակը:

Համակարգը մշակված է Microsoft Visual Fox Pro 6.0 ծրագրավորման փաթեթի գործիքների միջոցով, համատեղելի է Windows միջավայրում նախագծված կամայական այլ հավելվածների հետ [4], հեշտությամբ ենթակա է հավելյալ փոփոխությունների և ընդլայնման: Համակարգի մյուս կարևորագույն առանձնահատկությունն այն է, որ նրանում բոլոր ինտերֆեյսները գործում են ինքնավար և այդ պատճառով կարող են ներդրվել այլ համակարգերի մեջ ինչպես միասնական ձևով այնպես էլ առանձին-առանձին:

Վերադառնալով հոդվածի սկզբում արված դատողություններին՝ մենք կներկայացնենք մի մեթոդ, որի միջոցով ցույց կտանք թե ինչպես կարելի է մշակված համակարգը, ավելի կոնկրետ՝ նրա 3-րդ ինտերֆեյսը, օգտագործել ավտոմատ ուսուցման աշխատանքների կազմակերպման ժամանակ: Առաջարկվող մեթոդի բլոկ սխեման բերված է նկ 5-ում, իսկ աշխատանքի սկզբունքը պարզաբանված է ստորև:

Նախ դիտարկենք ինքնուսուցման (կամ հեռահար ուսուցման) դասական մի մոդել, որտեղ ուսուցանվողը նախապես ընտրում է առարկայի անվանումը, թեմայի վերնագիրը, հերթական դասի համարը և իր համար նախընտրելի նյութի մատուցման ձևը, ինչից հետո սկսվում է ուսուցման գործընթացը: Թեմայի ավարտին համակարգը իրականացնում է գիտելիքների մասնակի ստուգում վերջինիս յուրացման մասով, որպեսզի դրանից կախված ուսուցանվողը հնարավորություն ստանա շարունակելու ուսուցման գործընթացը:



Նկ.5

Այս ամենը շարունակվում է այնքան ժամանակ, մինչ կավարտվեն բոլոր թեմաները, կամ ուսուցանվողը ինքնական կդադարեցնի աշխատանքները: Մեր կողմից առաջարկվող մեթոդի համաձայն, յուրաքանչյուր թեմայի ավարտին, բացի գիտելիքների մասնակի ստուգումից, բացահայտ կամ ոչ բացահայտ եղանակով պետք է իրականացվի նաև ուսուցանվողի հոգեբանական վիճակի ստուգում՝ այլ կերպ ասած պետք է կատարվի հոգեբանական թեստավորում (Տես նկ 5–ի 4–րդ բլոկը): Ստացված արդյունքները համեմատվելով և համադրվելով «Արդյունքների համադրման և կառավարման» բլոկում, համակարգը հաջորդ նյութի համար ինքն է առաջարկում մատուցման ձևը կամ ուսուցման պրոցեսի ժամանակավոր դադարը և այդ հրահանգը «Հետադարձ կապի օղակով» հղում «Ուսուցման» բլոկին: Եթե արդյունքների համադրման ժամանակ հայտնաբերվում է, որ անհրաժեշտ է կատարել անցած նյութի կրկնություն, ապա կրկին համակարգն է առաջարկում վերջինիս մատուցման նախընտրելի եղանակը տվյալ անձի համար՝ հաշվի առնելով թե՛ նախկինում կուտակված վիճակագ-

րական արդյունքները և թե՛ տվյալ նյութի բովանդակությունը: Համակարգն աջակցում է օգտագործողի ընտրությանը ևս, և ուսուցչի բացակայության պայմաններում, հաշվի առնելով ուսուցանվողի անհատական որակները, հոգեբանական վիճակը, ստանձնում է նրա դերը: Արդյունքում ուսուցման գործընթացը, անձի հոգեբանական վիճակի մասով ևս, վերահսկվում է նրա կողմից և այդ կերպ բարձրացվում գիտելիքների ձեռքբերման մակարդակը:

Այսպիսով նախազգծված ծրագրային փաթեթը ոչ միայն կարող է հանդես գալ ավտոնոմ և թույլ տալ կատարելու հոգեբանական թեստերի կազմում, անցկացում և վիճակագրական ամփոփների ստացում, այլև այն հաջողությամբ կարող է ներդրվել կամայական ինքնուսուցման լրիվ ավտոմատ կամ թերի ավտոմատ համակարգի մեջ և խթանել ուսուցման որակի բարձրացման գործընթացին:

Մշակված համակարգը ունիվերսալ է և կարող է գործածվել նաև սոցիոլոգիական հարցումների անցկացման ժամանակ և աջակցել սոցիալական մանկավարժներին նրանց գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացման ժամանակ ևս:

Գրականություն

1. Журавлев Д. В. Методология и методы психолого–педагогического исследования: Курс лекций. М.: Издательство МГОУ, 2003.
2. Собчик Л.Н. “Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики” СПб.: Издательство “Речь”, 2005. – 624 с.: ил.
3. Горбунова Е.О., Доррер М.Г., Жуков Л.А., Питенко А.А., Погребная Н.А., Россиев А.А., Сенашова М.Ю., Царегородцев В.Г. Методы нейроинформатики / Под. ред. А.Н. Горбаня; отв. за выпуск М.Г. Доррер. КГТУ, Красноярск, 1998. – 205 с.
4. И. Ю. Баженова Visual FoxPro. 6.0: Москва Диалог МИФИ 2000.

Об одной автоматической системе организации психологических тестов а также его прикладной значимости употребления в учебном процессе

Статья об одной важнейшей проблеме современной педагогики в частности о психологической диагностике с помощью автоматических тестирующих систем. Разработана пакет программ, которая обеспечивает создание, редактирование и выполнение различных психологических тестов, а также приведена пример метода внедрения данного проекта в учебной автоматической системе управления.

About one automatic system of the organization of psychological tests and also the applied importance of the use in educational

The article is about one major problem of modern pedagogics in particular about psychological diagnostics through automatic testing systems. It is developed the software package which provides creation, editing and implementation of various psychological tests and also provided a method how to introduce (put in) the project into the educational automatic control system.

ԵԼԵՆԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ ԱՆՈՒՇ ԳԱԼՍՅԱՆ

ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ՆԿԱՏՄԱՄԲ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆՆԻՑ

Երիտասարդության առողջական վիճակի բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները վկայում են դրա ցածր մակարդակի մասին [2, 3]: Այսպես, ըստ Ռ. Գ. Ուզանբայևայի տվյալների [7], 165 դիմորդներից առողջական վիճակի բարձր մակարդակ ունի 5%, միջինից բարձր-15%, միջին- 76%, միջինից ցածր- 4%: Հեղինակի տվյալներով հատուկ բժշկական խմբում ընդգրկված առաջին կուրսեցիների քանակը 2003թ. մինչև 2006թ. աճել է 7, 4% - 23, 4%: 48, 2% դեպքերում բացահայտված են սրտանոթային համակարգի, 67%-ի - հենաշարժողական ապարատի տարբեր հիվանդություններ, իսկ 36, 4% - մի շարք այլ հիվանդություններ:

Բացի այդ, բուհի պայմաններում ավելի է խորանում հիպոդինամիայի բացասական ազդեցությունը երիտասարդների վրա: Ի տարբերություն հանրակրթական դպրոցի՝ բուհում չի ապահովվում ֆիզիկական դաստիարակությունն ամբողջ ուսումնառության տարիների ընթացքում:

Դրա հետ մեկտեղ հարկ է նշել, որ ժամանակակից երիտասարդներին բնորոշ է առողջության և առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ գիտելիքների ցածր մակարդակ: Այս պարագայում առավել կարևորվում է կանխարգելիչ բժշկության զարգացումը, ինչպես նաև անձնակողմնորոշիչ և սոցիալական միջավայրի ստեղծումը, որը

կնպաստի աճող սերնդի մոտ սեփական առողջության նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորմանը:

Ռուսաստանի Դաշնության և Ղազախստանի մի շարք մարզերում դպրոցականների ու ուսանողների շրջանում անցկացվել են հետազոտություններ՝ բացահայտելու առողջության և առողջ ապրելակերպի նկատմամբ ունեցած նրանց վերաբերմունքը [5, 7, 8]: Հայաստանում վերջին տարիներին նույնպես կատարվել են հետազոտություններ՝ կապված դպրոցականների վերաբերմունքի ուսումնասիրմանը սեփական առողջության հանդեպ [4]: Տարբեր հեղինակների կողմից կատարվել են հետազոտություններ՝ ուղղված ուսանողների առողջական վիճակի և ֆիզիկական պատրաստվածության աստիճանի բացահայտմանը [1, 2]: Ռ. Մարդոյանը [6] դիտարկում է ուսանողների առողջ ապրելակերպը որպես մանկավարժական կարևոր արժեքներից մեկը:

Այսպիսով, ընդգծվում է ուսանողների շրջանում առողջության և առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը, ինչը և հաստատում է հետազոտության արդիականությունն ու սոցիալական նշանակությունը:

Աշխատանքի նպատակն է՝ ուսումնասիրել ուսանողների վերաբերմունքը սեփական առողջության նկատմամբ:

Նպատակի իրականացման համար կիրառվել են հետազոտության համապատասխան մեթոդներ՝ գրական աղբյուրների ուսումնասիրում և վերլուծություն, սոցիոլոգիական հարցում:

Պատրաստվել է 26 հարցից բաղկացած հարցաթերթիկ: Հարցերն իրենց հերթին միավորվել են առանձին ենթախմբերով՝

1. արժեքային դիրքորոշումներ սեփական առողջության վերաբերյալ,
2. տեղեկացվածություն առողջ ապրելակերպի մասին,
3. սեփական առողջության գնահատում և առողջության պահպանմանն ուղղված վարքագիծ:

Հարցմանը մասնակցել էին Երևանի 5 Բուհերի և Արցախի պետական համալսարանի 536 ուսանողներ:

Այնուհետև արդյունքները ենթարկվել են վիճակագրական վերլուծության առանձին՝ աղջիկների ու պատանիների համար և ընդհանուր:

Ըստ Ա. Ի. Ֆյոդորովի՝ սեփական առողջությանը հետևելը բարդ և համալիր խնդիր է, որը բաղկացած է գաղափարական, հուզական և վարքագծային բաղադրամասերից [8]: Դա փաստորեն մարդկային արժեհամակարգի կարևորագույն մասն է:

Հարցման արդյունքները վկայում են, որ ուսանողների արժեհամակարգում առողջությունը գրավում է առաջատար դեր: Այսպես՝ պատանիների 81, 6%-ը և աղջիկների 89, 29%-ը համարում են, որ առողջությունը գերագույն բարիք է:

Հարցվածների 50, 8%-ը առողջությունը, որպես հիմնարար արժեք դասում են առաջին տեղում, 29, 5%-ը՝ երկրորդ տե-

ղում, 11, 6%-ը՝ երրորդ և 8, 4 %-ը՝ չորրորդ տեղում: Դրա հիմքում ընկած է այն փաստի գիտակցումը, որ առողջությունը կարևոր և պարտադիր պայման է կյանքում բոլոր նպատակների իրագործման համար: Այդ է վկայում նաև մեր հաջորդ հարցի պատասխանը:

Այսպես՝ հարցվածների 79, 3%-ը համոզված են, որ առողջությունը իրոք նպաստում է կյանքի գլխավոր նպատակների իրագործմանը և միայն 6, 7%-ը չի կարևորում այն:

Ըստ առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության փորձագետների կարծիքի՝ առողջության պահպանման գործում ժառանգական գործոնը կազմում է 15–20%, սակայն հարցումների ընթացքում բացահայտվեց, որ ուսանողներն ավելի մեծ տեղ են հատկացնում ժառանգական գործոնին (աղյուսակ1):

Շրջակա միջավայրի վիճակը որպես առողջության ապահովման գործոն, ըստ փորձագետների, կազմում է 20–25%, իսկ ըստ մեր արդյունքների՝ միայն ուսանողների 35% են այդքան նշել: Ուշագրավ է, որ կենսակերպը, որպես առողջությունն ապահովող գործոն, ըստ փորձագետների կազմում է 50–55%, սակայն ուսանողները այդ գործոնին ավելի քիչ նշանակություն են տալիս:

Հարցումը բացահայտեց, որ ժամանակակից ուսանողների մոտ առողջությունը պահպանելու համար ավելի է կարևորվում ժառանգական գործոնը, շրջակա միջավայրը, բժշկական ապահովումը, քան առողջ ապրելակերպ վարելը: Սա խիստ մտահոգող փաստ է ոչ միայն մանկավարժների, հոգեբանների, բժիշկների, այլև ողջ հասարակության համար:

Աղյուսակ 1

Ուսանողների կարծիքը առողջությունը ապահովող գործոնների վերաբերյալ(%)

գործոնները	%	10%	20 %	30 %	40%	50 %	60%	70%
		1. Ժառանգական	Պատանիներ Աղջիկներ	19, 45 11, 95	20, 6 18, 37	23, 58 17, 06	7, 73 13, 85	17, 85 33, 20
2. շրջակա միջավայրի վիճակը	Պատանիներ Աղջիկներ	12, 75 16, 73	37, 27 42, 1	19, 92 27, 43	13, 06 5, 94	5, 37 5, 44	11, 2 1, 43	0, 4 1, 23
3. բժշկական ապահովում	Պատանիներ Աղջիկներ	31, 58 30, 03	25, 26 37, 90	27, 71 18, 22	15, 04 6, 46	2, 26 4, 35	- 2, 06	- 0, 2
4. կենսակերպ	Պատանիներ Աղջիկներ	24, 71 13, 27	21, 57 27, 26	27, 71 29, 58	14, 53 14, 43	10, 35 12, 93	3, 11 3, 42	- 1, 45

Մարդու վերաբերմունքը սեփական առողջությանը իր մեջ ներառում է նաև անձնական, ֆիզիկական և հոգեբանական վիճակի գնահատականը:

Այսպես՝ պարզվել է, որ հարցված պատանիների 66, 31%-ը և աղջիկների 72, 76%-ը իրենց համարում են առողջ (աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

Ուսանողների սեփական առողջական վիճակի ինքնագնահատումը (%)

Առողջական վիճակի ինքնագնահատում	պատանիներ	աղջիկներ
Առողջ եմ	66, 31	72, 76
Ունեմ որոշակի գանգատներ	29, 7	20, 33
Հիվանդության պատճառով հաճախ բաց եմ թողնում դասերը	4, 24	8, 81

Դրա հետ մեկտեղ, հարցվածների միայն 12, 01%-ն է սեփական ֆիզիկական պատրաստվածության աստիճանը գնահատում բարձր, իսկ 65, 46%-ը՝ միջին (աղյուսակ 3):

Աղյուսակ 3

Ուսանողների ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակի ինքնագնահատումը (%)

ֆիզիկական պատրաստության մակարդակը	պատանիներ	աղջիկներ
Բարձր	18, 01	7, 43
Միջինից բարձր	14, 2	14, 79
Միջին	60, 45	69, 74
Միջինից ցածր	4, 66	5, 59
Ցածր	2, 67	4, 56

Գաղտնիք չէ, որ մարդու պահվածքն (վարքագիծը) այս հարցում մեծամասամբ թելադրվում է նրա գիտելիքներով: Սոցիալական մեծ նշանակություն ունեն այն գիտելիքները, որոնք ուղղված են առողջության պահպանմանն ու ամրապնդմանը, առողջ ապրելակերպ վարելու կարողություններ ու հմտություններ ձևավորելուն [5]: Այդ տեսակետից մեզ հետաքրքրում է ուսանողների գիտելիքների մակարդակը առողջության և առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ: Հարցման արդյունքները ցույց են տալիս, որ առաջարկված առողջության ճիշտ սահմանումը կարողացել են նշել ուսանողների միայն 59, 5%-ը:

Ինչ վերաբերում է առողջ ապրելակերպ վարելու բաղադրամասերին, ապա բոլոր հարցվողների միայն 51, 2%-ն է նշել ֆիզիկական կուլտուրան: Մնունդը որպես առողջությունը պահպանելու գրավական նշել են ուսանողների 52, 3%-ը, 22, 7%-ը կարևորեցին վնասակար սովորությունների բացակայությունը: Դրա հետ մեկտեղ պատանիների ու աղջիկների միայն 31, 8%-ն է նշել օրվա ռեժիմի և 17, 5%-ը անձնական հիգիենայի կանոնների պահպանումը:

Ուշագրավ է այն փաստը, որ օրգանիզմի կոփումը որպես առողջության կարևոր բաղադրամաս նշել են հարցվածների 23, 02%-ը, իսկ հոգեհուզական վիճակի կարգավորումը՝ 21, 6%:

Աղյուսակ 4

Ուսանողների գիտելիքները առողջ ապրելակերպի բաղադրամասերի վերաբերյալ(%)

Առողջ ապրելակերպի բաղադրամասերը	պատանիներ	աղջիկներ
1. Շարժողական ակտիվություն	55, 12	47, 36
2. Ռացիոնալ սնունդ	46, 72	57, 89
3. Օրվա ռեժիմի պահպանում	37, 34	26, 31
4. Անձնական հիգիենա	15, 72	19, 29
5. Կոփում	25, 99	21, 05
6. Վնասակար սովորությունների բացակայում	19, 04	26, 31
7. Հոգեկան ներդաշնակության պահպանում, հոյզերի ինքնատիրապետում	18, 67	24, 56

Մեզ հետաքրքիր էր նաև պարզաբանել ուսանողների գիտելիքները ռացիոնալ սննդի վերաբերյալ: Հարցումը ցույց տվեց, որ այսօրվա ուսանողների գիտելիքները ռացիոնալ սննդի վերաբերյալ բավարար չեն: Մասնավորապես վիտամիններով ու հանքային աղերով հարուստ սնունդ ընդունելը որպես ճիշտ սնվելու բաղադրամաս, նշել է հարցվածների միայն 24,

74%-ը, ռեժիմով սնվելը՝ 41, 43%-ը, իսկ բազմազան սնունդ ընդունելը նշել է հարցվածների միայն 26, 91%-ը: Հարցման արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այսօրվա ուսանողության 59, 24%-ը սնվում է անկանոն, ինչպես պատահի:

Ուսանողները մակերեսային գիտելիքներ ունեն նաև օրգանիզմի կոփման միջոցների և կանոնների մասին: Չնայած որ

նրանց մեծամասնությունը գիտակցում է, որ հարկավոր է կոփումը իրականացնել շուրջ տարի, սակայն չեն գոհացնում նրանց գիտելիքները կոփման կանոնների մասին:

Ընդունված է, որ առողջությունը ապահովող կարևորագույն բաղադրիչներից է ռեժիմի պահպանումը: Սակայն հարցված ուսանողների միայն 20, 6%-ն է այն պահպանում:

Հարցումը հաստատեց, որ ուսանողների տասարդները ունեն թյուր պատկերացումներ առողջ սննդի, կոփման և հույզերի ինքնատիրապետման վերաբերյալ:

Հարցման արդյունքների վերլուծությունը հստակ ցույց է տալիս, որ այսօրվա ուսանողները չունեն ամբողջական գիտելիքների համակարգ առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ:

Հանրահայտ է, որ մարդու սեփական առողջության գնահատումը և արժեքային դիրքորոշումը առողջության պահպանման վերաբերյալ պայմանավորում է համապատասխան վարքագիծ, ինչը արտացոլում է կենսակերպը [5]: Դա բնորոշվում է սննդակարգով, ռացիոնալ շարժողական ռեժիմի սանիտարահիգիենիկ կանոնների պահպանմամբ և այլն:

Հարցման արդյունքում բացահայտվեց, որ պատանիների 78%-ը 14-15 տարեկանում է սկսել գիտակցաբար հետևել սեփական առողջությանը, 14%-ը՝ 16-17 տարեկանում և ընդամենը 8%-ը՝ 10-13 տարեկանում: Ուշագրավ է, որ աղջիկների 42%-ը սկսել է հետևել առողջությանը 10-13 տարեկան հասակում, 31%-ը՝ 14-15 տարեկանում, իսկ 27%-ը համապատասխանաբար՝ 16-18 տարեկանում:

Հայտնի է, որ առողջությունը պահպանելու համար կարևոր է ապահովել անհրա-

ժեշտ շարժողական ռեժիմը: Համաձայն գրական աղբյուրների տվյալների՝ երիտասարդները առողջության պահպանման համար պետք է կատարեն օրական 10-12 հազար քայլ: Հարցման արդյունքում հնարավորություն եղավ պարզելու, որ աղջիկների 52,7%-ը և պատանիների 32,8%-ը օրական քայլում է մինչև 1 կմ, իսկ աղջիկների 28,5%-ը ու տղաների 33,83%-ը օրվա ընթացքում հաղթահարում են մինչև 3 կմ: Սա ակնհայտորեն փաստում է ժամանակակից ուսանողների սակավաշարժության մասին:

Կարևորել ենք նաև պարզաբանել ուսանողների ակտիվությունը ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով պարապելու հարցերում: Հարցման արդյունքների վերլուծությունը գոհացուցիչ չի կարելի համարել, քանի որ հարցվածների միայն 11,6%-ն է զբաղվում սպորտով, 21,3%-ը մասնակցում են միայն ուսումնական ծրագրով նախատեսված դասերին, իսկ ուսանողների ընդամենը 7,3%-ը մասնակցում են տվյալ բուհում գործող սեկցիոն պարապմունքներին:

Մեր աշխատանքի համար անչափ կարևոր է բացահայտել ուսանողների կողմից առողջությանը չհետևելու պատճառները: Հարցման արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ տղաների 32,2%-ը և աղջիկների 25,6%-ը չի դրսևորում անհրաժեշտ կամային որակներ ու ծուլանում է կանոնավոր հետևելու առողջությանը: Ցավոք, պետք է նշել, որ հարցված պատանիների 16,6%-ը և աղջիկների 20,3%-ը չի կարևորում առողջության պահպանման կանոններին հետևելու անհրաժեշտությունը: Ուսանողների 22,9%-ը պատճառաբանել է

առողջությանը չհետևելուն ժամանակի սղությանը: Հարցվածների ամեն տասներորդը նշել է, որ չունի համապատասխան գիտելիքներ առողջությանը հետևելու համար:

Այսպիսով՝ հարցման արդյունքների վերլուծությունը և ընդհանրացումը թույլ են տալիս փաստել, որ ուսանողների գիտելիքների մակարդակը չի համապատասխանում ժամանակակից պահանջներին:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները այս տեսակետից ունեն լուրջ աշխատանքների անհրաժեշտություն: Մասնավորապես հարկավոր է մշակել և

ներդնել մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաներ, որոնք կնպաստեն ուսանողների առողջության պահպանման և ամրապնդման պահանջի ձևավորմանը և առողջ ապրելակերպ վարելու վարքագծին:

Կրթական համակարգը պետք է ապահովի ոչ միայն առողջությունը պահպանելու անհրաժեշտ գիտելիքների ձեռք բերումը և հմտությունների ձևավորումը, այլև ուղղված լինի առողջ կենսակերպի գաղափարի զարգացմանը ու նպաստի անձի և հասարակության առողջության նկատմամբ ունեցած արժեքավոր վերաբերմունքի դրսևորմանը:

Գրականություն

1. Մարգարյան Ա. Գ., Մարդինյան Մ. Ա., Նարիմանյան Մ. Զ., Ուսանողների բուժ-կանխարգելիչ միջոցառումների կազմակերպումը ընտանեկան բժշկության համակարգի ներգրավմամբ: Մեթոդական հանձնարարականներ, Երևանի պետական բժշկական համալսարան, 2006, 25 էջ:
2. Հակոբյան Ե. Ս., Հովհաննիսյան Լ. Ս., Ուսանողների առողջական վիճակի որոշ ցուցանիշները կրթության ինտենսիֆիկացման ժամանակակից փուլում: «Առողջապահություն», 2008, № 2, էջ 17–18:
3. Агаджанян Н. А., Мининбаев Т. Ш., Северин А. Е. и др. Изучение образа жизни, состояния здоровья и успеваемости студентов при интенсификации образовательного процесса. «Гигиена и Санитария». Изд. Медицина, 2005, № 3, с. 48–52.
4. Акопян Е. С., Симонян Т. Ш. Об отношении школьников к своему здоровью. Материалы XXXVI республиканской научно-методической конференции. Ереван.: Арм. ГИФК, 2009, с. 377–381.
5. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества / И. В. Журавлева, М., Наука, 2006, 238 с.
6. Мардоян Р. Анализ результатов социологического опроса по определению роли и значения педагогических ценностей в педагогической деятельности. //
7. Մանկավարժական միտք, Երևան, «Ձանգակ», № 1–2, 2011, էջ 24–31:
8. Узянбаева Р. Г. Комплексный подход к формированию культуры здоровья студентов. // Теория и практика физической культуры, 2007, № 5, с. 49–51.
9. Федоров А. И. Отношение подростков к своему здоровью: социально-педагогический аспект. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2008, №1, с. 5–7.

Социально–педагогические аспекты отношения студентов к здоровью*Е. Акопян, А. Галстян*

Выявлен низкий уровень знаний студентов по вопросам здорового образа жизни. Необходимо разработать и внедрить в практику новые педагогические технологии, способствующие формированию у студентов знаний по сохранению и укреплению здоровья и соответствующего здоровьесохранительного поведения.

Students` attitudes towards the health of the social pedagogical perspective*E. Hakobyan, A. Galstyan*

A low level of students knowledge on healthy lifestyle is revealed. It is important to develop and introduce new educational technologies that promote student health and strengthening demand, driving behavior as well as the formation of a healthy lifestyle.

РУЗАННА САРКИСЯН

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В последнее время в лингводидактике получает все большее распространение компетентностный подход — "подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка" [1: 107]. Особое внимание педагоги и методисты уделяют формированию коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранных языков. Слово "компетенция" имеет латинское происхождение и переводится как "способный". Термин компетенция, введенный Н.Хомским в исследованиях проблем генеративной лингвистики, первоначально обозначал "способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке" [11 :141]. Позже термин "компетенция" расширил свое значение, а в настоящее время широко используется в методике преподавания и определяется как "совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков" [1: 107].

Как известно, составляющими коммуникативной компетенции в ее современной интерпретации являются лингвисти-

ческая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая (компенсаторная) компетенции [См. 12]. Некоторые исследователи включают в состав коммуникативной компетенции также предметную и профессиональную компетенции. Развитие коммуникативной компетенции со всеми вышеперечисленными составляющими в качестве основополагающего фактора для достижения основных целей изучения русского языка подчеркивается в стандарте и программах по русскому языку для общеобразовательных школ Армении [9: 10–12].

Не умаляя значения ни одной из указанных видов компетенций, подробнее остановимся на компенсаторной компетенции. Существуют различные определения термина "компенсаторная (стратегическая) компетенция". Так, например, в "Новом словаре методических терминов и понятий" приводится следующее определение этого понятия: "Компенсаторная (от лат. *compensatio* — возмещение) компетенция — это способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком" [1: 107]. Бим говорит о компенсаторной компетенции следующее: "Что касается компенсаторной компетенции, то ее фор-

мирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков, а именно: 1. уметь при незнании какого-либо слова заменить его синонимом или описанием понятия, 2. уметь переструктурировать свое высказывание, 3. уметь "не заикаться" на незнакомом и т.д." [5: 8–9]. Другими словами, компенсаторная компетенция предполагает наличие у учащегося способности использовать вербальные и невербальные средства (стратегии) для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем.

Компенсаторная компетенция тесно связана с лингвистической, поскольку включает в себя знания структурных элементов языка (грамматических, словообразовательных, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом языке. С другой стороны, компенсаторная компетенция связана с социолингвистической компетенцией, так как использование невербальных компенсаторных стратегий (жесты, мимика и т.д.) предполагает определенную степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык.

Известно, что компенсаторные стратегии не являются основной стратегией при обучении иностранному языку. Они имеют широкое применение также в родном языке учащихся. Следовательно, как преподаватели, так и учащиеся при формировании компенсаторной компетенции могут опираться на уже существующий опыт и дальше развивать эти компенсаторные умения и навыки. В этой связи следует отметить, что чем больше внимания преподаватели родного языка будут уделять развитию

компенсаторных стратегий в родном языке обучаемых, тем легче и охотнее учащиеся будут прибегать к использованию таких стратегий в неродном языке.

Российские (Д. В. Агапова, И. И. Бим, А. А. Залевская, М. Р. Коренева, А. И. Тихонова, Т. М. Фоменко, Л. В. Яковлева и др.) и зарубежные исследователи (L. F. Bachman, E. Bialystok, M. Canale, A. U. Chamot, A. D. Cohen, C. P. Corder, J. M. Green, G. Kasper, R. L. Oxford, J. Rubin, E. Tarone, A. L. Wenden, и др.) занимаются проблемами формирования компенсаторной компетенции и стратегий изучения иностранных языков в говорении, чтении и аудировании с 70-х гг. 20-ого в. Однако степень разработанности проблем, связанных с формированием компенсаторных стратегий при обучении русскому языку, по нашему мнению, нельзя назвать удовлетворительным.

Объектом нашего изучения является формирование компенсаторной компетенции учащихся с использованием языковой догадки на основе словообразования. В процессе чтения и аудирования учащиеся сталкиваются с неизученными, неизвестными им словами. Если слова производные, семантизации их способствует **языковая догадка** как один из способов компенсаторных стратегий. Языковая догадка представляет собой "способность раскрыть значение незнакомого слова через контекст; **строится на использовании знаний в области словообразования**, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков" [1: 361].

Все специалисты, занимавшиеся проблемой формирования навыков чтения

и аудирования, уделяли определенное внимание языковой догадке. Не раз подчеркивалась необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию у обучаемых навыков языковой догадки и самостоятельной семантизации слов.

Мы считаем, что формирование и развитие умений и навыков языковой догадки на основе словообразования является достаточно эффективным способом расширения потенциального лексического запаса учащихся. Дело в том, что знания о значении, частеречной принадлежности слов, различных словообразовательных аффиксов позволяют прогнозировать значение и грамматические особенности неизвестных учащимся лексем. Совершенно справедливо отмечает Маркосян Г.В., что "расширение словарного запаса и семантизация лексики — наиболее бесспорная дидактическая прерогатива словообразования" [6: 7]. Однако возможности пополнения лексического запаса учащихся с использованием языковой догадки на основе словообразования, к сожалению, используются в недостаточной мере. Такой вывод позволила сделать проверка сформированности умений языковой догадки о значении неизученных производных слов у студентов при помощи разведывательного среза. Анализ ошибок и беседы со студентами привели нас к заключению о том, что в большинстве случаев причиной непонимания незнакомого слова являлось неумение распознать словообразовательную модель и отнести слово к уже знакомым словообразовательным типам с известными словообразовательными значениями.

Анализ программ и действующих учебников общеобразовательных школ Армении, выпускниками которых являлись студенты, принимавшие участие в разведывательном эксперименте, позволяет сделать следующие выводы о презентации материала по словообразованию. Большая часть упражнений, представленных в школьных учебниках, являются упражнениями на наблюдение над языковым материалом:

- найдите и выпишите однокоренные слова;
 - найдите в данных словах приставки, суффиксы;
 - выпишите в столбик слова, состоящие только из корня;
 - скажите, чем отличаются друг от друга следующие слова;
 - найдите родственные слова с данным корнем и т.д.;
- на конструирование дериватов по заданным моделям:
- образуйте от данных ниже прилагательных существительные с заданными суффиксами;
 - продолжите список слов глаголами с другими приставками;
 - подберите к данным существительным родственные слова;
 - напишите по образцу и т.д.;
- на употребление производных в словосочетаниях и предложениях:
- придумайте и запишите с образованными словами предложения;
 - с некоторыми из слов каждого столбика устно составьте предложения;
- на трансформации:
- замените данные словосочетания одним словом;
 - замените относительные прилагатель-

ные предложно–падежными сочетаниями и т.д.

Значительная часть таких упражнений предлагается учащимся в связи с прохождением правил орфографии (например, в разделе "Орфографическая пятиминутка") [См. 2, 3, 4]. Известно, что основным принципом русской орфографии является морфологический, и в этом отношении бесспорна связь словообразования с орфографией. Однако семантизация незнакомых лексем с использованием языковой догадки на основе словообразования является не менее важным умением, на развитие которого должны быть направлены определенные упражнения.

Нельзя не заметить, что в школьных учебниках уделяется большое внимание самостоятельной семантизации незнакомых слов. Так, например, после каждого текста в учебниках присутствуют задания на определение значений выделенных слов или конструкций (определите значение выделенных слов/конструкций), что, несомненно, является одним из преимуществ действующих учебников. Однако ни в одном из заданий не приводится подсказка, позволяющая без обращения к словарю распознать значение незнакомых слов. Между тем известно, что при выполнении упражнений по развитию умения языковой догадки используются подсказки различного характера. По мнению исследователей, выделяются три группы подсказок языковой догадки:

1. внутриязыковые (отнесение слова к определенной грамматической категории, выявление синтаксической функции);

2. межъязыковые (подсказка содержится в заимствованных словах, интерна-

ционализмах, словах или словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической или смысловой модели);

3. экстралингвистические, или внеязыковые (знание фактов и явлений действительности, например приметы времени года, перечисление дней недели, времен года, месяцев в определенной последовательности).

Опыт работы с учащимися показывает, что языковая догадка основана на интуиции. У учащихся она может проявляться по–разному. Однако можно развить умение языковой догадки, используя различные подсказки. Если говорить о развитии языковой догадки на основе словообразования, то можно использовать следующие подсказки:

–прочитайте текст/предложения и догадайтесь о значении выделенных слов, *анализируя их по составу*.

В процессе анализа школьных учебников наше внимание привлекло следующее задание, единичное в своем роде: В чем разница между словами *скорпион–скорпиониха– скорпиончик*? Что вам помогло узнать эту разницу? [4: 126]. Это задание представляет яркий пример использования языковой догадки на основе словообразования. И хотя подсказка дается в имплицитной форме в виде последующего вопроса, тем не менее, даже в такой форме она помогает учащимся самостоятельно семантизировать лексемы. К сожалению, других упражнений или заданий, направленных на развитие умения языковой догадки на основе словообразования, в школьных учебниках нам найти не удалось.

–прочитайте текст/предложения и догадайтесь о значении выделенных слов, *определив их частеречную принадлежность*.

Особенно важное значение имеет данный вид подсказки при рассмотрении конверсивов — слов, образованных в результате перехода из одной части речи в другую, когда слова внешне (с фонетической и графической точки зрения) ничем не отличаются друг от друга, и только определение их частеречной принадлежности (по вопросу, по сочетаемости, по синтак-

сической функции) может помочь при семантизации слов.

Подводя итог всему вышесказанному, мы считаем, что целенаправленная работа над формированием и развитием умений языковой догадки может принести не только практическую пользу в расширении рецептивного и потенциального словаря учащихся, но и способствовать более глубокому осмыслению грамматического строя изучаемого языка, что в свою очередь значительно обогащает филологический опыт учащихся.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), М., 2009.
2. Аракелян Н. К., Эйрамджян А. А., Самуэлян С.Б. Русский язык. Учебник для пятого класса средней общеобразовательной школы, Е, 2008.
3. Аракелян Н. К., Эйрамджян А. А., Самуэлян С.Б. Русский язык. Учебник для шестого класса средней общеобразовательной школы, Е, 2009.
4. Аракелян Н. К., Эйрамджян А. А., Самуэлян С. Б. Русский язык. Учебник для седьмого класса средней общеобразовательной школы, Е, 2010.
5. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского// Иностранные языки в школе. 1997, N 4. С. 5–12.
6. Маркосян Г. В. Словообразование как лингводидактический перекресток.//Русский язык в Армении, 2000, N 1. С. 6–10.
7. Рафаелян Н. Г., Грдзелян Р. Р., Тер–Аракелян Р. А. Русский язык. Учебник для восьмого класса общеобразовательной школы, Е., 2008.
8. Рафаелян Н.Г., Грдзелян Р. Р., Тер–Аракелян Р. А. Русский язык. Учебник для девятого класса общеобразовательной школы, Е., 2009.
9. Таткало Н., Байбуртян Н. и др. Стандарт и программа по русскому языку для основной школы (2–9 классы), Е., 2007.
10. Таткало Н., Рафаелян Н. Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы, Е., 2009.
11. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. М., 2003.
12. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning, Volume 1: Scope, Страсбург: Совет Европы. 1986.
13. <http://edu.am>

Լեզվական ենթադրության դերը բառակազմության հիման վրա փոխհատուցային իրազեկության ձևավորման գործում

Ռ. Սարգսյան

Սույն հոդվածը նվիրված է փոխհատուցային իրազեկության ձևավորման միջոցներից մեկին՝ լեզվական ենթադրությանը: Ուսումնասիրվում է «փոխհատուցային իրազեկություն» հասկացությունը, բացահայտվում են վերջինիս ձևավորման միջոցները: Վերլուծվում են դպրոցական ծրագրերն ու դասագրքերը՝ բառակազմության հիման վրա լեզվական ենթադրության օգտագործման աստիճանը բացահայտելու նպատակով:

The role of language guess in the formation of compensatory competence on the basis of word-formation

R. Sarkisyan

The article is devoted to the language guess as one of the ways of compensatory competence formation. The concept of compensatory competence has been studied, its formation ways have been revealed. School textbooks and programs have been analysed with a view to determine the degree of the use of language guess on the basis of word-formation.

ԼԵՎՈՆ ՆԱԶԱՐՅԱՆ

ՈՒՍՈՒՄՆԱՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ

Սովորողների ուսումնահետազոտական կարողությունների ձևավորման հիմնախնդիրը հատկապես կարևորվել է կրթական բարեփոխումների ժամանակաշրջաններում: ՀՀ հանրակրթության բնագավառում կատարված բարեփոխումները ևս ուշադրության են արժանացնում տվյալ խնդիրը: Ավագ դպրոցին, որպես հասարակական պատվեր, առաջադրված են մի շարք խնդիրներ, որոնց ֆոնի վրա ուրվագծվում են կրթադաստիարակչական նոր նպատակներ՝ որպես կատարված բարեփոխումների կայացման գրավականներ,

- «Աճող սերնդին հաղորդել հիմնարար գիտելիքներ,
- Տեսական գիտելիքները զուգակցել գործնական կարողությունների զարգացման հետ,
- Զարգացնել գիտելիքներն ու տեղեկատվությունն ինքնուրույն ձեռք բերելու կարողություններ,
- Խթանել ստեղծագործական, քննադատական, վերլուծական, տրամաբանական մտածողությունը,
- Ձևավորել հստակ, չձանրաբեռնված կրթադաստիարակչական համակարգ՝ հաշվի առնելով ժամանակակից գիտության պահանջներն ու նվաճումները» [1, էջ17–18]:

Տվյալ հասարակության ժամանակակից մարտահրավերների և հասարակական պահանջարկի համատեքստում, ու-

սումնահետազոտական գործունեությունը՝ որպես ուսումնաճանաչողական գործընթացի արդիական միջոց, ունի դեռևս մինչև վերջ չբացահայտված մանկավարժական ներուժ: Ավագ դպրոցը, որպես հանրակրթական նոր կառույց՝ կարիք է զգում առկա մի քանի խնդիրների լուծման՝

1) Հանդիսանալով նախամասնագիտացման կարևոր օղակ՝ այն կարիք ունի ուսուցման մեթոդական զինանոցի վերանայման և վերաձևակերպման՝ հասարակության փոփոխվող պահանջներին համապատասխան: «Առաջընթացը միշտ էլ պայմանավորված է եղել գոյություն ունեցող կրթական համակարգերով ու դրանց գործունեությամբ: Ավելին, այն ժամանակաշրջաններում, երբ ուսուցման ձևերն ու եղանակները, կրթության բովանդակությունը, կրթական համակարգ կառուցվածքը չեն համապատասխանել առաջադրվող պահանջներին, հասարակությունը նահանջ է ապրել իր զարգացման մեջ» [1, էջ16–17]:

Առաջնահերթ պետք է վերանայվեն կրթական գործընթացի կազմակերպման ուղենիշները, որոնք իրենց մեջ պիտի արտացոլեն անձի այն կերպարը, որը որպես հասարակական պատվեր առաջ է քաշված կրթության համակարգին: Այս առումով ուսումնահետազոտական կարողությունների դերը և տեղը ավագ դպրոցի կրթական գործընթացում ստանում են յուրահատուկ նշանակություն: Աշակերտա-

կենտրոն կրթության անցումը ենթադրում է ոչ միայն փոփոխություն ուսուցման կազմակերպման ձևերի և ուսուցման գործընթացի սուբյեկտների դերակատարության վերանայման գործում, այլև անցում կրթության մեկ այլ փիլիսոփայության՝ դրանից բխող առանձնահատուկ հիմնախնդիրներով, նպատակներով և սկզբունքներով: Աշակերտակենտրոն ուսուցումը, հանդիսանալով մարդասիրական կրթական հարացույցի հիմնարար տարր, անպայմանորեն ենթադրում է ուսուցման այնպիսի մեթոդներ, որոնք սովորողներին վերածում են ուսումնաճանաչողական գործընթացի իրական սուբյեկտների. այդպիսի մեթոդներից է ուսուցման հետազոտական մեթոդը:

«Ուսուցման ժամանակակից հայեցակարգերը՝ մտավոր գործունեության փուլային ձևավորման տեսությունը, պրոբլեմային ուսուցման տեսությունը, ուսուցման պրոբլեմա-գործունեական մոտեցումը, զարգացնող ուսուցման տեսությունը անկախ իրենց ուղղվածություններից և կառուցվածքից, որպես վերջնանպատակ, համարում են սովորողների մոտ նպատակահարմար գիտելիքների և գործնական պատրաստվածության համակարգի ձևավորումը, բարեհաջող գործունեություն իրականացնելու համար» [2, էջ 252]: Այս տեսանկյունից հատկապես արժևորվում է ուսումնահետազոտական գործունեությունը: Ավագ դպրոցի ուսումնական գործընթացի կազմակերպման հիմքում հետազոտական մեթոդի ներառումը ենթադրում է սովորողների հետազոտական կարողությունների ձևավորման և զարգացման ժամանակակից մեթոդիկայի ներդրում: Մարդասիրական կրթության հայեցակարգի վրա հիմնված ներկայիս մեթոդները՝ հանրակրթության տվյալ պայմաններում առաջնահերթությունը տալիս են զարգաց-

նող կրթությանը և կրթության անձնակողմնորոշիչ հայեցակարգին: Ուսումնահետազոտական գործունեությանը բնորոշ է զարգացնող գործառույթ, որի ընթացքում սովորողները հաղորդակցվում են գործունեության հետազոտական մեթոդներին՝ ընդլայնելով և կատարելագործելով մտավոր գործունեության սեփական զինանոցը: Ե. Ս. Կոդիկովան ուսումնահետազոտական գործունեությունում առանձնացնում է զարգացում ապահովող հետևյալ հետազոտական կարողությունները՝

- «Առկա գիտելիքների հիմքի վրա հետազոտության վարկածի ձևակերպում,
- հետազոտության գործընթացի պլանավորում,
- հետազոտական ուսումնասիրության անցկացում,
- ստացված արդյունքների որակական և քանակական մշակում, եզրակացության ձևակերպում» [3, էջ 38]:

Այս առումով ուսումնահետազոտական գործունեությունը համահունչ է զարգացնող ուսուցման հայեցակարգին: Վիզուալու տեսության համաձայն. «Ձարգացման հիմնական գործոնը յուրաքանչյուր առանձին վերցված ֆունկցիայի առաջընթացը չէ, այլ տարբեր ֆունկցիաների միջև կապը» [4, էջ32]:

Կրթության անձնակողմնորոշիչ հայեցակարգը ենթադրում է հրաժարում ուսուցման ավտորիտար մեթոդներից, ուսուցչակենտրոն ուսուցումից և անցում աշակերտակենտրոն ուսուցման՝ հաշվի առնելով սովորողների ուսումնաճանաչողական գործընթացի հոգեբանական առանձնահատկությունները: Այն նախատեսում է ուսուցման գործընթացում սովորողներին տրամադրել անհրաժեշտ մակարդակի ազատություն՝ գիտելիքների յուրացման մեթոդական զինանոցից

իրենց անձնային հատկանիշներին համապատասխան մեթոդներ ընտրելու համար: Հովարդ Գարդների բազմաբնույթ մտածողության տեսության համաձայն. «Հենց մտածելու կերպով և ստացված տեղեկատվությունը ընկալելու, ըմբռնելու ձևով էլ մարդիկ տարբերվում են իրարից» [5, էջ6]: Հանրակրթության բնագավառում մարդասիրական և անձնակողմնորոշիչ կրթական հայեցակարգերի ենթադրած սկզբունքների ներդրման համատեքստում՝ ավագ դպրոցում ուսումնահետազոտական գործունեության ներառումը հանդիսանում է դրա կայացման արդյունավետ միջոց:

2) Ավագ դպրոցում ուսուցման գլխավոր խնդիրներից պետք է լինի առկա գիտելիքների հիման վրա՝ որոշակի տեսակների գործունեության իրականացման համար անհրաժեշտ կարողությունների սերմանումը և հմտությունների ձևավորումը: «Առաջադրված խնդիրների ստեղծագործական լուծման ընթացքում աշակերտը արդեն նոր ուսումնական իրականությունում հիմնվում է մինչ այդ յուրացրած գիտելիքների վրա: Այդ առումով ձևավորված հետազոտական կարողությունները անձի ստեղծագործական հատկանիշների բացահայտման և իրացման նախապայման» [6, էջ 9]: Դրանք նեղ առարկայական բնույթ կրելուց բացի, նաև պիտի օժանդակեն սովորողին կողմնորոշվելու հասարակական փոփոխվող միջավայրի տարաբնույթ պայմաններում:

Ավագ դպրոցում ուսուցման հիմնական նպատակներից պետք է լինի սովորողների կողմից որոշակի հետազոտական կարողությունների յուրացումը, որը կարող է կյանքի կոչվել միայն նպատակաուղղված ուսումնահետազոտական գործունեության միջոցով: Ուսումնահետազոտական գործունեության հետևանքով ձևավորվող

կարողություններն ու հմտությունները կիրառական են ոչ միայն դպրոցական – ուսումնական գործընթացում, այլև վերածվում են անձնային հատկանիշների, որոնք արդյունավետ են նաև սովորողների հետագա մասնագիտական գործունեությունում և անհատական գործունեության տարբեր բնագավառներում: Ըստ ամերիկյան մանկավարժական մտքի ամենաագդեցիկ դեմքերից մեկի՝ Ջոն Դյուլիի. «դպրոցը երեխաներին պետք է սովորեցնի ոչ թե ինչ մտածել, այլ ինչպես մտածել» [7, էջ 204]: Ավագ դպրոցի ուսումնական աշխատանքների կազմակերպման սկզբունքային կողմնորոշումը դեպի գործունեական մոտեցում՝ որպես գիտելիքների, կարողությունների յուրացման տարբերակ և որպես ուսուցման նպատակ՝ արտացոլում է ուսուցման զարգացնող և անձնակողմնորոշիչ հայեցակարգերը: Հատկանշական է Ջոն Դյուլիի կարծիքը, ով կենտրոնանում է. «սովորել՝ կատարելով գաղափարի և ոչ թե մեխանիկական մտապահման և դոգմատիկ կանոնների վրա» [4, էջ62]:

«Ուսումնահետազոտական գործունեությունը ուսուցչի և աշակերտի ստեղծագործական փոխհարաբերության գործընթաց է՝ միտված անհայտի բացահայտմանը» [8, էջ 147]: Կրթական գործընթացը պետք է կառուցվի ճանաչողական գործընթացի հոգեբանատարիքային առանձնահատկությունների հաշվի առնմամբ. «Դաստիարակության գործընթացում պետք է խուսափել երեխայի տարիքային բնույթին հակասական մեթոդներից» [9, էջ10]: Ուսումնահետազոտական գործունեությունը բնորոշվում է ցանկացած մարդու ներհատուկ ունակություններով, որոնք առավել քան համապատասխան են ավագ դպրոցականների ուսումնաճանաչողական գործունեության

նը և հոգեբանական առանձնահատկություններին և համապատասխանում են նրանց կրթական պահանջմունքներին: Հիմք ընդունելով սեփական դիտարկումները՝ կարծում եմ, որ սովորողները ավելի արդյունավետ են յուրացնում գիտելիքներ հենց սեփական, անհատական դիտարկումների և հետազոտությունների արդյունքում:

Ուսումնահետազոտական գործունեության ներառումը ավագ դպրոցում, որպես ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի անբաժան և առաջնային բաղադրիչ, ենթադրում է մի շարք փոփոխություններ: Մասնավորապես՝ կրթության բովանդակության վերաբերյալ սկզբունքային նոր մոտեցումների մշակում, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրի վերամշակում, ուսումնական նյութի բովանդակային հնարավորությունների վերանայում, ուսուցման կազմակերպման ավելի արդյունավետ մոդելների կառուցում: Պիտի նշել, որ ուսումնահետազոտական կարողությունները անհատական բնույթ կրող համընդհանուր կարողություններ են, կիրառելի տարբեր ուսումնական առարկաների ուսուցման գործընթացում: Այդպիսով ուսումնահետազոտական կարողությունները գործունեության իրականացման առումով ունեն միջառարկայական բնույթ: Հետևաբար ուսումնական առարկաների ծրագրերը և չափորոշիչները վերանայելիս հատուկ ուշադրության կարիք են զգում միջառարկայական կապերին ուղղված բովանդակային հնարավորությունները: Պիտի եզրակացնել, որ այսքանով հանդերձ լավ հնարավորություն կլինի բեռնաթափել ավագ դպրոցի ծանրաբեռնված և դժվար մատչելի ուսումնական նյութը:

3) Այսօր առկա են բավականին հետազոտություններ հետազոտական կարո-

ղությունների ձևավորման ուղղությամբ, որոնց մի մասը անդրադառնում է ուսումնահետազոտական կարողություններին՝ նույնիսկ տարբեր առարկայական հարթություններում: Սակայն սովորողների հետազոտական գործունեության զարգացման և ուսումնահետազոտական կարողությունների ձևավորման ուղղությամբ չկա համընդհանուր ընդունելի մեկ միասնական հայեցակարգ, որը լինելով համահունչ տարբեր ուսումնական առարկաների բովանդակային հնարավորությունների հետ, միաժամանակ պարունակի այդ ուսումնական առարկաների անհատական առանձնահատկություններն ու յուրահատկությունները հաշվի առնող մշակված մեթոդական զինանոց: Ուսումնական առարկաների բովանդակային առանձնահատկությունները այդ աշխատություններում դիտարկվում են որպես միջավայր, որտեղ ցուցադրվում են ուսումնահետազոտական գործունեության իրականացման հնարավոր ուղիները՝ այնինչ ավագ դպրոցի ուսումնական առարկաների յուրահատկությունները և բովանդակային հնարավորությունները պիտի լինեն հետազոտական գործունեության կազմակերպման ուղենիշները: Ուսումնահետազոտական կարողությունների ամբողջական համակարգի ձևավորման համար հիմնակետ պիտի ծառայեն ավագ դպրոցի ուսումնական առարկաների և բովանդակային առանձնահատկությունները, և դրանց ընդհանուր միջառարկայական կապերը՝ որպես զարգացնող կրթության էական բաղադրիչ: Ըստ զարգացնող ուսուցման հայեցակարգի. «Առարկայի վերաբերյալ գիտելիքները կարևոր են, սակայն խնդիրներ լուծելը կարևոր է այնքանով, որ քաջալերում են աշակերտներին

առաջ գնալու և հասնելու առավել բարձր ֆունկցիաների զարգացմանը, ինչը վեր է առանձին առարկայական հնարավորություններից» [4, էջ 33]:

Ցավոք այսօր «Վավազ դպրոցներում մեծամասամբ բացակայում է ուսումնահետազոտական կարողությունների ձևավորման արժևորված և կազմակերպված մեթոդական համակարգ, որն իր արտացոլումը կունենա սովորողների հետազոտական գործունեությունում: Որպես կանոն հետազոտական աշխատանքները հանդիսանում են հավելում հիմնական ուսումնաճանաչողական գործընթացին: Այդ հանգամանքը պայմանավորված է նաև նրանով, որ ուսուցիչները սովորողների հետազոտական գործունեության կազմակերպումը չեն դիտարկում որպես ժամանակակից զարգացնող կրթության կարևորագույն բաղադրիչ: «Պարտադիր կրթության ավանդական մեթոդների կիրառման արդյունքում դասարաններն ու դպրոցը մեկուսացված են հասարակությունից և արտաքին իրական կյանքից:

Դպրոցում չի խթանվում ստեղծագործական միտքը, երեխաներին հնարավորություն չի տրվում ինքնուրույն մտածելու, աշխատելու և զարգանալու՝ սեփական կարիքների, պահանջմունքների և հնարավորություններին համապատասխան: Գիտելիքների յուրացման և կրթության նկատմամբ մեր տեսակետները վերանայելու, դասավանդվող առարկաների և ուսումնական ծրագրերի նկատմամբ որոշ ազատություն և ինքնուրույնություն թույլ տալու և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ ներմուծելու միջոցով հնարավոր է դպրոցը դարձնել առավել գրավիչ, հաճելի, արդյունավետ, մատչելի և աշակերտակենտրոն [1, էջ 21]: Ներկայումս ավագ դպրոցներում այդքան էլ վառ արտահայտված չէ սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը: Այնինչ՝ ժամանակակից ավագ դպրոցը զգում է կազմակերպված և նպատակաուղղված ուսումնական-հետազոտական պրակտիկայի կարիք, որպես անձնուղղորդված ուսուցման անհրաժեշտ տարր:

Գրականություն

1. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթության և մասնագիտական զարգացում, Երևան, 2003թ.:
2. Золотая книга педагога/ Е.С.Рапацевич, Минск:Современная школа, 2010:
3. Кодикова, Е.С. Формирование исследовательских экспериментальных умений у учащихся основной школы при обучении физике: авто– реф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Кодикова. – М., 2000
4. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում, Երևան, 2003թ.:
5. Howard Gardner, Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences, 1983, p.6:
6. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций//Педагогика, – 1996.:
7. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Քսաներորդ դարի մանկավարժական մոտեցումներ, Երևան, 2005թ.:
8. Обухов, А. Развитие исследовательской деятельности учащихся/Народное образование. – 2004. – № 2.
9. Богдавленская, Д.Б. Психология творческих способностей /М., Академия, 2002.

Актуальность формирования учебно – исследовательских умений в старших школах РА

Л. Назарян

В условиях нынешних рыночных отношений в РА, повысились требования и значимость в качественных специалистах. Все это предъявили новые требования к образованию, вынуждая реформировать содержание образования, методы, технологии, целевые приоритеты и педагогические условия. В этом контексте повысилась роль старшей школы, как важнейшее и необходимое звено предспециализации. Особо повысились требования к интеллектуальным и личностным качествам учащихся.

В РА все еще остается неисследованной проблема формирования учебно — исследовательских умений. Сегодня эта проблема актуальна и важна для общего образования, но по сей день мало научных исследований направленных на создание методического арсенала организации учебно — исследовательских умений старшеклассников. Особенно имеются недостатки в предметных программах и содержательных возможностях естественно – математических дисциплин, не определены конкретные методы и методические приемы по реализации данной проблемы. Выше сказанное свидетельствует о том, что еще неполноценно выявлены и обоснованы педагогические условия формирования учебно — исследовательских умений по естественно – математическим дисциплинам. Следовательно, необходимо выявить, выяснить и по новому формулировать ресурсы, формы и методы формирования учебно — исследовательских умений старшеклассников.

Modernity of formation teaching and research ability in the high school's of RA

L. Nazaryan

In the conditions of RA current market economy especially increased the demand and importance of qualitative specialists. All these present a new demand to education system, thus making them improve the content, methods, technologies, purpose importance and pedagogical conditions of education. In this context the role of high school is also highlighted as a pre-professional important and necessary link. Especially the demands concerning the learners' intellectual and personal particular features have been increased.

in the RA the problem of high school learners' teaching and research ability formation still remains unexamined. Today the problem is modern and important for secondary education, but the scientific researches directed to the creation of methodical arsenal for the organizing of high school children's teaching and research work are very few. Particularly there are some shortcomings in subject projects and in the possibilities of natural science and mathematical cycle subject connected teaching and research work organization, the concrete methods and methodical means directed to the realization of the problem are not specified. The above mentioned shows that pedagogical conditions of teaching and research ability formation of learners in high school bio-mathematical flow are not revealed and justified yet. Thus, the means, forms and methods learners in high school bio-mathematical flow need to be revealed, justified and reform.

ՎԱՀԱԳՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՕԼԻՄՊԻԱԴԱՅԻ ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

Հայաստանի Հանրապետությունում աշխարհագրություն առարկայի օլիմպիադան ունի 23 տարվա պատմություն: Այդ ժամանակահատվածում օլիմպիադան անցել է որոշակի զարգացման փուլ, ընդլայնվել է մասնակիցների տարածքային շրջանակները, կտրուկ ավելացել է մասնակիցների թիվը, ավելի ընդգրկուն ու ճկուն են դարձել առաջադրանքները: Անհամեմատ մեծացել է հետաքրքրությունը աշխարհագրություն առարկայի օլիմպիադայի նկատմամբ, թե՛ դպրոցականների, թե՛ ուսուցիչների և թե՛ նույնիսկ հետաքրքրասերների շրջանում: Արդյունքի գրավականն է աշխարհագրություն առարկայի օլիմպիադայի հաղթողների մասնակցությունը 2014 թ–ի համաշխարհային օլիմպիադային: Սովորաբար օլիմպիադան պահանջում է փուլային և թիմային երկարատև ու քրտնաջան աշխատանք:

Փուլային աշխատանքը սկսվում է դասարանական, այնուհետև դպրոցական, որին հաջորդում են տարածքային, մարզային, հանրապետական և ի վերջո միջազգային փուլերը:

Ինչպես ամեն մի առարկայի, այնպես էլ «Աշխարհագրություն» առարկայից անցկացվող օլիմպիադաների հիմնական խնդիրներն են՝ մեծացնել դպրոցականների նախասիրություններն աշխարհագրություն առարկայի նկատմամբ, հայտնաբերել աշխարհագրության հանդեպ հետաքրքրություն ունեցող աշակերտներ-

րին, որոնք օժտված են առանձնահատուկ ընդունակություններով ու կարողություններով: Օլիմպիադաների միջոցով իմացական գիտելիքների զարգացումը նպաստում է խորացնելու աշխարհագրության ուսումնասիրումը, որ շատ հաճախ դառնում է օլիմպիականի ապագա մասնագիտությունը: Աշխատանքի կազմակերպման այս ձևը հնարավորություն է տալիս պատկերացում կազմելու դպրոցներում աշխարհագրության վիճակի մասին:

Աշխարհագրություն առարկայից օլիմպիադա անցկացնելու համար ընդգրկվում են լավագույն և հետաքրքրասիրություն ունեցող դպրոցականներ: Սովորաբար նրանց պարապմունքներն անցկացվում են դպրոցական ուսպլանի պարտադիր կամ օժանդակ ժամաքանակի հաշվին:

Դպրոցականներին օլիմպիադայի մասնակից դառնալու համար ուսուցչից պահանջվում է երկարատև ու մեթոդական աշխատանքների փուլեր: Աշխատանքները բազմաբովանդակ են, հաճախ կրում են նախասիրական բնույթ: Բայց դրանցից մի քանիսը դասական օրինակ են, որոնք անցել են ուսումնասիրության մեծ փորձություն: Այդ մեթոդներից ուշադրության են արժանի դասագրքով աշխատանքը, աշխարհագրական հետազոտական բովանդակություն ունեցող գրքերը, ատլասները և գլոբուսը, ուրվագծային քարտեզները, գործնական աշխատանքները (թեստ, խաչքառ, ռեբուս և այլն), աշխարհագրու-

թյան տեսրերը, գիտելիքների ստուգումները և գնահատումը, ի վերջո էքսկուրսիաներն ու արշավները:

Ամեն մի դասագիրք տվյալ առարկայի գիտելիքների հիմնական աղբյուրն է: Ուսուցիչը պետք է կարողանա սովորեցնել դպրոցականներին ինքնուրույն հասկանալ ընթերցած նյութը, գլխավորը տարբերել երկրորդականից, կատարել եզրակացություններ:

Սովորողներին առաջադրանքների միջոցով ուսուցանել ստեղծագործական բնույթի աշխատանքներ կատարել: Հարցերն ու առաջադրանքների բովանդակությունը պետք է նպաստեն ոչ միայն օրվա նյութի յուրացմանը, այլև զարգացնեն աշխարհագրական մտածողություն և հետաքրքրություն դեպի աշխարհագրությունը: Ուսուցման պրոցեսում շատ կարևոր է դիտողականությունը, ընդհանուր հասկացությունների ու պատկերացումների կոնկրետացումը: Այդ իմաստով դասագրքերի նկարները սովորողների մտածողության տեսողական հենարանն են:

Մեծ ուշադրություն պետք է դարձվեն դասագրքերի թեմաների վերջում զետեղված «Լրացուցիչ նյութ հետաքրքրասերներին» նյութերին, որոնք խորացնում են գիտելիքները տվյալ ոլորտի նյութը յուրացնելիս: Դասագրքերի նյութերից ելնելով կարևոր է տալ հանձնարարականներ՝ տեքստեր կամ շարադրություններ օրվա կամ անցած նյութին համապատասխան: Յուրաքանչյուր թեմա ուսուցանելիս անհրաժեշտ է դիմել դասագրքի վերջում զետեղված հավելվածին և աշխարհագրական տերմինների ու հասկացությունների համառոտ բառարանին, քանի որ տեսական նյութը հաղորդելիս, երբ այն համեմատվում է լրացուցիչ հասկացություններով, անվանումներով ու

թվային փաստարկներով, այն դառնում է ավելի տպավորիչ ու ավարտուն: Թեմայի վերջում կարելի է կազմել ամենա-ամենաների շարք:

Յուրաքանչյուր մանկավարժ պետք է ձգտի, որ ամեն պարապմունք լինի ոչ միայն բովանդակայից, այլ նաև հագեցած լինի հետաքրքիր նյութերով, ասույթներով, եզակի, անկրկնելի իրողություններով ու երևույթներով: Սրանք խթանում են դպրոցականների մոտ անընդհատ նոր նյութեր ձեռքբերելուն և յուրացնելուն: Հետաքրքրաշարժ աշխարհագրությունը հանգեցնում է ապագայում գիտական աշխարհագրության ուսումնասիրմանը:

Շատ ընդունելի են բազմաթիվ աշխարհագրական թեմավոր խոսքերի յուրացումը, որոնցից հիշատակման են արժանի «Հյուսիսային Վենետիկ», «Արևելքի Ջիբրալթար», «Աշխարհի ութերորդ հրաշալիք», «Եգիպտոսը Նեղոսի պարզևն է», «Մառախլապատ Ալբիոն», «Հերկուլեսյան սյուններ», «Քարտեզն աշխարհագրության ալֆան և օմեգան է» և այլն: Անհրաժեշտ է թվարկել հետաքրքրաշարժ դեպքեր, իրադարձություններ, օբյեկտներ, ամենա-ամենաներ (աշխարհի կամ մայրցամաքների մասշտաբներով): Օրինակ՝ խորհրդավոր լճերը, գունավոր գետերը, եգիպտացորենի շրջանը, ինքնաթիռաշինության «մայրաքաղաքը», սուրճի «հայրենիքները» և այսպիսի հարյուրավոր հարցեր:

Ատլասներով և գլոբուսով աշխատանքի գլխավոր նպատակը քարտեզ հասկանալն է, որը նշանակում է ունենալ քարտեզագրական գիտելիքներ, ինչպես նաև՝ ինչ է քարտեզը, նրա հատկանիշները, բովանդակությունը նշանակությունը, պայմանական նշանները, քարտեզից օգտվելու

կարողությունը: Քարտեզ կարդալ նշանակում է քարտեզի միջոցով կարողանալ ուսումնասիրել և հասկանալ բնության տարբեր երևույթների փոխադարձ կապերը:

Իմանալ քարտեզը նշանակում է հիշել, պատկերացնել քարտեզի վրա նշված կարևորագույն օբյեկտների դիրքերը, չափերը, ձևերն ու անվանումները:

Ուրվագծային կամ համը քարտեզները նույնպես ուսուցման գործընթացում ունեն կարևոր դեր ու նշանակություն: Դպրոցականները լրացնում են դրանք ուսումնասիրվող օբյեկտների նշաններով, պատկերներով և անունների գրառումներով: Այդ ամենը նպաստում է ուսումնական նյութի յուրացմանը և քարտեզը հիշելուն:

Գլոբուսը, ի տարբերություն քարտեզի, անգնահատելի առավելություն ունի, քանի որ արտահայտում է երկրի ճիշտ ձևը, նրա մակերևույթի ուրվագիծը ներկայացնում է առանց աղավաղման, այդ թվում աստիճանացանցը՝ միջօրեականները և զուգահեռականները: Բոլոր թեմաների յուրացման ընթացքում գլոբուսը դպրոցականի մոտ ճիշտ տարածական պատկերացումներ է ստեղծում: Գլոբուսի ուսումնական գործընթացը բազմակողմանի է:

Գործնական աշխատանքները կարելի է անցկացնել աստիճանական եղանակով, այսինքն՝ տվյալ դասի, ամբողջ թեմայի և ամփոփոխ: Դրանցից յուրաքանչյուրի խնդիրներն ու նպատակները նույնն են, բայց տարբերվում են նյութի ընդգրկվածության աստիճանով: Գործնական աշխատանքում ամենից շատ բացահայտվում են երեխաների ինքնուրույն մտածելակերպը, դատողությունները, տրամաբանությունը, եզրահանգումները: Ըստ տևողության կարելի է առանձնացնել. ա) կարճ՝ 15–20 րոպե, բ) միջին՝ մեկ դասաժամ՝ 40–45 րո-

պե, գ) երկար՝ 90–120 րոպե տևողությամբ գործնական աշխատանքներ:

Գործնական աշխատանքը պետք է ընդգրկի բազմաբնույթ և բազմաժանր առաջադրանքներ, այդ թվում՝ խնդիրներ: Օլիմպիադաներին նախապատրաստելու համար անգնահատելի են աշխարհագրության տեսրերը, որոնք այսօր փոխարինվել են աշխատանքային տեսրերով: Սրանք օգնում են դպրոցականներին հեշտ յուրացնելու նյութը, իսկ մանկավարժին՝ մատուցելու գործում: Աշխատանքային տեսրերում հատկացված են բաց մասեր, որտեղ ուսուցչի օգնությամբ համայրվում են տվյալ թեմային վերաբերյալ նոր հասկացություններով, անվանումներով, թվային տվյալներով, որոնք տեղ չեն գտել աշխատանքային տեսրերում: Այս տեսրերն օգնում են աշակերտներին ինքնուրույն կազմելու նմանատիպ առաջադրանքներ, որոնք անկասկած նպաստում են տվյալ թեմային վերաբերող գիտելիքների խորացմանը:

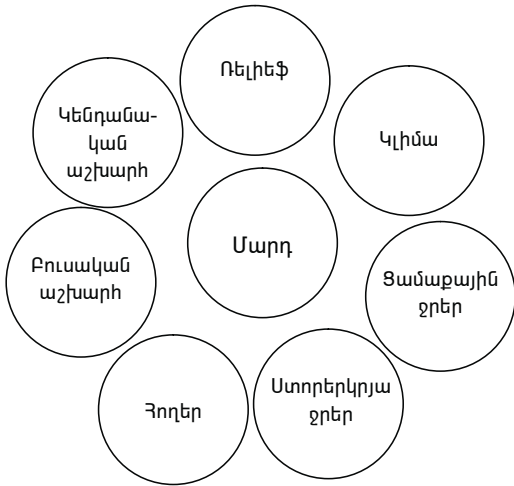
Աշակերտների գիտելիքների ստուգումը և գնահատումը անցկացվում է բազմաթիվ մեթոդներով ու եղանակներով.

1. Չափագրումներ ու վարժություններ քարտեզով:
2. Աշխարհագրական թելադրություններ և շարադրություններ:
3. Տարբեր ծավալների Թեստային առաջադրանքներ,
4. Գրաֆիկական աշխատանքներ:
5. Աղյուսակային աշխատանքներ:
6. Գծապատկերային աշխատանքներ:

Շարքը կարելի է ընդարձակել, որը պայմանավորված է ուսուցչի հմտությամբ:

Օրինակ. կարելի է կենսոլորտից տալ գծապատկերային հետևյալ աշխատանքը (5 րոպե տևողությամբ)

Գծապատկեր 1



Սլաքների միջոցով ցույց տալ բնական համալիրի բաղադրիչների կապը:

Էքսկուրսիաները և արշավները ոչ մի առարկայի համար այսքան նշանակություն չունեն, որքան՝ աշխարհագրության: Բնության գրկում էքսկուրսիա կատարելը օլիմպիական որոշ նյութերի ուսումնասիրման համար պարտադիր պահանջ է, հատկապես հողերի, ջրագրության ոլորտի: Էքսկուրսիաները և արշավներն ըստ ժամանակի և բնույթի տարբեր են լինում: Բայց բոլոր էքսկուրսիաների և արշավների համար անհրաժեշտ պայմանն է օրագիրը և հաշվետվությունը, որն իր մեջ ընդգրկում է փոքր տարածքի կամ որևէ ուղղության բազմակողմանի ուսումնասիրություն և յուրացում՝ ֆիզիկաաշխարհագրական ու տնտեսաաշխարհագրական առումներով:

Օլիմպիադաների անցկացման կարևորագույն փուլը համարվում է առաջադրանքների կազմումը: Դրանք որոշ չափով պետք է կապված լինեն աշխարհագրության դպրոցական ծրագրային նյութերի հետ, բայց չպետք է նույնությամբ կրկնեն այն: Առաջադրանքները պետք է լինեն

ինքնատիպ, ոչ ստանդարտ: Առաջադրանքների մյուս խումբը պետք է ընդգրկի ընդհանուր աշխարհագրությունը, որի համակազմից տրվող առաջադրանքները ներառում են խորը գիտելիքներ: Աշակերտներն իրենց գիտելիքները ձեռք են բերում աշխարհագրական տարբեր աղբյուրներից՝ որը պետք է կիրառեն նոր պայմաններում և իրենցից պահանջվում է գիտելիքների խոր վերլուծություններ: Օլիմպիադաների պարբերաբար անցկացումը թույլ է տալիս հաջողությամբ լուծելու կրթամանկավարժական մի շարք խնդիրներ:

Ինչպես արդեն նշել ենք, ավելի քան երկու տասնամյակ պարբերաբար անցկացվում են աշխարհագրություն առարկայից օլիմպիադաներ: Սակայն պետք է նշել, որ հաճախ օլիմպիադայի դպրոցական և տարածքային փուլերը չեն անցկացվում պատշաճ մակարդակով: Այդ են վկայում շատ հաճախ մարզային փուլի ցածր արդյունքները, ավելին՝ մարզերում նույնպես լինում են բացթողումներ: Հանրապետական փուլ են ներկայանում ցածր գիտելիքներով կամ ընդհանրապես մարզերից օլիմպիադայի մասնակիցներ չեն լինում: Բացառված չէ, որ դրա պատճառներից մեկն էլ օլիմպիական մեթոդական գրականության և հարցաշարերի պակասն է: Այդ բացը շուտով կլրացվի մասամբ՝ առարկայի օլիմպիադայի ձեռնարկի հրատարակմամբ, որտեղ ներկայացված են ավելի քան 15 տարվա Երևան քաղաքի տարածքային, քաղաքային, հանրապետական փուլերի, ԵՊՀ-ի կողմից վերջին տարիներին անցկացվող օլիմպիադաների առաջադրանքները ամբողջությամբ և լուսաբանված: Ներկայացված են նաև Հայաստանում օլիմպիադաների կազմակերպիչների, օլիմպիադայի անցկացման հետ կապված որոշ խնդիրներ: Այս բոլոր

րով հանդերձ հաճախ ՀՀ ամենահեռավոր շրջաններից լինում են բանիմաց, խելոք, հեռանկարային օլիմպիական-դպրոցականներ:

Օլիմպիադաների անցկացումն իրականացվում է ստորինից-վերին, պարզից դեպի բարդը սկզբունքով: Արդյունքում արդեն հանրապետական փուլի մասնակիցները պետք է կարողանան ճիշտ կողմնորոշվեն առաջադրանքները կատարելիս, քանի որ հարցերի ճնշող մեծամասնությունը ոչ ստանդարտ բնույթի են: Ի դեպ այդպիսին է օլիմպիադայի միջազգային փուլի պահանջները:

Սովորաբար օլիմպիական առաջադրանքները բավականին ընդգրկուն են և իրենց մեջ ներառում են խնդիրներ ֆիզիկական և սոցիալական աշխարհագրությունից, բացատրություն-վերլուծություն պահանջող հարցեր: Վերջինիս նպատակն է ստուգել օլիմպիադայի մասնակիցների աշխարհագրական գիտելիքների խորությունը և ծավալը, աշխարհագրական մտածողությունը: Որոշակի տեղ են զբաղեցնում ոչ ավանդական հարցադրումները, որոնք աշխարհագրության ժամերին ուշադրության քիչ են արժանանում: Օլիմպիադաների ժամանակ մասնակիցները բավականին թերանում են զծագրական առաջադրանքներից և համր քարտեզներից, որոնք համեմատաբար խորը իմացություն են պահանջում:

Փորձը ցույց է տալիս, որ օլիմպիադայի մասնակիցները ընդհանուր առմամբ հաջողությամբ են հաղթահարում խնդիրները, տրամաբանական-վերլուծական առաջադրանքները:

Օլիմպիադայի առաջիկա խնդիրների լուծման առումով, շատ կարևորում ենք տեղական (թեմատիկ) օլիմպիադաների անցկացումը դպրոցներում՝ մեկ դասաժամի ընթացքում: Այն քիչ է տարբերվում

ստուգողական աշխատանքից, որովհետև նրանում առաջադրված վարժությունները, հարցերը վերաբերվում են անցած թեմային, բայց պահանջում են համեմատաբար խորը գիտելիքներ թեմայից, բայց ոչ ծրագրային: Այդպիսի մի տարբերակ ենք առաջարկում, որը կարող է օգտակար լինել օլիմպիադայի մասնակիցներին, ուսուցիչներին, ինչն չէ նաև հետաքրքրասերներին:

Թեստ

Աշխարհի բնակչության աշխարհագրություն

Առաջադրանք 1. 100մլն և ավելի բնակչություն ունեն ներքոհիշյալ պետությունները, դասավորել բնակչության թվի նվազման կարգով, Ինդոնեզիա, Բանգլադեշ, ԱՄՆ, Ռուսաստան, Պակիստան, Մեքսիկա, Չինաստան, Սիգերիա, Հնդկաստան, ճապոնիա, Բրազիլիա:

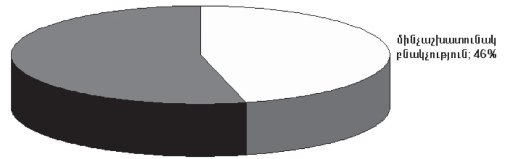
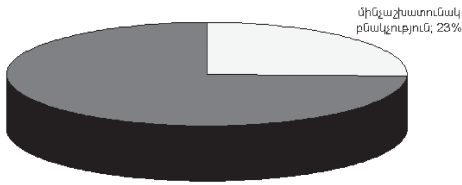
Հաշվել նրանց բնակչության թվի տեսակարար կշիռը երկրագնդի բնակչության ընդհանուր թվում:

Առաջադրանք 2. Ներքոհիշյալ թվարկած պետությունները դասավորել ըստ վերարտադրության տիպերի՝ Հորդանան, Ավստրիա, Գաբոն, Լիխտենշտեյն, Լատվիա, Պարագվայ, Իսլանդիա, Սլովենիա, Վիետնամ, Կոստա Ռիկա:

Թվարկել, նրանցից որոնք են դասվում տնտեսապես զարգացած երկրների շարքը: Գտնել օրինաչափություն վերարտադրության ու տնտեսության զարգացման միջև:

Առաջադրանք 3. Ինչ է ժողովրդագրական քաղաքականությունը և դր երկրներն են այդպիսի ակտիվ քաղաքականություն վարում:

Առաջադրանք 4: Մինչաշխատունակ բնակչության տեսակարար կշիռն ընդհանուր բնակչության թվում: Նկարագրել պետության տիպը և տալ պարզաբանումներ:



Առաջադրանք 5: Հնդեվրոպական լեզվաընտանիքում տարբեր լեզուներով են խոսում ներքոդրյալ ազգերը. շոտլանդացիներ, կատալոնացիներ, սլովակներ, լատիշներ, հայեր, օսեր, հոլանդացիներ, դանիացիներ, տաջիկներ, իսլանդացիներ:

Տեղաբաշխել ազգերը ներքոդրյալ լեզվախմբերում և ավելացնել: Ինչ լեզվախմբեր չեն թվարկված հնդեվրոպական լեզվաընտանիքից և ինչ ազգեր են մտնում այդ չթվարկված լեզվախմբերի մեջ:

1. Սլավոնական
2. Իրանական
3. Բալթյան
4. Կելտական
5. Գերմանական
6. Հայկական
7. Ռոմանական

Առաջադրանք 6: Որոշել օրինաչափությունը

1-ին խումբ՝ իտալացիներ, իռլանդացիներ, չեխեր, սլովեններ, կուրացիներ, վիսայաներ, ուրուգվայցիներ, մեքսիկացիներ, լեհեր, լիտվացիներ,

2-րդ խումբ՝ ալբանացիներ, կարակալականեր, թաթարներ, բոսնիացիներ, բաշկիրներ, ղազախներ, տաջիկներ, արաբներ, ինգուշներ, կարաչայներ,

3-րդ խումբ՝ մալայացիներ, լյաոներ, վիետներ, թաիներ, մոնղոլներ, բուրյաթներ, կալմիկներ, տուվացիներ, տիբեթցիներ, կխմերներ:

Առաջադրանք 7: Լրացնել աղյուսակը՝ յուրաքանչյուր շարքում ավելացնելով 3-5 պետություն:

Աղյուսակ 1

Հ/Հ	Բնակչության խտություն (մարդ/կմ ²)	
1	ավելի քան 200	
2	100-200	
3	50-100	
4	10-50	
5	մինչև 10	

Առաջադրանք 8: Նշված պետություններից 75%-ը և ավելին ուրբանիզացիայի մակարդակ ունեն.

1. Ավստրալիան
2. Արգենտինան
3. Մեծ Բրիտանիան
4. Կուբան
5. Քուվեյթը
6. Շվեդիան
7. Բուլղարիան
8. Լիբանանը
9. Մոնակոն
10. Իսրայելը

Ընդհանուր գծերով աշխարհագրության օլիմպիադաների հարցադրումներում դեռևս բավարար չեն կիրառական, գործնական բնույթի առաջադրանքները: Առաջիկայում առաջադրանքների կատարելագործումը պետք է ընթանա այս ուղղությամբ, ինչպես նաև մեր օլիմպիադաների առաջադրանքները պետք է մոտեցվեն միջազգային օլիմպիադաների առաջադրանքներին, քանի որ գալիք տարում Հայաստանը իր պատվավոր մասնակցությունը կունենա դպրոցականների հանրահայտ այդ ստուգատեսում:

Несколько вопросов по проведению олимпиады по предмету географии

В. Григорян

Более 20 лет в Республике Армении проводится олимпиада по географии, цель которой выявить умных школьников, имеющих большой интерес к предмету географии. Олимпиада углубляет знания, развивает мышление, память, учит самостоятельной творческой работе и выводам. В основном на олимпиаде задания бывают программные, но и не стандартные, в будущем надо углубить сложность и приблизить задания по географии к международному олимпийскому стандарту.

Some problems about how to hold Olympiad on Geography

V. Grigoryan

In Armenia Olympiads on Geography have been carried out more that twenty (20) years. The aim is to find out clever and capable schoolchildren who are interested in this subject a lot.

Olympiads help to extend their knowledge, improve their logic and develop memory, it teaches to be self-dependent while making a conclusion.

Usually its tasks are both program and not standard, where it is not enough to include practical tasks. And in the nearest future profundity and complexity must be drawn into the international Olympiad standards on Geography.

ՆԱԻՐԱ ԹՈՌՈՒՆՅԱՆ

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ
ՄՏԱԾԵԼԱԿԵՐՊԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Տարրական դպրոցում մայրենի լեզվի ուսուցման նպատակներից մեկը ճանաչողական գիտելիքների ձեռքբերումն ու ամրակայումն է: Աշակերտները մայրենի լեզվի դասագրքերում գետեղված բնագրերի միջոցով ճանաչում են ոչ միայն սեփական բնաշխարհը, ազգային հոգեկերտվածքը, այլև ընդլայնում են աշխարհաճանաչողության մակարդակը, պատկերացում կազմում բնական ու հասարակական երևույթների մասին, հարստացնում իրենց հոգեհուզական աշխարհը: 1–4–րդ դասարանների մայրենիի բոլոր բնագրերում էլ պահպանվում է երեխայի անձի զարգացման սկզբունքը: Դասագրքային թեմաները բազմաբովանդակ են՝ «Դու մեր դպրոց սիրելի», «Մեր տունը», «Ձյունների թագավորության մեջ» (Ա. Քյուրքչյան, Լ. Տեր-Գրիգորյան «Մայրենի 2»), «Աշնան գույներ», «Մարդն իր գործով է ճանաչվում», «Ամռան հմայքները» (Դ. Գյուրջինյան, Ն. Հեքեքյան «Մայրենի 3»), «Ում նվիրեմ իմ սիրտը», «Իմ քաղցրաբառ հայոց լեզուն», «Մանուկների մոլորակը» (Դ. Գյուրջինյան, Ն. Հեքեքյան «Մայրենի 4»), որոնց ուսումնասիրությամբ ապահովվում է աշակերտի բարոյական, գեղագիտական դաստիարակությունը, ուսուցչի օգնությամբ կատարած դատողությունները հարստացնում են նրա զգայական աշխարհը, հղկում հոգեհուզական կերտվածքը՝ ինքնազննման միջոցով հանգեցնելով ինքնաճանաչողության, ինքնադաստիարակման:

Մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացում անչափ կարևոր է բառապաշարի ձևավորման, զարգացման, մաքրման և հարստացման բաղադրամասը: Այն աշակերտի և ուսուցչի համատեղ, համառ և ներդաշնակ աշխատանքի արդյունք է: «Բառապաշարի հարստացումը մի անվերջ գործողություն է, որ սկսվում է երեխայի կողմից շրջապատի աշխարհը ճանաչելու և գիտակցորեն այն ընկալելու առաջին իսկ օրից և անդադրում կերպով շարունակվում է մինչև իր կյանքի վերջը, որովհետև ճանաչումն ու ընկալումը հիմնականում տեղի է ունենում բառերի մեջ և բառերի միջոցով» [1]: Մեթոդապես կատարված ճիշտ ուղղորդումները շատ արագ են ներգործում աշակերտի վրա, նպաստում նրա կողմից գործածվող բառերի քանակի, այսինքն՝ **ակտիվ բառապաշարի** ընդլայնմանը: «Ամեն մի բառ մարդու աշխարհաճանաչմանն ու ինքնաճանաչման ճանապարհին մի աստիճանիկ է, մարդկային կյանքի ու մտածողության զարգացման յուրահատուկ վկայություն» [2]:

Ուսուցման բարդ և բազմաբնույթ աշխատանքում անչափ կարևոր է աշակերտին **գեղարվեստորեն մտածել** սովորեցնելը, որն իրականանում է հոգևոր-գործնական գործընթացով: Իհարկե, մինչ այդ փուլը կրտսեր դպրոցականը պետք է տիրապետի բնագրի կամ ուսուցչի պատմածի **գլխավոր միտքը** ընկալելու հմտությանը, կարողանա վերա-

շարադրել կարդացածը՝ խոսքում դիպուկ գործածելով ածականներ ու մակբայեր, պատկերավոր դարձնելով խոսքը՝ կարողանա կազմել համեմատություններ, կիրառել մակդիրներ: Արդյունքն այնքանով է ուշագրավ դառնում, որ կրտսեր դպրոցականն ինքն է համոզվում իր նկարագրական խոսք կազմելու կարողություններում: Ուսուցիչը նրան միշտ պետք է խոսեցնի, **ստեղծագործաբար պատմել, նկարագրել** տա: Այս բաղադրիչը մեծապես արդյունավետ է դառնում, երբ մայրենիի դասը, բնագիրը կամ ինքնուրույն ընթերցանության նյութերը, դասի թեման հաշվի առնելով, զուգակցվում է արվեստի այլ ճյուղերով՝ կտավների, երաժշտական ստեղծագործությունների, քանդակների վերլուծությամբ՝ այսպիսով միջառարկայական կապ ապահովելով կերպարվեստի, երաժշտության, քանդակագործության և այլնի միջև: «Մայրենի 2» դասագրքի (Ա. Քյուրքչյան, Լ. Տեր-Գրիգորյան) «Փոքրիկ Շոպենը» (էջ 63) ասվածի լավագույն ապացույցն է: Բնագրում շեղ ընդգծված է Ֆ. Շոպենի ստեղծագործություններից մեկի սեղմ վերլուծությունը. *«Կապույտ մշուշը հեղձեցրեց փռվում էր դաշտերի վրա, լեռների գագաթները սուզվում էին մթության մեջ, դաշտից տուն էին դառնում հնձվորները, և կամաց-կամաց ամեն ինչ խաղաղվում էր...»*: Երկրորդ դասարանցին սովորում է հանձնարարված դասը, ծանոթանում Շոպենի կենսագրական փոքրիկ մանրամասներին, կարդում նրա ստեղծագործության վերլուծությունը, վերարտադրում այն: Եվ ուրեմն շահեկան կլինե՞ր աշակերտներին հենց այդ բնագիրն ուսումնասիրելիս ունկնդրել տալ Շոպենի ստեղծագործությունից մի հատված: Աշակերտը այդ պահին խորապես

կզգար, կհամադրեր կարդացածն ու լսածը և առավել ամբողջական կհասկանար՝ ում մասին է խոսքը, երբ լսեր Ֆրիդերիկ Շոպեն: Մայրական, հայրենասիրական թեմաները կամ տարվա եղանակների նկարագրությունը զուգահեռելով արվեստի նմուշներով՝ առավելապես մեծանում է աշակերտի հոգեզգայական աշխարհի վրա ներգործելու, նրա ապրումների ու երևակայության համակցումը ձևավորելու հնարավորությունը, և միայն խորապես զգալ տալուց հետո է պետք սեփական միտքը սեփական բառերով արտահայտելու հնարավորություն ընձեռել նրան: Տեսագագացականն առավել ուժգին է ներագրում, եթե ուսուցիչը գործադրում է **տեսնել-լսել-զգալ-եզրակացնել** քառաբաժանման մեթոդը: Վերլուծելու այս եղանակը միանշանակ դրական է այն առումով, որ աշակերտը ամբողջությամբ ընդգրկում է հեղինակի ասելիքը: Բացի դրանից, զարգանում է նրա վերլուծելու կարողությունը: Նա, հենվելով իր մեջ ձևավորված կարծիքի, աշխարհի նկատմամբ ունեցած իր ճանաչողության վրա, ինքնագնանման ու ինքնաբացահայտման ճանապարհով արտահայտում է իր հույզերն ու զգացողությունը: Այսօրինակ վերլուծությունը մտածել ու երևակայել է տալիս նրան: Աշակերտի մեջ արմատակալում է նաև հակադրության մեթոդով իր զգացողությունը բացահայտելու սկզբունքային ելակետը. հակադրելով մութն ու լույսը, չարն ու բարին, գեղեցիկն ու տգեղը, եսասիրությունն ու անձնվիրությունը՝ նա հենակետային դատողություններ ու եզրահանգումներ է կատարում և հղկվում ու ինքնադաստիարակվում է:

Տեսնել-լսել-զգալ-եզրակացնել վերլուծական մեթոդի օգնությամբ կրտսեր

դպրոցականը սովորում է արտահայտել պատկերացումները բնության, մարդու գեղեցիկի և տգեղի, բարու և չարի մասին, սովորում է երևակայել և ստանում բարոյականության դասերից հերթականը:

Մեր ուսումնասիրություններն ու դասալսումները պարզեցին, որ միջառարկայական կապ ստեղծելը միանշանակ նպաստում է թեման խորապես յուրացնելուն:

3-րդ դասարանում մայրենի լեզվի դասը սկսվեց «Ամռան հմայքները» (էջ 139–152) բաժնի ամփոփումով: Ուսուցիչը խաչաձև հարցեր էր տալիս տարվա եղանակների, ամիսների, օրերի, դրանց հաջորդականության և այլնի մասին: Աշակերտները ակտիվ էին ու ճիշտ էին պատասխանում հարցերին: Աշակերտների պատասխաններն աչքի էին ընկնում դիպուկությամբ, ճշգրտությամբ և սեղմությամբ: Ուսուցիչը հետաքրքիր հնարք կիրառեց. աշակերտները երգեցին տարվա եղանակներին նվիրված մի մեղմ երգ, որում կային բոլոր ամսանունները: Նրանցից յուրաքանչյուրը ոտքի էր կանգնում այն պահին, երբ երգվում էր իր ծննդյան ամսվա մասին: Ստացվեց այնպես, որ ողջ դասարանը աստիճանաբար ոտքի կանգնեց: Հետո դարձյալ նույն հերթականությամբ ու նույն սկզբունքով նստեցին, երբ երգեցին վերջին կրկներգը:

Կիրառված մոտեցումը տպավորիչ էր, և պարզ էր, որ աշակերտները ամփոփ պատկերացում ունեին եղանակների ու ամիսների մասին: Ուսուցչին հաջողվեց միջառարկայական կապ ստեղծել մայրենիի ու երաժշտության միջև՝ իմացությունը ամրապնդելու, խոսքը երաժշտությամբ ընկալելու նպատակով: Մեր կարծիքով շահեկան կլիներ, եթե դասարանում նույն պահին աշակերտներն ունկնդրեին Ա.

Վիվալդիի «Տարվա եղանակները» ստեղծագործությունից մի հատված ուսուցչի ընտրությամբ: Դա գերազանց կլիներ, մանավանդ եթե ուսուցիչը ուղղորդեր աշակերտների զգացողությունը: Օրինակ՝ երեխաներին կարելի էր առաջարկել.

- Շատ ուշադիր լսե՛ք երաժշտությունը և ապա կմեկնաբանե՛ք՝ ինչ զգացի՞ք այդ պահին: Վիվալդին երաժշտությամբ է մեկնաբանել տարվա եղանակները (ասենք «Գարունը» կամ «Աշունը»), իսկ դուք ձեր զգացողությունները խոսքով կմեկնաբանե՛ք: Շատ հետաքրքիր է լսել յուրաքանչյուրիդ խոսքը:

Կամ կարելի էր կիրառել մի այլ տարբերակ: Ասենք՝

- Երեխաներ, հիմա կլսենք Ա. Վիվալդիի «Տարվա եղանակներ» ստեղծագործությունից «Ամառ» մասը: Դուք ուշադիր լսե՛ք. ես ժամանակ առ ժամանակ կընդհատեմ երաժշտությունը, իսկ դուք կպատմե՛ք ձեր զգացողությունների մասին:

Մեր կարծիքով սա հրաշալի կլիներ մի քանի առումներով: Նախ այն, որ՝ ա) աշակերտները «Տարվա հմայքները» բաժնից ստացած գիտելիքները կհամադրեն մեկ ուրիշ աշխարհի՝ երաժշտության հետ, բ) սեր կարթնանար դասական երաժշտության նկատմամբ, գ) կձևավորվեր ճաշակ, կնրբանար աշակերտների լսողությունը, քանի որ նրանք կզգային առավել լիարժեքություն՝ զգալու լիարժեքությունը, երբ բացահայտեին իմացության և զգայականի միաձուլված ներդաշնակությունը:

Իսկ 2-րդ դասարանում ամփոփում էին «Իմ Անուշիկ Հայաստան» (էջ 123–142) թեման: Դասն անցնում էր աշխատանքային մթնոլորտում: Մեկիկ–մեկիկ հիշեցին թեմայում ընդգրկված բանաստեղծությունները՝ «Մեր տան մեջ», «Երգ հայրենիքի մա-

սին», «Փոքրիկ թոռնիկիս», վերլուծական զուգահեռներ անցկացրին «Այծենիկը» և «Քաջ Վարդանը» բնագրերի միջև: Ճիշտ պահին ուսուցիչը որպես դիդակտիկ նյութ օգտագործեց Գ. Խանջյանի «Վարդանանք» կտավը՝ միջառարկայական կապ ստեղծելով կերպարվեստի և գրականության միջև: Լատինական ասացվածքներից մեկում ասվում է. «Պոեզիան խոսող կերպարվեստ է, իսկ կերպարվեստը՝ լուռ պոեզիա»: Ահա ուրեմն այս պերճախոս լուռությամբ ու ներքին խորությամբ ուսուցիչը նպատակաուղղված սլացք ու մտքի թռիչք հաղորդեց իր աշակերտներին: Նրանց միտքը հյուսվեց զգացմունքով, հույզով, զարմանալիորեն արտահայտում էին այնպիսի կուռ մտքեր ու ձևակերպումներ, որ երբեմն նրանք ինձ տարիքով ավելի մեծ էին թվում: Մեջբերումներ կատարենք երկրորդիների դատողություններից. «Նրանք հասկացան, որ հայերը, մահվան գնով էլ լինի, չեն հանձնվի», «Կանայք ու ծերերն էլ էին տղամարդկանց հավասար կռվում»: Գ. Խանջյանի կտավում համապատասխան դրվագներ վերապատմելուց ու մեկնաբանելուց հետո նրանք մեր առաջարկությամբ համանուն մտքերի վավերացումը փնտրում և գտնում էին «Քաջ Վարդանը» բնագրում: Այս ամենը արդյոք չի նշանակում կրտսեր դպրոցականների մատաղ հոգիներում հոգու յուրաքանչյուր թրթիռով ու զգայարանների ողջ ուժով հպարտություն, մեծարանք ու արժանավորություն սերմանել մեր փառավոր անցյալի հանդեպ: Իսկ փոքր-ինչ անց ուսուցչի պահանջով ողջ դասարանը ոտքի կանգնեց ու աջն ուղղելով Մեսրոպ Մաշտոցի մեծադիր նկարին՝ փառք տվեց հայոց տառերը ստեղծողին. «Փանք քեզ, Մաշտոց, երիցս փառք»: Գ. Խանջյանի

նի «Վարդանանք» կտավի և Մաշտոցի մեծադիր նկարի առկայությունը դասարանում և «Իմ անուշիկ Հայաստան» թեման միախառնվեցին, ու երկրորդիների շուրթերով կրկին նորոգվեց հայերի հավերժության մասին հին ու նոր հեքիաթը, որն արդեն մարմնավորում է ստացել այդ փոքրիկների մատաղ հոգիներում, բոցավառել հայրենիքի հանդեպ սերը՝ նրանց մեջ սերմանելով նաև անպարտելիության գաղափարը:

Միջառարկայական կապ ստեղծելով՝ դրական շարժառիթ է ձևավորվում՝ հոգեհուզական մթնոլորտ ստեղծելու, կարդացածին ու պատմածին գույներ հաղորդելու, պատկերացրածը համահունչ ածականներով, բայերով ու մակբայերով արտահայտելու, երևակայական վառ մտքերին սահուն ու դիպուկ բառային իրացում տալու, քանի որ որքան շատ զգայարան մասնակցի ուսուցման գործընթացին, այնքան այդ գործընթացը արդյունավետ կլինի [3]: Աշակերտը, խորապես զգալու դեպքում միայն կարող է հուզականությունը, տրամադրությունը փոխանցել բառերով, միայն այդ դեպքում կզարգանա գեղարվեստի նկատմամբ հետաքրքրությունը, կառաջադիմի նաև գեղարվեստական խոսք կազմելու ունակությունը: Երկուստեք կապահովվի նրա զգացածը բառերով արտահայտելու հմտությունն ու կարողությունը, միաժամանակ նա կառնչվի բարձրարժեք արվեստի ստեղծագործություններին, կփորձի հասկանալ դրանք և մեկնաբանել՝ հստակեցնելով ու ընդլայնելով իր աշխարհաճանաչողության սահմանները, կձևավորվի ճաշակ դասական արվեստի հանդեպ՝ համադրելով զգացողությունը բառերով իրացնելու կարևորագույն պահանջմունքը:

Գրականություն

1. Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1980, էջ 417:
2. Արրահամյան Ս., Հայոց լեզու, բառ և խոսք, 2-րդ հրատ., Երևան, «Լույս», 1986, էջ 5:
3. Գյուլամիրյան Զ., Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, «Զանգակ-97» հրատ., 2006:
4. Քյուրքյան Ա., Լ. Տեր-Գրիգորյան, «Մայրենի 2», Երևան, «Էդիթ Պրինտ», 2008:

Формирование художественного мышления среди школьников младшего возраста

Н. Торунян

Формирование умения художественного мышления является задачей первостепенной важности в сложной и разнообразной работе обучения. Оригинальные тексты или материалы для самостоятельного чтения необходимо совмещать с произведениями искусства других отраслей, принимая во внимание тему урока. Это может быть анализ художественных полотен, музыкальных произведений, скульптур. Таким образом создается межпредметная связь между живописью, музыкой, скульптурой и т.д. В этом плане тетрический метод видеть–слышать–осознать–сделать вывод оказывается чрезвычайно действенным. Подобный анализ побуждает школьника думать, чувствовать и воображать, воздействуя на духовный и моральный облик.

Formation of creative thinking among younger students /pupils

N. Torunyan

Learning to creative thinking is of paramount importance in the complex and varied work of teaching. The original texts or home-reading materials must be combined with other branches of art, taking into account the topic of the lesson. This may be the analysis of painting, music, sculpture. This creates interdisciplinary connection between painting, music, sculpture. In this regard, the method of seeing – hearing – touching – making the conclusion is extremely effective. Similar analysis encourages pupils to think, feel and imagine working on the spiritual and moral character.

ԱՎԵՏԻՔ ՀԱԿՈՐՅԱԼ

ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Գեղագիտական դաստիարակությունն իրականության նկատմամբ գեղագիտական վերաբերմունքի ձևավորման նպատակաուղղված գործընթաց է: Մարդկային հասարակության առաջացման ժամանակներից ի վեր այդ վերաբերմունքը զարգացել է նրա հետ համընթաց՝ մարմնավորվելով մարդկանց նյութական և հոգևոր գործունեության ոլորտում: Այն սերտորեն կապված է մարդու կողմից գեղեցիկի ընկալման և ըմբռնման, դրանցով հիանալու գաղափարներին, մարդու գեղագիտական ստեղծագործական գործունեությանը:

Իրականության նկատմամբ գեղագիտական վերաբերմունքը հասարակական նշանակալի գործունեության հատուկ ձև է, որն իրականացվում է սուբյեկտի (հասարակություն և նրա մասնագիտացված հաստատություններ) կողմից օբյեկտի (անձ, խումբ, աշխատակազմ, հանրույթ) նկատմամբ վերջինիս մոտ գեղագիտական և գեղարվեստական արժեքների աշխարհում կողմնորոշվելու համակարգի մշակման նպատակով՝ տվյալ հասարակության մեջ դրանց բնույթի և նշանակության մասին ձևավորված պատկերացումներին համապատասխան: Ընկալման գործընթացում տեղի է ունենում անձի հաղորդակցություն արժեքների հետ, ներառականության ճանապարհով դրանց վերարտադրում ներքին հոգևոր բովանդակության: Այս հիմքով ձևավորվում և զարգանում է մարդու՝ գեղագիտական

ընկալման և ապրումի ընդունակությունը, նրա գեղագիտական ճաշակը և պատկերացումը կատարելակերպի մասին: Գեղեցիկով և գեղեցիկի միջոցով դաստիարակությունը ձևավորում են ոչ միայն անձի գեղագիտաարժեքային կողմնորոշումը, այլև զարգացնում ստեղծագործելու, աշխատանքային գործունեության մեջ, կենցաղում, արարքներում և վարքի մեջ, ինչպես նաև արվեստում գեղագիտական արժեքներ ստեղծելու ընդունակությունը: Գեղեցիկը կյանքում գեղագիտական դաստիարակության և միջոցն է, և արդյունքը: Այն խտացած է արվեստում, գեղարվեստական գրականության մեջ, անխզելիորեն կապված է բնությանը, հասարակական և աշխատանքային գործունեությանը, մարդկանց կենցաղին, նրանց փոխհարաբերություններում գեղագիտական դաստիարակության համակարգն ամբողջությամբ օգտագործում է իրականության գեղագիտական բոլոր երևույթները: Ընդ որում, առանձնակի նշանակություն է տրվում գեղեցիկի ընկալմանն ու ըմբռնմանն աշխատանքային գործունեության մեջ, աշխատանքի ընթացքի և արդյունքի մեջ գեղեցիկը ներմուծելու ընդունակության զարգացմանը:

Գեղագիտական դաստիարակության կարևորագույն մաս է հանդիսանում գեղարվեստական դաստիարակությունը, որում որպես դաստիարակող ներգործության միջոցներ օգտագործվում են արվեստի միջոցները, և որը ձևավորում է հա-

տուկ ընդունակություններ ու զարգացնող ձիրքեր արվեստի որոշակի ձևերում՝ կերպարվեստ, երաժշտություն, երգարվեստ, թատերարվեստ, պարարվեստ, դեկորատիվ կիրառական արվեստ և այլն:

Գեղագիտական դաստիարակությունը դպրոցում սկսվում է տարրական դասարաններում լեզվի, գրական ստեղծագործությունների ուսուցման ընթացքում, ինչպես նաև կերպարվեստի և երաժշտության դասերին: Այս աշխատանքի հիմնական ուղղությունը հանգեցվում է արվեստի տարբեր տեսակների հետ երեխաների գործնական ծանոթության, գեղագիտական ընկալման ուսուցման և պարզագույն գեղագիտական դատողությունների: Նշված խնդրի լուծման գործում մեծ դեր են խաղում հենց ուսուցչի օրինակը և գեղարվեստական պատրաստվածությունը: Նա պետք է տիրապետի գեղեցիկ գրելու, բանաստեղծությունների ու պատմվածքների արտահայտիչ և հուզական ընթերցանության ունակության, կարողանա հմտորեն անցկացնել երաժշտության դասերը, տիրապետի երաժշտության և կերպարվեստի հմտություններին: Ուսուցչի գեղարվեստական պատրաստվածությունը և արվեստի տարբեր ձևերի իմացությունը երեխաների մոտ ոչ միայն ծնում են ներքին հակասություն իրենց գեղագիտական զարգացման իրական և անհրաժեշտ աստիճանների միջև, այլև առաջացնում արվեստի հետ շփման պահանջմունք:

Կրտսեր դպրոցականների մոտ գեղարվեստական ընկալման դաստիարակման համար էական նշանակություն ունի համեմատության հնարքի կիրառումը գրական ստեղծագործությունների ուսուցման, երաժշտության ունկնդրության և նկարների դիտման ժամանակ, ինչպես նաև այդ

ստեղծագործությունների գնահատումը, դրանց արժանիքների ու թերությունների նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի արտահայտումը: Այս կամ այն ստեղծագործության մեջ արժանիքներն ու թերությունները բացահայտելուն, դուր եկած նկարի կամ երաժշտության մասին վերաբերմունք արտահայտելուն միտված պարզագույն հարցերի առաջադրումը սրում է նրանց ընկալունակությունը և մղում գնահատային դատողությունների:

Կրտսեր դպրոցականների գեղագիտական ընկալման դաստիարակության գործում անհրաժեշտ է լայնորեն կիրառել բանաստեղծությունները, երգերը անգիր սերտելու, լավագույն նկարիչների նկարների վերարտադրությունները ցուցադրելու մեթոդը: Գեղագիտական պահանջմունքների զարգացման և ամրապնդման դաստիարակչական աշխատանքը, ընկալման ձգտումը շարունակվում և զարգանում են նաև հաջորդող դասարաններում ավելի բարձր աստիճանով:

Սովորողների մոտ գեղագիտական պատկերացումների, ըմբռնումների ու ճաշակների ձևավորումը մանկավարժական բավականին բարդ խնդիր է: Գեղագիտական պարզագույն պատկերացումներն ու դատողությունները ձևավորվում են արդեն իսկ տարրական դասարաններում, սակայն այս ուղղությամբ հիմնական աշխատանքն իրականացվում է դեռահասների և ավագ դպրոցական տարիքի երեխաների հետ, ովքեր դրա համար անհրաժեշտ ընդունակություններին տիրապետում են արվեստի առավել խորը ըմբռնման և գեղեցիկի ապրումին ավելի զարգացած զգացողության: Կարևոր է հիմնական դպրոցում՝ 4–7–րդ դասարաններ, հարստացնել սովորողների պատկերացումները մարդու

հույզերի հաղորդման գեղարվեստական միջոցների մասին, որոնք կիրառվում են կերպարվեստի, երաժշտության և գրականության մեջ:

Արվեստում իրականության պատկերման գեղարվեստական միջոցների ճանաչողության համակարգում մեծ նշանակություն ունի սովորողների կողմից այնպիսի ըմբռնումների գիտակցումը և յուրացումը, ինչպիսիք են ստեղծագործության հորինվածքը, գունահամակարգը, նրա բովանդակությունը, պատումը, գեղարվեստական պատկերը, կերպարը, մակդիրը, փոխաբերությունը, համեմատությունը, մինորը և մաժորը երաժշտության մեջ և այլն:

Այս ամենը նկատի ունենալով՝ գտնում ենք, որ.

- Նախադպրոցական և դպրոցական ուսումնադաստիարակչական ծրագրերում պետք է նշանակալի տեղ հատկացվի այն առարկաներին, որոնց շրջանակներում երեխաներին առաջադրվում են արվեստի աշխարհին առնչվող թեմաներ, հարցեր, խնդիրներ, շփում արվեստի հետ ինչպես վարպետների ստեղծագործությունները դիտելով և ունկնդրելով, այնպես էլ ստեղծելով իրենց ինքնուրույն աշխատանքները: Ինչպես կրթության ոլորտում, այնպես էլ ընտանեկան դաստիարակության մեջ առանձնակի կարևոր և անհրաժեշտ է փոքրիկին սովորեցնել արվեստի առարկաները ճիշտ գնահատել դրանց գեղագիտական և մշակութային արժեքի տեսանկյունից:
- Գեղագիտական դատողությունների զարգացման և գեղագիտական հայացքների խորացման նպատակով հարկ է դպրոցական ուսումնական գործընթացում առավել լայնորեն կիրառել մեթոդական այնպիսի հնարք, ինչպիսին է սովորողների մոտ ուսումնասիրվող գեղարվեստական ստեղծագործության նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի ձևավորումն ու արտահայտումը: Բարձր դասարաններում գործնականում առկա է շարադրությունների, գրական ստեղծագործությունների բանավոր և գրավոր փոխադրությունների փորձը, ինչը կարելի է կիրառել նաև երաժշտության և կերպարվեստի դասերին՝ ուսումնասիրվող երաժշտական կամ կերպարվեստային ստեղծագործության նկատմամբ վերաբերմունքի արտահայտում բանավոր և գրավոր միջոցներով:

րառել մեթոդական այնպիսի հնարք, ինչպիսին է սովորողների մոտ ուսումնասիրվող գեղարվեստական ստեղծագործության նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի ձևավորումն ու արտահայտումը: Բարձր դասարաններում գործնականում առկա է շարադրությունների, գրական ստեղծագործությունների բանավոր և գրավոր փոխադրությունների փորձը, ինչը կարելի է կիրառել նաև երաժշտության և կերպարվեստի դասերին՝ ուսումնասիրվող երաժշտական կամ կերպարվեստային ստեղծագործության նկատմամբ վերաբերմունքի արտահայտում բանավոր և գրավոր միջոցներով:

- Գեղագիտական ընկալման և սովորողների մոտ գեղարվեստական պատկերացումների, ըմբռնումների ու դատողությունների զարգացման կարևորության առնչությամբ մեծ նշանակություն ունի այն փոխադարձ կապի իմաստավորումը, որն առկա է արվեստի տարբեր ձևերի միջև կենսական երևույթների արտացոլման տիրույթում: Այդ պատճառով էլ անհրաժեշտ է գրականության պարապմունքներին հաճախակի անդրադառնալ կերպարվեստի և երաժշտության ստեղծագործություններին, ինչը բխում է ուսուցման ներառականության սկզբունքից:
- Դպրոցական ուսուցման գործընթացում հարկ է առանձնակի սրությամբ առաջադրել սովորողների մոտ լիարժեք գեղարվեստական ճաշակների, գեղարվեստական թույլ աշխատանքները, պարզունակ արհեստագործությունն իսկական արվեստից տարբերելու ունակության ձևավորման խնդիրը: Խոսքը վերաբերում է հատ-

կապես երաժշտությանն ու կերպարվեստին, երբ սովորողներն ավելի հաճախ տուրք են տալիս աններդաշնակությանը, անիմաստ մոդեռնիզմին և չեն կարողանում ըստ արժանվույն գնահատել դասական արվեստը:

Հայտնի է, որ գեղագիտական դաստիարակությունն անձի կայացման, երեխայի զարգացման կարևորագույն մասերից է: Գեղեցիկի ըմբռնման, արվեստից հաճույք

ստանալու ունակության դաստիարակումը, առանց որի անձը չի կարող համարվել համակողմանիորեն զարգացած, մանկավարժական գործընթացի նպատակներից է: Զարգացման բոլոր փուլերում երեխան յուրացնում է շրջապատող աշխարհը նաև նրա գեղեցկության, գեղագիտության տեսանկյունից: Շատ բան կախված է նրանից, թե այդ ճանապարհին որքանով են նրան օգնում մեծահասակները:

Գրականություն

1. Ներսիսյան Լ. Ս., Կրթություն և գեղագիտություն, Զանգակ–97 հրատ., Երևան, 2002, 157 էջ:
2. Կերպարվեստի ծրագրեր և չափորոշիչներ, Ներսիսյան Լ., Գյուլմիսարյան Ե., Երևան, 2007, ՀՀ ԿԳՆ ԾԻԳ:
3. Богат В., Ньюкалов В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду). – ошкольное воспитание. 1994 №1, стр. 17–19.
4. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина, М., Издательский центр «Академия», 2002, 576 с.
5. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2–е изд., перераб. и доп, М., Высш. шк., 1990, 576 с.

Особенности эстетического воспитания в младшем школьном возрасте

А. Акопян

В статье рассматривается эстетическое воспитание как важная часть становления личности, развития ребенка и вопросы понимания прекрасного, наслаждения искусством, без которого невозможно представить себе всесторонне развитую личность, воспитание которой является целью педагогического процесса.

The characteristics of cultural development in junior school

A. Hakobyan

Aesthetic education is considered in the article as important part of development of human and child, as well as understanding of beauty, educational questions of ability enjoying from art, besides them the human can't rate all-round developed, and it is the aim of pedagogical process.

ՀԵՆՐԻ ՄԻՄՈՆՅԱՆ

ԵՐԳԱՅԻՆ ԺԱՆՐԸ ՈՐՊԵՍ ԵՐԳՉԱԿԱՆ ՁԱՅՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Երգային ժանրի տեսակներն են երգը, ռոմանսը և արիան: Այս տեսակներից յուրաքանչյուրը կարևոր դեր է կատարում երգչի ուսումնառության ընթացքում, նրա երգչական ձայնի ձևավորման և զարգացման գործընթացում:

Արիան կապվում է օպերային արվեստի ծագման հետ: Արիայի ծագումով երգային ժանրը հարստացավ ևս մեկ երգչական տեսակով:

Օպերայում արիան արտահայտում է գործող անձի, կերպարի ապրումները, խոհերը, դրսևորում իրադարձությունների հանդեպ իր վերաբերմունքը:

Արիան այլ ստեղծագործություններում կատարում է նաև ինքնուրույն դեր: Այսպես, վոկալ-սիմֆոնիկ ստեղծագործության մեջ արիան հանդես է գալիս որպես ավարտուն, ինքնուրույն մեներգ: Այն վոկալ-կատարողական տեսակետից, երգից և ռոմանսից բարդ է: Արիան իր հերթին ունի շատ տարատեսակներ, դրանք են՝ արիոզոն, արիետան, կավատինան, արիա դա կապոն, սերենադան և այլն: Ուսումնառության սկզբնական շրջանում խորհուրդ է տրվում խուսափել արիաներ ընդգրկել սովորողների երգացանկում, բացառությամբ այն արիաներից, որոնք ունեն պարզ կառուցվածք և մատչելի են ընկալման և կատարման համար: Մինչ արիային անդրադառնալը, երգիչը պետք է մանրակրկիտ ուսումնասիրի և ծանոթանա այն օպերայի բովանդակությանը և սյուժետային զարգացումներին, որի մեջ հնչում է արիան, որպեսզի կարողանա կերտել օպերայի հերոսների կերպարները, պահպանի

ստեղծագործության ոճը, գաղափարը, նպատակը, իր բոլոր շեշտադրումներով և մանրամասնություններով հանդերձ: Արիան երգչից պահանջվում է բարձր կատարողական պատրաստվածություն, հասունություն, ձայնաձավալի լիարժեք տիրապետում, բնական հնչողություն, թեթև և ճիշտ շնչառություն, հստակ առողանություն և ռեզիստրների սահուն անցում: Իհարկե, արիայի խոսքի և երաժշտության ուսուցման ընթացքում իր ուրույն և բացառիկ տեղն ունի երգչական լսողությունը, որը ողջ երգեցողության ընթացքում գլխավոր կարգավորիչն է և այն, անկասկած, ամենակարևոր գործոններից մեկն է: Հանրահայտ ֆրանսիացի վոկալիստ Գարսիաները ասել են. «Երգիչը պետք է ունենա տեսնող ականջներ» (1, 23): Յուրաքանչյուր երգչի երգացանկում արիան համարվում է գնահատման բարձրագույն չափանիշը: Արիա կատարելիս երգչին հնարավորություն է տրվում ցուցադրելու ձայնական կարողությունները և կատարողական հնարքները: Արիան երգչական ծրագրերի զարդն է համարվում:

Երբ XVI դարից սկսած, Իտալիայում մուտք է գործում օպերային արվեստը, իրադրությունը էապես փոփոխվում է: Մինչև XVI-XVII դարերը վոկալ-կատարողական արվեստում գոյություն ունեին ավելի համեստ պահանջարկներ: Արիայի մուտքը երգարվեստ իր հետ բերեց երգչական ձայնի հետ կապված նոր պահանջներ, այն է՝ ձայնաձավալի և ռեզիստրների ընդարձակում, կատարողական նոր հնարքներ: Այս զարգացումների արդյուն-

քը եղավ այն, որ Իտալիայում օպերային արվեստի սկիզբը դրվեց, որն էլ իր հերթին նախապայմաններ ստեղծեց հանրահայտ «Բել-կանտո» երգեցողությանը:

XVIII դարից սկսած՝ Ֆլորենտիական ռեֆորմի շնորհիվ սկսում են ավելի մեծ տեղ տալ գեղեցիկ, մեղեդային և լայնաշունչ կանտիլենային երգեցողությանը: Օպերային ժանրի ասպարեզում ի հայտ են գալիս նոր անուններ՝ Մոնտևերդի, Սկառլատտի և Պերգոլեզի, որոնց շնորհիվ իտալական երգարվեստը հարստանում է նոր բարձրարվեստ ստեղծագործություններով: Ասպարեզ են գալիս վիրտուոզ երգիչ-կատարողներ, որոնք վոկալ-տեխնիկական հրաշքներ էին գործում: Կոլորատուրային սոպրանոները և տենորները, դժվարագույն հատվածներ կատարելով, օպերային ներկայացումները վեր էին ածում երգիչների մրցակցության:

Նման երգիչներից արժանի են հիշատակել Տուլլի, Ֆերրիի, Կաֆարելլի, Մարեզիի անունները, որոնք այդ ժամանակաշրջանում մեծ հռչակ էին վայելում: Նրանք բացի կոմպոզիտորի կողմից գրված երգչական տեքստից, յուրաքանչյուր երգիչ իրեն ձայնին հարմար հատվածներ էր ավելացնում, որոնք հիմնականում իմպրովիզացիոն բնույթ էին կրում: Հենց այս ժամանակ են ասպարեզ գալիս հանրահայտ «կաստրատները»: Տենոր ձայն ունեցող երգիչները վիրահատական միջամտությամբ հրաժարվում էին աշխարհիկ կյանքից և իրենց ամբողջությամբ նվիրում երգչական արվեստին: Արդյունքում նրանց ձայնը փոփոխվելով նմանվում էր կոլորատուրային սոպրանոյի ձայնին, և անհամեմատ հեշտությամբ էին հաղթահարում դժվարագույն արի-

աները: Կաստրատների ամենահայտնի ներկայացուցիչը Ֆերրին էր, որը երկու օկտավա խորմատիկ գամման կատարում էր մեկ շնչով:

Այդ ժամանակաշրջանում ստեղծվում են նաև վոկալ դպրոցներ: Իտալիայի ամենահայտնի վոկալ դպրոցներն էին բոլոնիականը և նեոպոլիտանականը: Բոլոնիական դպրոցի ամենահայտնի ներկայացուցիչն էր Պիստակին, իսկ նեոպոլիտանականինը՝ Պորպորին: Բոլոնիական դպրոցի փայլուն ներկայացուցիչներից էր նաև հանրահայտ երգիչ-մանկավարժ Պիետրո Տոզին, ով առաջիններից մեկն էր, որ հիմք դրեց մեթոդական աշխատություններին: Նրա «Օպինիոնի» կոչվող աշխատությունը շատ արժեքավոր է և ուսանելի: XIX դարի իտալական դպրոցի հանրահայտ ներկայացուցիչն է նաև Ֆրանչեսկո Լամպարտին, որը երգչական շնչառության հարցում առավելությունը տալիս էր կրծքա-որովայնային շնչառությանը: Խոսելով երգչական տվյալների մասին՝ Լամպարտին նշում է. «Երգիչը բացի ձայնական լավ տվյալ ունենալուց, պետք է ունենա նաև արտիստական ներքին (հոգի), երաժշտական լավ տվյալներ, առողջ մտածելակերպ, պայծառ հիշողություն, պետք է կարողանա վերարտադրել պրետի ու կոմպոզիտորի հույզերն ու արումները»(2, 25):

Լամպարտին մեծ տեղ էր տալիս նաև դաստիարակությանը և ընդհանուր զարգացմանը: Նա հատկապես ուշադրություն է դարձնում կոնտիլենային երգեցողությանը (լեգատո). «Ով չի երգում լեգատո, նա ընդհանրապես չի երգում»(2, 31): «Ճիշտ երգեցողության հիմքը»,— ասում է Լամպարտին, «ճիշտ շնչառությունն է»: Լամպարտիի ուշադրությունից չի վրիպում

նաև առոգանության և ֆոնետիկայի հարցերը. «Առանց հստակ առոգանության հնարավոր չէ հասնել արտիստական փառքի բարձունքներին»(2, 29): Մեկ այլ նշանավոր տենոր, պրոֆեսոր Զակոմո Լաուրի-Վոլպին իր «Ձուգահեռ ծայներ» մեթոդական աշխատության մեջ վերլուծում է Իտալիայում գոյություն ունեցող ուղղությունների, տեխնիկական ձևերի, շնչառության ձևավորման և տեսակների, արտիստական հնարքների և ընդհանրապես XIX-XX դարերի իտալական երգարվեստի առանձնահատկությունների մասին: Հենց Լաուրի-Վոլպին է նշել համաշխարհային օպերային երեք կորիֆեյների՝ Ֆ. Շալյապինի (բաս), Է. Կարուզյի (տենոր) և Տիտտա Ռուֆոյի (Բարիտոն) մասին(3, 31): Օպերային արվեստն իր ծաղկունքի գագաթնակետին է հասնում XX դարում: Ասպարեզ են գալիս օպերային արվեստի հսկաներ՝ կոմպոզիտորների նոր աննախադեպ ծաղկաբույլ՝ Վերդին, Բելլինին, Դոնիցետտին, Պուչչինին, Ռոսինին, Լեոնկովալլոն, Մասկանին, Բոյտոն, որոնք աշխարհի բեմերը ողողեցին հրաշալի օպերաներով: Եվ կարծես միաժամանակ երգիչների մի հզոր համաստեղություն՝ Զակոմո Լաուրի-Վոլպին, Տամանիոն, Էնրիկո Կարուզոն, Տիտտա Ռուֆոն, Բատիստինին, Բենյամինո Զիլլին, Տոտտի դալ Մոնտեն, Տիտո Գոբին, Տիտո Սկիպան, Մարիո դել Մոնակոն, Մարիո Լանցան, Մարիա Կալասը, Ռենատա Տեբալդին, որոնք, ձեռք բերելով համաշխարհային համբավ, իտալական օպերային արվեստը հասցրին անհասանելի բարձունքների:

Բել-կանտոյի համաստեղության մեջ իր ուրույն տեղն ունի բոլոր ժամանակների մեծագույն տենոր, դժվարագույն

արիաների անզուգական կատարող Էնրիկո Կարուզոն, ով իտալական օպերային արվեստի ամենափայլուն աստղն է համարվում: Մինչ օրս էլ չի մարում մասնագետների ուշադրությունը Կարուզոյի յուրատիպ արվեստի նկատմամբ: Նա խորը հետք թողեց համաշխարհային օպերային արվեստի պատմության մեջ:

Մեկ անգամ, երբ Կարուզոն դժվարագույն արիա կատարեց, օպերային հանճարեղ դիրիժոր Տոսկանինին ցած դրեց դիրիժորական փայտիկը, շրջվելով դեպի փորձին ներկա երգիչները, բացականչեց. «Ահա թե ինչպես պետք է երգել»(4, 47): «Ինչպիսին կլինեի օպերային արվեստն առանց Էնրիկո Կարուզոյի, հայտնի չէ», – ասել է Ֆելիչե Ֆերերան(4, 52): Տոսկանինին, որին ժամանակակիցները քարսիրտ հրեշ էին անվանում, Կարուզոյի մահվան լուրը ստանալուց հետո մի քանի ժամ չի կարողացել մի բառ անգամ արտասանել, և հետո սկսել է անզուսպ հեկեկալ, այնուհետև հետաձգել է իր բոլոր ներկայացումներն ու համերգները: Կոմպոզիտոր Ալեքսանդր Լոնգոն Կարուզոյի մասին ասել է. «Այդ երգիչը բացառիկ երևույթ է» (4, 56):

Կրեյսերը, Պադերևսկին, Վալտերը, Ստրավինսկին, Ֆոկինը, Սեն-Սանսը միատեսակ սիրով ու ջերմությամբ են արտահայտվել Կարուզոյի մասին: Ինչպես մեծն Կարուզոն, այնպես էլ բոլոր համաշխարհային աստղերը, օպերային ներկայացումներում և համերգային ծրագրերում ընդգրկել են արիաներ իտալական օպերաներից: Օպերային արվեստի փայլուն ավանդույթները շարունակում էր Պավարոտին, իսկ այսօր՝ Դոմինգոն, Կարերասը, Կաբալյեն և էլի շատ-շատ տաղանդաշատ երգիչներ, որոնք հետևորդներն են հանրահայտ «Բել-կանտոյի»:

Կարուզոն կատարելապես տիրապետում էր ձայնավարման տեխնիկային: Նա կարողանում էր համաչափ բաշխել իր զգացմունքները՝ ազատ ու բնական փոխանցելով ստեղծվող կերպարին: Նրա բեմական խաղը, ներկայացման ցանկացած տեսարանում նրա վստահ պահվածքը հարուցում էին հույզեր ու մտորումներ, ամենաջերմ ու լուսավոր ապրումների մի ամբողջ գամմա: Կարուզոն՝ տիրական ու արտասովոր այդ անհատականությունը, հասնում էր դրան թեթև ու անկաշկանդ:

Ապշեցուցիչ էր, թե ինչպիսի հմտությամբ էր կարողանում ընկալել երաժշտական ֆրազը և իսկույն անհրաժեշտ երանգավորում տալ՝ ուրախություն կամ վիշտ, տառապանք կամ հիացմունք, տազնապ կամ ցասում արտահայտելու համար: Դպրոցական բոլոր կանոնները, ուսուցիչների հրահանգները, որ սկզբնական շրջանում վիթխարի օգուտ էին բերել երգչին, դանդաղ, բայց վերջնականապես տեղի էին տալիս նրա հանճարի առջև: Անկոտրում կամքով նա կարողացավ գտնել վերին ձայնասահմանի ինքնատիպ դրվածք: Երգիչն ազատության էր ձգտում, բայց այնպիսի ազատության, որ տարերայնորեն չլիներ, այլ ենթարկվեր կարգ ու կանոնի, և սա Կարուզոյի խոշոր նվաճումներից մեկն էր:

Դիրիժորներն ու կոմպոզիտորները հաշվի էին առնում նրա կարծիքը, ընդունում այն ամենը, ինչ ստեղծում էր Կարուզոն: Հիանում և հպարտանում էին, երբ Կարուզոն երգում էր իրենց ներկայացման մեջ:

Ոչ ոք չի կարող ժխտել, որ երիտասարդ Կարուզոյի տաղանդի ձևավորման վրա ազդել են ականավոր ուսուցիչները, սակայն, ի վերջո, պարզվեց, որ արտիստն

ինքն էր իր ամենամեծ ուսուցիչը: Յավոք, քննադատությունը փորձ չի արել լրջորեն զբաղվելու Կարուզոյի, ինչպես նաև, այլ երգիչների կատարողական գործունեությունը: Խոսքը ոչ թե բացառիկ ձայնի, տեմբրի ու հնչողության մասին է, այլ մեծ երգչի, նրա մեծագույն արվեստի մասին:

Կարուզոյի արվեստը կարող է անգնահատելի դպրոց հանդիսանալ ժամանակակից երիտասարդ կատարողների համար, որոնք դասական երգեցողության, այսինքն՝ «Բել-կանտոյի» հետևորդներն են: Եվ այսօր էլ երգիչները արիա կատարելիս, աշխատում են ընդօրինակել և նմանվել մեծն Կարուզոյին:

Ընդօրինակումը ուսուցման գործընթացի ուղղիներից մեկն է: Սակայն, չի կարելի գործադրել միայն ընդօրինակման եղանակը՝ երգիր այնպես ինչպես երգում են: Ընդօրինակումը չպետք է վերածել մեխանիկական վարժանքի: Պետք է սովորողներին ընդօրինակումից տանել գիտակցական, ստեղծագործական ինքնուրյուն մտածողության: Ճիշտ և գեղեցիկ երգել սովորեցնելու համար անհրաժեշտ է կիրառել մի շարք մանկավարժական սկզբունքներ և մեթոդներ, ինչպիսիք են, անհատական մոտեցման մատչելից բարդին անցնելու, հաջորդայնության սկզբունքները և ցուցադրման, դիտման, ունկնդրման մեթոդները և այլն:

Չնայած մեծ երգիչ Կարուզոն վոկալմակավարժությամբ չի զբաղվել, նրա կատարողական փորձը՝ երգեցողության, ձայնակազմավորման և շնչառության մասին հայացքները վոկալ-մեթոդիկայի համար զգալի հետաքրքրություն են ներկայացնում:

Գրականություն

1. И. Н. Вилинская–Значение репертуара в воспитании певца. Издательство “Музыка”, Москва, 1967 г.
2. С. Фучито, Б. Бейер–Искусство пения и вокальная методика. Издательство “Музыка” Ленинград 1967г.
3. Т. Н. Михайлова – О вокального–технической подготовке репертуара. Издательство музыка, “Музыка” 1967г.
4. Տրստորեղի – Էնրիկո Շարուզո, “Սովետական գրող” հրատարակչություն, Երևան, 1979 թ.:

Певческий жанр как способ развития певческого голоса.

Г. Симонян

Ария в большой степени, чем другие вокальные жанры, способствует овладению вокально–исполнительской стороной обучения, а также и вокально–техническими приемами пения. В статье исследуется цель ознакомления студентов и преподавателей соответствующих факультетов с жанрами вокально–педагогического репертуара.

The singing genre as a way of singing voice.

H. Simonyan

The aria more than the other vocal genres helps to master the vocal–technical dates of singing. The aim of this essay is introduction of students and teachers of different faculties with vocal–teaching reportories genres.

ԿԱՌԼԵՆ ԻՎԱՆՅԱՆ

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԻՄ ՓՈՐՁԸ

Կենսականորեն անհրաժեշտ և կարևոր շարժողական հատկությունների՝ ուժի, արագության, դիմացկունության մշակումը մեծ նշանակություն ունեն դպրոցականների օրգանիզմի բազմակողմանի զարգացման համար: Ֆիզիկական դաստիարակության տարբեր համակարգերում շարժողական հատկությունների մշակումը անձի կատարելագործման կարևոր բաղադրամասն է: Շարժողական ընդունակությունները շարժվելու, շարժումներ կատարելու ընդունակություն են, որոնք դրված են մարդու ժառանգական ապարատում: Զարգացման պրոցեսում շարժողական ընդունակությունների դրսևորման կարևոր գործոն է շարժվելու բնական պահանջը: Յուրաքանչյուր տարիք ունի շարժողական ընդունակությունների դրսևորման բնորոշ կողմեր: Ամենօրյա շարժողական ակտիվությունը նպաստում է շարժողական ընդունակությունների բնական զարգացմանը: Շարժողական ընդունակությունների նպատակասլաց զարգացումը տեղի է ունենում ուսուցման միջոցով. շարժումների ուսուցումը սկսվում է վաղ հասակից: Հանրակրթության համակարգում կատարվում են լուրջ բարեփոխումներ, որոնց նպատակն է կրթության որակի բարելավումն ու ժամանակակից պահանջներին համապատասխան գործունեության ապահովումը: Տեղեկատվական ժամանակակից միջոցների լայն տարածման պատճառով պա-

կասել է երեխաների շարժողական ակտիվությունը, սահմանափակվել մկանային գործունեությունը: Հետևաբար անհրաժեշտ է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը անցկացնել մարզասարքավորումներով հագեցված մարզադահլիճներում, որը կմեծացնի աշակերտների շարժողական ակտիվությունը, կբարելավի դասաժամերի ծանրաբեռնվածությունը և նրանց ընդգրկվածությունը: Պետք է ակտիվացնել առողջարարական, արտադասարանական, մարզական աշխատանքները մարզասարքավորումներով:

Մանկավարժական գործունեությունը մարդկային աշխատանքի ամենադժվար բնագավառներից մեկն է: Այն հաջողությամբ կատարելու համար միայն առարկան իմանալը բավական չէ: Անհրաժեշտ է կատարելապես տիրապետել երիտասարդության դաստիարակության տեսությանը և մեթոդին:

Բոլոր դպրոցներում (մարզային և մասամբ քաղաքի) զգացվում է սպորտային սարքավորումների գույքի պակաս: Քիչ է նաև հայերեն լեզվով գրականությունը «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի վերաբերյալ: Անհրաժեշտ է միջոցներ ձեռնարկել դպրոցների մարզադահլիճները ջեռուցելու, ստեղծելու անհրաժեշտ պայմաններ հիգիենիկ կանոնների պահպանման համար: Ֆիզիկական կուլտուրայի դասընթացը դպրոցում նախատեսում է ուսումնական

նյութի յուրացումը դասի ընթացքում: Այսինքն դասը դպրոցում հանդիսանում է ուսումնական աշխատանքների կազմակերպման հիմնական ձևը: Տարբեր տարիքային պայմաններում դասի խնդիրը և դասի կառուցվածքը տարբեր են: Տարրական դպրոցի 1-4 դասարաններում հիմնականում լուծված են հետևյալ խնդիրները՝ կազմավորել ճիշտ կեցվածք, յուրացնել բնական շարժումները, զարգացնել ֆիզիկական կարողությունները, առավելապես արագաշարժություն և ճարպկություն, ձեռք բերել գիտելիքներ ֆիզիկական կուլտուրայի բնագավառում: Հիմնական դպրոցում, 5-9-րդ դասարաններում շարունակելով լուծել նախորդ խնդիրները, դրանք ինչ-որ չափով բարդացվում է: Ֆիզիկական կարողությունները մշակվում են առավելապես արագաուժային բնույթի ճարպկության և ճկունության ուսուցմամբ և կատարելագործվում են հիմնական բանական շարժումները, դրանց հետ միասին առանձին վարժությունների տեխնիկան: Ավագ դպրոցում, 10-12-րդ դասարաններում կատարելագործվում է նախկինում յուրացված վարժությունների տեխնիկան: Բարդացված պայմաններում շարունակվում է շարժողական հատկությունների մշակումը՝ զարգացնելով ուժը և դիմացկունությունը: Տրվում են գիտելիքներ ֆիզիկական կուլտուրայի բնագավառից և կարողություն օգտագործելու այդ գիտելիքները ինքնուրույն: Ուսուցման նյութը բոլոր դասաաններում կառուցված է այնպես, որ հնարավորություն է տալիս ինչ-որ չափով միացնելու ինչպես ուսումնական աշխատանքը, այնպես էլ արտադասարանային աշխատանքները: Երեխաների, դեռահասների

և պատանիների ֆիզիկական զարգացման ուսումնասիրությունը շարժողական պատրաստականության հետազոտման ժամանակ կարևոր է և անհրաժեշտ, քանի որ, մոտորիկայի և ֆիզիկական զարգացման միաժամանակյա գնահատումը ավելի մեծ հնարավորություն է տալիս ճիշտ գաղափար կազմելու նրանց շարժողական պատրաստականության մասին: Շարժողական պատրաստականությունը մարդու աշխատանքային, ուսումնական կամ սպորտային գործունեության անհրաժեշտ ու յուրահատուկ շարժողական կարողությունների աստիճանն ու մակարդակն է: Բացահայտված է, որ օրվա ընթացքում սովորողները ժամանակի 6-8 տոկոսը ծախսում են ֆիզիկական վարժությունների, 30-35 տոկոսը մտավոր ծանրաբեռնվածության, 40 տոկոսը քնի վրա և այլն: Հետևաբար շարժողական ակտիվությունը մնում է դեռևս ցածր, իսկ նրա անհրաժեշտ մակարդակը պետք է ապահովեն առաջին հերթին ֆիզկուլտուրայի դասերը: Երեխաների մոտ շարժողական պատրաստականությունը բարձրացնելու նպատակով, ես՝ որպես ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ և մարզիչ, կիրառում եմ իմ փորձն ու հմտությունները՝ դասն ավելի արդյունավետ վարելու համար: Դասապրոցերը անց եմ կացնում մարզական-շարժական խաղերով հարուստ, անհրաժեշտության դեպքում փոխում եմ վարժության բնույթը՝ նպատակ ունենալով շարժողական ապարատի կատարելագործմանը: Օրինակ, եթե տրվում է հեռացատկ, ապա այն զուգակցվում է նաև խաղի հետ, քանի որ խաղի ժամանակ մրցույթային տրամադրություն է ստեղծվում, և աշակերտը ոչ միայն կենտրոնանում է հեռացատկի վրա, այլ նաև հաղթելու, և արդյունքում

ավելի է մեծանում ակտիվությունը, զարգանում է շարժողական ապարատը, և ավելի լավ ցուցանիշներ են տալիս: Մարդու շարժողական պատրաստականությունը և աշխատունակությունն ունեն դինամիկ բնույթ: Դրանք պայմանավորված են յուրաքանչյուր անձի աճի և զարգացման աստիճանով: Օրգանիզմի աճը և զարգացումը ոչ միայն պայմանավորված են ժառանգականորեն, այլ նաև կախված են սոցիալական գործոնների ազդեցությունից (սնունդը, աշխատանքը, հանգստի ռեժիմը, շարժողական ակտիվության ծավալը և այլն): Թեթև շարժողական հատկությունների զարգացմանը նպաստում է ֆիզիկական ցանկացած վարժություն, դրա համար ծրագրում հատուկ նյութեր է նախատեսված ըստ մարդու ֆիզիկական տվյալների: Դպրոցականների արագության զարգացման լավագույն արդյունքների հասնելու նպատակով դասին ընդգրկում են վարժություններ՝ կապված տարբեր ազդանշանների ակնթարթային կողմնորոշման հետ. կարճ տարածության հաղթահարում նվազագույն ժամանակում, ինչպես այնպիսի գործողություններ, որտեղ հնարավոր է կարգավորել շարժման արագությունը: Այդպիսի վարժություններ կարող են լինել տարբեր դիրքերից մեկնարկները, կարճ տարածության վազքերը, ցատկապարանով ցատկերը, շարժուն և մարզական խաղեր և այլն: 6-րդ դասարանի ծրագրում աթլետիկայից տրված է 16 ժամ, որի մի բաղադրիչ մասը հատկացված է ցածր բարձր մեկնարկին և մեկնարկային թափավազքին: Այս վարժությունն ուսուցանելուց հետո, կատարելագործելու, շարժողական որակ զարգացնելու համար այն դասի հիմնական մասի վերջում կրկին զուգակցվում է խաղի հետ: Շար-

ժողական խաղ ենք տալիս դասարանը բաժանելով երկու թիմի, ազդանշանով վազում են մինչև հանդիպակաց պատը և արագ հետ գալիս, անցնում շարքի հետևը: Շուտ վերջացնող թիմը հաղթող է ճանաչվում: Խաղի ընթացքում պահում ենք ժամանակը, երեխաները ավելի են շահագրգռվում: Առավելագույն արագության հնարավորությունների դրսևորմանը դրական ազդեցություն է ունենում էմոցիոնալ իրավիճակը, որի համար օգտակար է դիմել խաղային և մրցակցական հնարների, խրախուսական և քաջալերիչ գնահատականների: Վերջինս աշակերտին ստիպում է, որպեսզի նա լինի լարված և գործի իր հնարավորությունների չափ, նույնիսկ հնարավորություններից դուրս: Բարձր դասարաններում փոխվում է վարժությունների և շարժական մարզական խաղերի բնույթը: Ավագ դպրոցում, եթե տրված է ցատկով գնդակի նետում զամբյուղի մեջ, դասապրոցեսի հիմնական մասի վերջում տալիս են շարժական խաղ, որ անմիջականորեն կապված է հիմնական մասի հետ էստաֆետա բասկետբոլի գնդակով: Դասարանը կրկին բաժանում են 2 թիմի, ամեն մի թիմ կանգնում է կիսադաշտում: Ազդանշանով գնդակը սկսում են վարել: Հասնում զամբյուղի մոտ և ցատկով այն զցում զամբյուղի մեջ ու հետո գալիս վարելով անցնում շարքի հետևը: Այստեղ որ թիմը կարողանում է արագ փոխանցել և շատ զցել զամբյուղի մեջ, հաղթող է ճանաչվում: Տվյալ ժամանակաընթացքում աշակերտը խիստ լարված վիճակում է գտնվում, նա պետք է գնդակը արագ վարի, չնայի գնդակին վարելու ընթացքում, անպայման զցի զամբյուղի մեջ և արագ հետ գնա: Խաղը զարգացնում է շարժողական հատկություն, արագություն, ճարպկու-

թյուն: Տարբեր տարիքի մարդկանց ֆիզիկական պատրաստականության գնահատումը ֆիզիկական դաստիարակության պրոցեսի կարևոր բաղկացուցիչ մասն է: Սովորաբար շարժողական պատրաստականությունը հետազոտելու համար պետք է օգտագործել թեստեր, բայց ես չեմ առանձնացրել այդպիսի թեստեր, այլ դասապրոցեսում, երբ դասի թեման ենթադրենք վազք կամ հեռացատկ է, դրան զուգընթաց հետազոտել եմ տվյալ աշակերտների շարժման բնույթը և բարձր գնահատել այն աշակերտներին, որոնք վարժությունը կատարում են համապատասխան նորմատիվին և ինչքան հնարավոր է կարճ ժամանակում: Շարժողական պատրաստականության մակարդակը ըստ իմ փորձի կարելի է գնահատել 7 ֆիզիկական վարժությունների ընդհանուր տվյալից. վազք 60մ, հեռացատկ, թափավազքով վերցատկ (ըստ Աբալակովի), վազք 500մ, նոնակի նետում, ձեռքերի ծալում և ուղղում պառկած հենումով և մեջքի մկանների ուժի չափման տվյալների հիման վրա:

Սկզբից հետազոտել և գնահատել եմ.

1. Արագային հատկությունը բարձր մեկնարկից 60մ վազքի ցուցանիշով: Ուսումնասիրություններից պարզվել է, որ մինչև 16 տարեկանը վազքի արագությունը մեծանում է 8 տոկոսով, որից հետո նկատվում է արագային հատկությունների նվազում 12.7 տոկոսով: Ուրեմն 16 տարեկանից հետո արագային հատկությունները նվազում են: Նվազումը ավելի ցայտուն է զգացվում նամանավանդ աղջիկների մոտ:
2. արագաուժային հատկությունը ստուգել եմ հեռացատկ թափավազքից նոնակի նետման և երկու ոտքի հրումով վերցատկ վարժությունների ցուցանիշով: Այստեղ

պարզ երևում է, թե տարիքի հետ ինչպես է աճում արդյունքը, ուրեմն դպրոցում 12-րդ դասարանցիները ավելի բարձր արդյունք ունեն նոնականետումից, քան մյունները: 3. Ուժային հատկությունը գնահատել ենք մեջքի տարածիչ մկանների ուժի և ձեռքերի ծալում և ուղղում պառկած հենումից վարժությունների ցուցանիշով: Այստեղ տարիքից կախված էլի բարձրանում է ցուցանիշը: 4. Դիմացկունության հատկությունը օրգանիզմի տևական աշխատանք կատարելու ունակությունն է, որը որոշել ենք 500մ վազքի ցուցանիշով: Ժամանակի պահանջներին համապատասխան պետք է յոթ թեստերը փոխարինել մարզասարքերով, որոնք ավելի մատչելի են երիտասարդությանը «Եվրոֆիթ» ութ թեստերով: Եվրոպայի խորհրդի սպորտի զարգացման կոմիտեն տասը տարվա մշակումներից հետո, հենվելով լուրջ հետազոտությունների վրա, ցույց տվեց առողջության և ֆիզիկական ակտիվության միջև սերտ կապը և նախաձեռնեց մի շարք միջոցառումներ առողջ ապրելակերպի խրախուսման և ֆիզիկական կուլտուրայով ու սպորտով զբաղվելու համար: Նրա «Եվրոֆիթ» նախագիծը նախատեսում է ֆիզիկական պատրաստվածության թեստավորում, որը մշակված է դպրոցական հասակի երեխաների համար և թույլ է տալիս որոշել նրանց ճկունությունը, արագության ցուցանիշները, դիմացկունությունը, ֆիզիկական ուժը: 1987թ.-ին հաստատեցին «Եվրոֆիթ» առաջին թեստերը երեխաների և երիտասարդների համար: Սկսած 1988թ.-ից այն գործնականում կիրառվում է շատ եվրոպական դպրոցներում: 1995թ.-ին հրատարակեցին նմանատիպ «Եվրոֆիթ» թեստեր մեծահասակների համար: Անհրաժեշտ է լայն

կիրառության մեջ մտցնել բոլոր դպրոցներում առնվազն տարին մեկ անգամ այդ թեստերի միջոցով գնահատել յուրաքանչյուր դպրոցական երեխայի ֆիզիկական վիճակը հետևյալ ութ շարժողական թեստերի միջոցով:

1. Հավասարակշռության թեստ
2. Հարվածներ տախտակին
3. Նստած դիրքում մարմնի թեքում առաջ
4. Հեռացատկ տեղից
5. Ձեռքի ուժաչափում
6. Իրանի ուղղում նստած վիճակում
7. Կախ դրություն ծավված ձեռքերով
8. Մաքրքավազք, դիմացկունության թեստ էրգոմետրիկ հեծանիվի վրա:

Այս բոլորը իրականացնելու համար անհրաժեշտ են բարեփոխումներ՝ ար-

դյունքում ունենալով առողջ ապրելակերպ և հայրենիքը պաշտպանելու ֆիզիկապես պատրաստ երիտասարդներ:

Համառոտագիր

Հոդվածում մանկավարժահոգեբանական տեսանկյունից ներկայացված է մարդու շարժողական վարժությունների կարևորությունը օրգանիզմի գոյատևման և բազմակողմանի զարգացման գործում:

Անհրաժեշտություն է զգացվում սպորտդահլիճները կահավորելու մարզասարքավորումներով: Ներկայացված է դպրոցականների շարժողական վարժությունների ուսուցման և շարժողական պատրաստականության գնահատման յոթ ֆիզիկական վարժությունները ըստ «Եվրոֆիթ» թեստերի:

Գրականություն

1. Ղազարյան Ֆ. Գ., «Դպրոցականների շարժողական հատկությունների մշակման առանձնահատկությունները ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին», Երևան, 1981 թ.:
2. ՀՀ սպորտի և երիտասարդության հարցերի նախարարության «Եվրոֆիթ» երեխաների համար առողջությանն առնչվող ֆիզիկական պատրաստվածության գնահատում, Երևան, 2007 թ.:

ANI MANUKYAN

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE SKILLS IN EDUCATIONAL SYSTEM

Life in the contemporary globalized world commands respective challenges in communication and brings nearly everyone into contact with people of other languages and cultures. Through this contact cultures make people require exchanging cognitive notions, thoughts and precepts, and to do so a strong medium is required. Foreign language education has developed to unravel the challenges the present and prospective interlocutors encounter, by emphasizing on learning how to communicate successfully with others speaking a different language and living a different culture. People do not necessarily have to travel overseas to acquire the culture and language of a nation; media of instruction can be developed and adopted to meet the intercultural needs to a large extent; popular music, the media, large population movements, tourism, and the multicultural nature of many societies combine to ensure that sooner or later students will encounter members of other cultural groups.

There is no doubt that we are living in terms of great change. As we, educators, prepare our students for living in the 21st century, we should be aware of many changes occurring globally. Population mobility continues throughout the world at an all time high speed in human history, bringing extensive cross-cultural contact among diverse language and cultural groups.

Predictions focus on increasingly interconnected world, with global travel and in-

stant international communications available to more and more people. Accordingly, the importance of university education and opportunities of international experience provided to the students are getting vital. This is mostly because the companies are targeting the foreign markets rather than domestic markets as a result of saturation of home markets and effects of globalization. This trend of going global change the employee selection procedures as today majority of firms are looking for co-workers who can speak at least two languages, has a university diploma and freedom of traveling both in and out of the country and can participate in the international marketplace (Damen, 1987:12-14). Employers increasingly want their employees to be interculturally competent. They want them to be skillful negotiators in intercultural work situations.

Disappearance of the national borders in business brings a brand new concept to the literature which is known as “intercultural communication competence”. Aristotle’s Rhetoric is an ancient Greek treatise on the art of persuasion, dating from the fourth century and probably the first indirect written document of intercultural communication competence. According to Aristotle, rhetoric is “the faculty of observing in a given case the available means of persuasion” in contemporary terms, “rhetoric” is the social science that focuses on how to use language

to create understanding and to change attitudes or behaviors (Kramsch, 1998:45–48).

However, today intercultural competence is more than just being able to speak the native language of the receiver in the communication process. It is rather to know as much as possible about the receiver in order to increase the efficiency of international communication. This requires knowing the background of the people, where they are grown up, what they care for, how they react and so on in brief to cope with people from different cultures requires more than a language.

As world is getting smaller each day, the movement of technology, information and people within professional and social world that surrounds us is becoming a matter to be dealt with (Damen, 1987:17). This integration of economic, political and social relations among nations affects the future role of today's students as citizens of countries where they will have to cope with global problems. The people of different civilizations have different views on the relations between God and man, the individual and the group, the citizen and the state, parents and children, husband and wife, as well as differing views of the relative importance of rights and responsibilities, liberty and authority, equality and hierarchy (Lantolf, 2000:56). At that point, education become critical to understand, work, live and deal with those differences and should prepare students to deal with these cultural differences in today's global work environment where multinationals eagerly seek for new graduates with intercultural competence to work either at home or abroad.

Change affects not only industry, health, politics, business, but also education. Educators often include intercultural objectives in curricula, and teachers find themselves faced with the challenge of promoting the acquisition of intercultural competence through their teaching. This is true for teachers of a diversity of subjects. It is definitely true for teachers of foreign languages. Foreign language education is by definition intercultural. Bringing a foreign language to the classroom means connecting learners to a world that is culturally different from their own. The objective of language learning is no longer defined in terms of acquisition of communicative competence in foreign language. Teachers today are required by circumstances to teach intercultural communicative competence.

Today majority of universities and social entities are applying different programs for students to give opportunities of studying and working abroad. The logic behind sending students for overseas experience is providing them with a short term international experience during which they can develop required skills that will probably guide them in the global business world of today's economies (Hinkel, 1999:34–41). These attempts are mostly viewed by intercultural communication competence supporters in the literature and most studies argued that these experiences provided students with required knowledge, behaviors and skills for better intercultural competences.

Formal education in any society is based upon various influences and policies. However, there exist some essential sources of impact, which play a vital role in determining

the prospect of social foreign literacy, and academic and non-academic communities. Communicative competence, which is tangible to eradicate the borders of differences and challenges, requires enhancing through not only linguistic gain but also more importantly intercultural awareness. Of these basic issues to develop and consolidate the intercultural communicative competence, curricula and syllabi appear to be strongly influential and determinative. Foreign language textbooks, curricula, syllabi, foreign language teaching methodology, teacher education must be interculturally oriented to meet expectations and satisfy the needs of modern students.

Hence, new professional demands are made on teachers. If foreign language teaching can no longer be regarded as a mainly linguistic task, and needs are directed towards the full attainment of communicative competence including its intercultural dimension, then teachers have to acquire the necessary knowledge, skills and attitudes to be able to accomplish this wider task in an appropriate way.

An old proverb states that “learning a new language is like adding an additional person to oneself”; meaning that a language embodies an entire person, with all her contradictions and ambitions. Language is also a container of culture and a reservoir of history and civilization; it’s a source of understanding and harmony in most cases, although it may also be a cultural barrier that deepens the cultural divide and misunderstandings between peoples and cultures.

In Armenia foreign languages are among the most attractive disciplines for university

students, because they open up more prospects than other fields, increase maturity, and reinforce openness to other cultures.

Teaching foreign languages in the different cultural and linguistic contexts presents a cultural challenge that pushes students sometimes to resort to their native culture or language in order to interpret and understand the foreign culture or language.

Teaching foreign languages in Armenia is at the heart of cultural convergence and understanding between peoples and cultures, and seeks to overcome cultural difficulties. This means that teaching foreign languages enables students to overcome cultural binaries between them and the others.

Learning a foreign language turns cultural differences into “multiculturalism” that encourages positive interaction and understanding between cultures, combined with peace and mutual respect; and language is of course a tool of interaction and communication.

Lantolf (2000:20–22) has defined the one of the most important abilities that helps the individuals to survive successfully in the culturally diverse society and enjoy these differences as “intercultural sensitivity”. In his study Lantolf also identified the basic components of intercultural sensitivity as self esteem (sense of self-value), self-monitoring, open-mindedness, empathy, interaction involvement and finally nonjudgmental. The quality of accommodating, understanding and appreciation of cultural differences, and to enhance one’s self-awareness that leads to appropriate and effective behavior in intercultural communication is named “intercultural sensitivity”. Intercultural effective-

ness and cross-cultural adaptation defines intercultural sensitivity as a key capability for living and working together effectively with people from different cultures (Berns, 1990:25–32). The set of distinctions that is appropriate to a particular culture is referred to as a *cultural worldview*. Individuals who have received largely monoculture socialization normally have access only to their own cultural worldview, so they are unable to construe (and thus are unable to experience) the difference between their own perception and that of people who are culturally different. The crux of the development of intercultural sensitivity is attaining the ability to construe (and thus to experience) cultural difference in more complex ways. Block and Cameron (2001:14–19) identify four personal attributes of intercultural sensitivity as:

- *self concept* which is an optimistic outlook that inspires confidence in intercultural interactions,
- *openmindedness*: one's willingness to express themselves openly when it is appropriate and to accept others' explanations,
- *nonjudgmental* holding no prejudices that will prevent one from listening sincerely to others during intercultural interactions,
- *social relaxation* the ability to overcome uncertain emotions during intercultural communication.

The literature review indicated that majority of the scholars who studied intercultural communication competence have noted that the more intercultural sensitivity a person has, the more intercultural competent he/she can be. Widdowson (1979:54–57) defined intercultural sensitivity in terms of

the concept of “empathy”. They indicated that to maintain communication in a cross cultural context, one must face the challenge arising from the necessity of understanding someone from another world or culture with a sufficient margin of empathy. Byram (1994:33–36) defines empathy as “the imaginative, intellectual and emotional participation in another person’s experience”. In empathy, we participate rather than place, and we are concerned with experience and perspective rather than position.

Explaining the concepts and vocabulary of a foreign language in beginners' mother tongue is not a negative method in itself, but it may affect the future of acquiring the foreign language as an independent culture in terms of the way of thinking, grammar and rhetoric. Language acquisition through another language is similar to the way some teachers encourage older students to use bilingual dictionaries (English–Armenian or English–Russian), which makes them unable to think in the foreign language.

Much acquisition of intercultural communicative competence is tutored and takes place within an educational setting. The formal education with specific attention to the intercultural aspects is politically and socially influenced, which at times and in some places impedes the process of communicative language learning and teaching. However, there are some general objective sets for foreign language teachers and students and in general for foreign language education to be followed.

Valdes (1986:34–35) draws distinction between three kinds of orientation to be offered across all subjects to young people

during their general education:

1. cognitive orientation: the acquisition of concepts, knowledge and modes of analysis for the understanding of different phenomena,
2. evaluative orientation: the explanation and mediation of values,
3. action orientation: development of the ability and the readiness for different types of engagement.

These three orientations can be closely followed in foreign language classrooms to gain the ability to communicatively express oneself.

In certain points where foreign language teachers are not comfortable with political or religious orientations, they can base their intercultural communicative competence differently on morale or other aspects of values. Foreign language teaching within a school or institution has this responsibility to establish an awareness of the values and significance of cultural practices in the other and own culture. What in effect proves critically needed and crucial is that in any way possible, whether registered techniques or even innovative of the teachers themselves, the teachers and learners shall try to attain competence in intercultural communication through a language and its relationship to the cultural practices and identities interlocutors bring to an interaction.

Comprehensiveness, coherence and transparency (Foreign Language Council of Europe) as well as precision play a great role in intercultural communicative competence awareness and teaching. It should be ensured that all aspects of intercultural communicative competence are included

(comprehensiveness), that their relationship to teaching others is made evident (coherence) and that they can be understood and agreed by all involved. The search for precision is of particular value in the detailed planning of curricular and the realization of curricula in teaching, learning and assessment processes. However, actual performance of teachers and students in the actual situation or academic milieu would manifest the factors (Byram, 1997:32–36), attitudes, skills, knowledge and education, towards In order to have a valid and effective outcome of foreign language teaching process, policies with special attention to curriculum planning, syllabus design and integration and presentation plans should be closely taken into consideration, and eventually assessment, which is based on what has been covered (whether interculturally loaded and presented) illustrates the efficacy of those policies and actions. The introduction of concept of curriculum puts a further responsibility on the teacher: to determine the order in which learners encounter and hopefully acquire different aspects of intercultural communicative competence. This responsibility is often shared with others: with curriculum designers who provide a more or less detailed framework; with other teachers and with writers of teaching materials; with learners who specify their needs and interests. The curriculum is therefore more than a syllabus (both terms are frequently used in a variety of ways). A syllabus is a list of what is to be taught, sometimes including a list of appropriate materials, whereas a curriculum involves a proposal for ordering what is to be taught in order to arrive at specific objec-

tives, which may themselves be ordered and integrated into the curriculum. On the other hand, material development and evaluation are a step-by-step procedure emphasizing on what to include and what not to include into one portion of a textbook so that they can meet the criteria.

As a conclusion, we believe that in order to teach foreign languages we should

focus on teaching languages as a cultural problematic, and not merely as a communication tool, because a deep and sound understanding of the cultural value of a language will lead to a stronger rapprochement between peoples, and thus help bridge the cultural gap between languages and cultures, overcome misunderstandings, and build bridges of mutual respect.

References

1. Berns M. (1990) Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching. New York, NY: Plenum Press.
2. Block D., Cameron D. (2001) Globalization and language teaching. London, UK: Routledge.
3. Byram M. (1994) Teaching-and-learning language and culture. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
4. Byram M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. Byram M., Fleming M. (1998) Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
6. Damen L. (1987) Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading, MA: Addison-Wesley.
7. Hinkel E. (1999) Culture in second language teaching and learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
8. Kramsch C. (1998) Context and culture in language teaching. Oxford, UK: Oxford University Press.
9. Lantolf J. P. (2000) Socio-cultural theory and second language learning. Oxford, UK: Oxford University Press.
10. Little D., Devitt S., Singleton, D. (1989) Learning foreign language from authentic texts: Theory and practice. Dublin.
11. Trim J. L. M. (1978) Developing a unit/credit scheme of adult language learning. Oxford: Pergamon Press.
12. Valdes J. M. (1986) Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
13. Widdowson H. G. (1979). Teaching language as communication. Oxford, UK: Oxford University Press.

Electronic Sources:

14. Language Policy Division. www.coe.int/lang
15. Foreign Language Council of Europe. www.ecml.at

Միջմշակութային հաղորդակցական հմտությունների զարգացման կարևորությունը կրթական համակարգում

Ա. Մանուկյան

Ներկայումս մենք ապրում ենք մեծ փոփոխությունների դարաշրջանում: Քաղաքակրթությունների շփումը տարեցտարի էլ ավելի է սերտանում: Միջազգային կյանքին ինտեգրվելու և միջմշակութային հաղորդակցության արդյունավետությունը բարձրացնելու համար ուսուցիչների առջև խնդիր է ծառանում՝ պատրաստել ոչ միայն օտար լեզուների իմացությամբ, այլև համաշխարհային մշակույթին, պատմությանն ու անցուդարձին իրազեկ քաղաքացիներ:

Հարկավոր է կրթական համակարգում այնպիսի շրջադարձային փոփոխություններ կատարել, որոնք կնպաստեն ուսանողների միջմշակութային փոխըմբռնմանը, հանդուրժողականությանը, հասարակական ներգրավման բարձրացմանը: Ուսուցիչը, մասնավորապես օտար լեզվի մասնագետը, պետք է դառնա այլ մշակույթի կրողն ու միջնորդը, իր բարձր մասնագիտական գիտելիքներով և արհեստավարժությամբ պետք է աջակցի, արգասաբեր միջավայր ձևավորի միջմշակութային հմտությունների զարգացման համար, որը թույլ կտա սովորողներին բացահայտել իր և ուսումնասիրվող երկրի մշակույթների ընդհանրություններն ու տարբերությունները, կսովորեցնի հարգել և արժևորել դրանք:

Значимость развития межкультурных коммуникативных навыков в системе образования

А. Манукян

В современном мире, подверженном постоянным изменениям, таким как глобализация, ускорение темпов развития общества, а также переход к постиндустриальному, информационному обществу, очевидно значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия. В связи с этим нам необходимо такое общество, которое сможет не только выдержать подобный темп развития, но и неустанно ставить перед собой и решать все новые и новые задачи. Образование играет важнейшую роль в формировании общества нового уровня. Если ранее результатом обучения являлся ученик, владеющий всеми знаниями, умениями и навыками, которым научили его учителя, то сегодня им является личность, компетентная в конкретной области знаний.

Но несмотря на активное внимание, которое проявляется к формированию межкультурной компетенции учащихся, проблема непосредственно процесса становления личности, компетентной в межкультурной коммуникации, изучена не достаточно глубоко.

Однако в последнее время социологи, психологи и педагоги начали понимать, что для гармонично развитой личности не достаточно владеть одними языковыми умениями и навыками – необходимы также навыки общения, или коммуникативные навыки. В изменившихся условиях социальный заказ общества по отношению к уровню владения иностранным языком выражается не просто в знании языка, а в умении использовать иностранный язык в реальном общении.

ԼՈՒՍԻՆԵ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

ՀՀ-ՈՒՄ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻ ԻՆՏԵՐՆԵՏԱՅԻՆ ԿԱԽՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ինտերնետային կախվածության հիմնախնդրին առնչվող գրականության մեջ բազմիցս քննարկվում է ինտերնետային հաղորդակցության միջնորդավորված ազդեցության՝ դեռահասի տրանսֆորմացիոն գործընթացի բացասական հետևանքները:

Ինտերնետային կախվածության հետևանքների դրսևորման առանձնահատկությունները պայմանավորված են ինտերնետային կախվածության պայմանական տեսակներով:

Ոչ տեխնոլոգիական կախվածությունների ոլորտում՝ հատկապես ինտերնետային կախվածության ոլորտում գիտական մեծ ներդրում ունեցող ամերիկացի հոգեբույժ Ք. Յանգը առանձնացնում է ինտերնետային կախվածության հինգ հիմնական տեսակներ[9]:

1. Հիպերհարաբերություններ կամ հաղորդակցային կախվածություն, որտեղ հիմնականում դիտարկվում են մտերմիկ, ընկերական հարաբերությունները, ինտերակտիվ խաղերը և կոնֆերենցիաները, որոնք փոխարինում են իրական հարաբերությունները, ընկերներին և ընտանիքը[12],
2. Հիպերսեքսուալ կամ սեռական բնույթի կախվածություն, որտեղ նախատեսվում է «մեծահասակների» համար նախատեսված հարաբերությունների ինտերակտիվ սենյակ, որտեղ կարող է տեղի

ունենալ սեռական հարաբերությունների իրական պատկերի աղավաղված մոդելի ներկայացում և ընկալում[11],

3. Ցանցային կախվածություն, որն իր մեջ ներառում է ազարտային ցանցային խաղերի, ինտերակտիվ աճուրդների և ինտերնետային գնումների նկատմամբ հակվածություն[202],
4. Տեղեկատվական գերծանրաբեռնվածություն, որն իր մեջ ներառում է առցանց նավակում, բազմաբնույթ վեբկայքերում տեղեկատվության անընդմեջ փնտրում (այստեղ կարևորվում է ոչ թե «սովորելու կամ մտածելու» գործընթացը, այլ՝ «փնտրելու»)[2],
5. Խաղերից կախվածություն, որտեղ հիմնականում ընդգրկված են գործունեության այնպիսի տեսակներ, ինչպիսիք են համակարգչային, առցանց, դերային խաղերը[9; 15]:

Ընդհանուր առմամբ, գրականության մեջ առանձնացվում են ինտերնետային կախվածության հետևյալ ձևերը, որոնք անմիջականորեն ազդում են դեռահասի սոցիալականացման գործընթացի վրա[15]:

- Ճանաչողական կախվածություն, որն իր մեջ ընդգրկում է այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են՝
 - տեղեկատվության փնտրում ինտերնետում (Yahoo, Google),
 - վեբկայքերի նախագծում, ձևավորում, փորձարկում, զարգացում,

- կրթական, գիտական և մասնագիտական գործունեության ծավալում,
- կրթական գործընթացի կազմակերպում (առցանց (online) տարբերակով),
- մշակութային ոլորտի ուսումնասիրություն (հեռուստաշոուներ, նշանավոր մարդկանց կենսակերպ, ապրանքներ),
- երաժշտության ու ֆիլմերի վերբեռնում և վարբեռնում, դրանց ունկնդրում և դիտում, հակերություն[1; 3]:
- խաղային կախվածություն, որն ընդգրկում է հետևյալ տարատեսակները
 - տրամաբանական, կոնսոլային կամ արագ կողմնորոշում պահանջող, ազարտային, արկածային, խաղադրույքային, տրամաբանական խաղեր կամ գլուխկոտրուկներ (puzzle), դերային խաղեր[3; 5]:
 - հաղորդակցային (կոմունիկատիվ) կախվածություն, որն ընդգրկում է գործունեության հետևյալ տեսակները՝
 - էլեկտրոնային շփում տարբեր վիրտուալ սոցիալական ցանցերում (Facebook, Twitter, Odnoklassniki),
 - էլեկտրոնային նամակագրություն (E-mail),
 - անդամություն տարբեր blog-երում (ժամանցային, մասնագիտական, անձնական և կորպորատիվ),

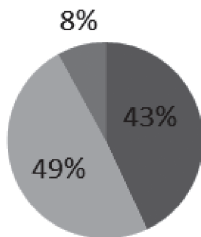
- կոմերցիոն գործունեության ծավալում (առցանց(online) խանութներ, սպասարկում, խորհրդատվություն և այլն)[9],

Մեր կողմից իրականացված սոցիալական հետազոտության շրջանակներում փորձել ենք պարզել հայ դեռահասների ինտերնետային կախվածության տեսակները և դրանց դրսևորման առանձնահատկությունները: Հետազոտության բազա են հանդիսացել հանրապետության՝ Երևանի ու մարզային մի շարք դպրոցներ, սոցիալական ցանցերն ու ինտերնետային ակումբները: Հետազոտական աշխատանքներում ներգրավվել են 2087 դեռահաս, որից 471-ը գտնվում էր ինտերնետային կախվածության ռիսկային խմբում, 73-ի մոտ արձանագրվեց ինտերնետային կախվածություն, 278 ծնող, որից 124-ը ռիսկային խմբում գտնվող դեռահասների ծնողներն էին, 51 մանկավարժ և 8 ինտերնետային ակումբների աշխատակից:

Կիրառվել են հետազոտական հետևյալ մեթոդներ (դիտարկում, անկետավորում, թեսթավորում, հարցազրույց, գնահատում, ախտորոշում և ստուգում):

Հայ դեռահասների ինտերնետային կախվածության տեսակները (տոկոսներով՝ հարցման ենթարկված ինտերնետից օգտվող դեռահասների նկատմամբ)

■ խաղային ■ հաղորդակցային ■ ճանաչողական



Ինտերնետայի գործունեությանը հատկացված ժանակահատվածը ինտերնետային կախվածության ախտորոշման ուղղակի չափանիշ չի հանդիսանում, սակայն դրանով կարելի է դիտարկել ինտերնետային կախվածության հետևանքները: Եթե ինտերնետում անցկացրած ժամանակահատվածը ազդեցիկ չափանիշ համարենք, կարելի է նկատել բազմաթիվ տարբերություններ նրանց միջև, ովքեր շաբաթական քիչ ժամանակ են անցկացնում համակարգչի առջև և նրանց միջև, ովքեր ավելի շատ ժամանակ են տրամադրում համակարգիչներին: Շաբաթական 25–30 ժամը արդեն իսկ խնդրահարույց է համարվում մասնագետների կողմից [6; 9]:

«—ում հաղորդակցական կախվածություն ունեցող դեռահասները, որոնք ինտերնետային հարաբերությունները օգտագործում են ուրիշների հետ շփման նպատակով, հայտնում են, որ հասարակական հարաբերություններ ստեղծելիս ունեն ավելի քիչ դժվարություններ, քան այն դեռահասները, ովքեր ունեն ճանաչողական կախվածություն»:

Հարցազրույցի մասնակիցները հայտնում են, որ իրենց ինտերնետային գործունեությունը տարբեր է, նրանց մեծամասնությունը ինտերնետից սկսել օգտվել երկու տարուց ոչ պակաս և ունի իր նախընտրելի զբաղմունքը, սակայն ժամանակ առ ժամանակ փորձում է գործունեության այլ տեսակներ, սակայն դրանցից մեկը միշտ գերակշռում է:

Ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրության արդյունքները, ճանաչողական

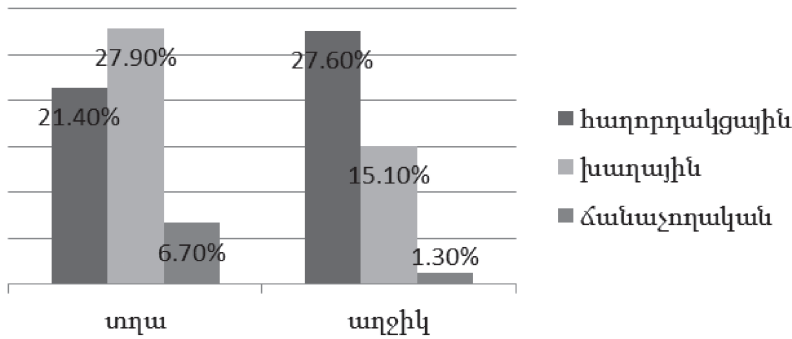
կախվածություն ունեցող դեռահասներին կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ առաջինը նախընտրում է կազմել, ուսումնասիրել վերջնական արդյունք ունեցող ծրագրեր, իսկ երկրորդ խումբը տեղեկատվությունը հիմնականում օգտագործում է բազմաբնույթ վեբկայքերում տեղեկատվության անընդմեջ փնտրտուքների նպատակով, որտեղ կարևորվում է ոչ թե «սովորելու կամ մտածելու» գործընթացը, այլ «փնտրելու»:

Ներգանցային կախվածություն ունեցող հայ դեռահասների հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ նրանք դրական վերաբերմունք ունեն մարդկային և հասարակական հարաբերությունների հանդեպ:

Ներգանցային շփվողների հիմնական մասը ավելի քիչ դժվարություններ է հանդիպում նաև հակառակ սեռի ներկայացուցիչների հետ հարաբերություններ հաստատելու առումով. նրանցից շատերը հարցազրույցների ժամանակ նշել են, որ իրենք ունեցել են բազմաթիվ առցանց զուգընկերներ, որոնց հետ հարաբերությունները շարունակվել են նաև իրական կյանքում, մինչդեռ խաղային և ճանաչողական կախվածություն ունեցող դեռահասները (հաշվի առնելով նաև հայաստանյան մշակութային առանձնահատկությունները) խնդիրներ են ունեցել այդ հարցում:

Ինտերնետային կախվածություն ունեցող դեռահասները ինտերնետը օգտագործում են որպես կյանքի առօրեականությունից, խնդրահարույց հարաբերություններից խուսափելու միջոց:

Հայ դեռահասների ինտերնետային կախվածության տեսակները ըստ սեռերի (տոկոսներով՝ հարցման ենթարկված ինտերնետային կախվածություն ունեցող դեռահասների նկատմամբ)



«-ում խաղային կախվածությունը ավելի տարածված է տղա դեռահասների, քան աղջիկների շրջանում: Ինտերնետային խաղերը հաճույք են պատճառում հատկապես տղա դեռահասներին, ովքեր սիրում են արկածներ և դրա հետ մեկտեղ նաև գիտաֆանտաստիկա, և այդ արկածային խաղերը բարձր մտավոր կարողություն ունեցողների համար ավելի հետաքրքիր են, քան կառուցողական խաղերը:

Հաղորդակցային կախվածություն ունեցող դեռահասները ինտերնետը օգտագործում են նորանոր առցանց ծանոթություններ հաստատելու նպատակով, որը ավելի վտանգավոր է, քան ծանոթների և ընտանիքի անդամների հետ շփման նպատակով ինտերնետի կիրառումը. նրանք համակարգիչը համարում են խաղալիք և հորբի, և այն օգտագործում են հաճույքի համար՝ արդյունքում համակարգիչը դիտարկելով բավարարվածության, գործունեություն ծավալելու, ինքնահաստատման միջոց [7]:

Ինտերնետային հաղորդակցության առավելությունը այն է, որ ենթադրում է փոխադարձ շփում այն անձանց միջև,

որոնք ունեն միևնույն հետաքրքրությունների շրջանակը: Դա շատ կարևոր է հաղորդակցային կախվածություն ունեցող դեռահասների համար, որոնք մյուս հարցազրույցի մասնակիցների նման գտնում են, որ դժվար է հետաքրքրությունները կիսել ուրիշների հետ: Նրանք գտնում են, որ ինտերնետային հաղորդակցությունը իդեալական միջոց է միևնույն մտածելակերպ ունեցողների համար՝ փոխհարաբերություններ ստեղծելու և քննարկումներ կազմակերպելու համար:

Ճանաչողական կախվածության հակերային գործունեության բնույթն ուսումնասիրելիս պարզ դարձավ, որ դեռահաս հակերի հոգեբանությունը այնպիսին է, որ մարդու կողմից ստեղծված ցանկացած կող և ծածկագիր կարելի է կտրել: Սիրողական հակերներն ուրիշների տվյալների բազանները մտնելով նպատակ չունեն որևէ դատապարտելի բան անելու, այլ միայն ուզում են մասնագետներից առաջ անցնել՝ նրանց ստեղծած կողերը «կտրելով»: Շատ հայ դեռահասներ են փորձում հակերություն անել: Մուտք գործելով ուրիշի անձնական տարածք՝ ֆայլերի մեջ, հակերները ուղղակի դիտում են, կարդում են

անձնական փոստը, հաղորդագրություն են թողնում՝ տեղեկացնելով, որ այնտեղ հակեր է եղել:

Նրանից ոմանք նույնիսկ հաջողված են իրենց գործունեության մեջ, նրանց մեծամասնությունը ճանաչում են միմյանց և իրար հետ շփվում են իրենց հայտնի կոդերի միջոցով, կարելի է ասել ստեղծել են իրենց փոքրիկ համայնքը, որի գործունեության հետևանքները կարելի է կասկածի տակ դնել:

Ճանաչողական կախվածություն ունեցող դեռահասներից շատերը ծրագրավորումից, վեբկայքերի նախագծումից, տեղեկատվական նավարկումից հաճույք են ստացել համակարգիչ ունենալու հենց սկզբից և համակարգիչները օգտագործելու այս ինքնակրթական ձևը նրանց համար առաջնային է և ոչ թե հաճույք: Նրանց համար համակարգիչը հոբբի չէ, այլ իրենց ցանկությունները իրականացնելու միջոց:

Ճանաչողական կախվածություն ունեցող հայ դեռահասների ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ նրանց ծավալած գործունեությունը և խաղը սերտաճած են և հանդիսանում են նրանց կյանքի կարևոր մասը: Բացի դրանից նրանք ամենմեծ ֆինանսական ներդրումներ են անում իրենց համակարգիչների վրա:

Վետաքրքրական մի փաստ ևս. ճանաչողական կախվածություն ունեցող դեռահասները, որտեղ արական սեռի ներկայացուցիչները գերակայում են՝ ունենալով ինտելեկտուալ զարգացվածության բավարար մակարդակ, ակադեմիական մտածողություն, հետաքրքրություններ, էլեկտրոնային բավականաչափ գրադարան և էլեկտրոնային գրականության ըն-

թերցման փորձ (ըստ իրենց, ինչը չունեն իրական աշխարհում ապրող իրենց հասակակիցները, համադասարանցիները), բավականին թերահավատորեն են մոտենում հանրակրթության գործընթացին՝ բնութագրելով այն նույնօրինակ, տիպիկ և ծանծրալի:

Այս խումբը հասարակության հետ շփվելու դժվարություններ ունի դեռ վաղ տարիքից: Այս փաստը ամբողջությամբ բացասականորեն չի ազդում նրանց վրա, քանի որ գտնում են, որ մարդկանց վստահությունը կարողանում են շահել իրենց հաջողություններով, իսկ իրականում նրանք «մարդկանց» կարիքը չունեն:

Ճանաչողական կախվածություն ունեցողները իրենց համարում են դարաշրջանի առաջնորդները, և համակարգչային գործունեությունը նրանց հնարավորություն է տալիս հաղթահարելու իրենց անհատականության և հասարակական հարաբերությունների հետ կապված դժվարությունները, որոնք մինչ համակարգչի հետ շփվելը նրանց ցավ էին պատճառում: Այժմ նրանց կյանքը նպատակ ունի և այդ գործունեությունը նրանց պարզևս է մտավոր զարգացման և ապահովության զգացում, որի կարիքը նրանք շատ ունեն:

Ինտերնետային ժամանցը կամ գործունեությունը նրանցից պահանջում են նպատակամղվածություն և հսկողություն, դարձել են նրանց կյանքի կարևոր մասը և ամբողջությամբ կլանում էին նրանց էներգիան: Ինտերնետը և համակարգիչը նրանք համարում են իրենց ամենալավ ձեռքբերումը կյանքում, հոբբին «մեկ այլ հարթության վրա»:

Շ. Տուրկլը հավատացած է, որ ինտերնետային կախվածությունը տղաների

մոտ սկսվում է դեռահաս տարիքում, երբ նրանք պրորբլեմներ են ունենում աղջիկների հետ, իսկ համակարգիչը նրանց հնարավորություն է տալիս իրենց ավելի ինքնավստահ զգալու [8]:

Այս տեսակետի մեջ ճշմարտություն կա այն առումով, որ հորբեիները փախուստ կամ փոխարինող են հանդիսանում և զարգանում են վաղ տարիքում:

Ընդհանուր առմամբ ներկայացված ուսումնասիրությունները փաստում են առցանց սոցիալական վարքի և ինտերնետային կախվածության միջև գոյություն ունեցող կապի մասին, ավելին, մանրամասն դիտարկումը կարող է պարզել, որ նման կապը բնորոշ է մարդկանց միայն որոշ խմբերին, մասնավորապես նրանց, ովքեր սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներ ունեն, այսինքն, սոցիալ-հոգեբանական խնդիրները որոշ դեռահասների նախատրամադրում են դեպի առցանց սոցիալական շփումը, որը գերակայում է առերես շփման նկատմամբ, ինչն իր հերթին հանգեցնում է ինտերնետի օգտագործման հետ կապված ինքնավերահսկողության պակասի և բացասական հետևանքների [14]:

«Նում ինտերնետային կախվածություն ունեցող դեռահասների մեծամասնությունը փաստեց, որ իրական կյանքում ունեն սակավաթիվ ընկերներ, իսկ վիրտուալ իրականությունում կարող են հպարտանալ նրանց թվաքանակով, թեև նրանց մեծամասնության հետ այնքան էլ ծանոթ չեն:

Ս. Կապլանը պարզել է, որ «իրենց ինքնաներկայացման կարողությունը մեծացնելու և սոցիալական ռիսկը նվազեցնելու համար ինքնաներկայացման հմտության պակաս ունեցող մարդիկ հակված

են այնպիսի հաղորդակցության ուղիներ փնտրելուն, որոնք նվազեցնում են պոտենցիալ ծախսերը և լայնացնում նրանց սահմանափակ կարողությունները: Այն է՝ որքան ցածր է ինքնաներկայացման հմտության մակարդակը, այնքան բարձր են խնդրահարույց առցանց սոցիալական շփման և կոմպոլսիվ ինտերնետ օգտագործման մակարդակները, ինչպես նաև շատ են առցանց գործունեության բացասական հետևանքները[9]:

Ըստ էության, տեխնոլոգիական առաջընթացը ինտերնետային խաղամոլության համատեքստում հարմարավետ պայմաններ է ապահովում: Մ. Գրիֆիթս ու Ջ. Փարքը մատնանշել են ինտերնետային խաղամոլության սոցիալական ազդեցությանն առնչվող որոշ կարևոր հիմնախնդիրներ, որոնք դիտարկվում են ստորև[4]:

Անմիջական հակազդեցությունը և հսկողության զգացողությունը, որ զգում են խաղացողները, երբ խաղային առավելությունը իրենց կողմն է, բարձրացնում է նրանց ինքնագնահատականը և մեծացնում հավատը իրենց կարողությունների նկատմամբ:

Շատ խաղամոլների համար էլեկտրոնային փողի հոգեբանական արժեքն ավելի ցածր է, քան իրական դրամինը (ինչպես չիփերն ու ժետոններն այլ խաղային միջավայրերում): Էլեկտրոնային դրամով խաղամոլությունը կարող է հանգեցնել նրան, ինչը մասնագետներն անվանում են դատողության արգելափակում: Վերջինս վերաբերում է այն կառուցվածքային հատկանիշներին, որոնք ժամանակավորապես քայքայում են խաղամոլի ֆինանսական արժեքների համակարգը և պոտենցիալ կերպով խթանում հետագա խաղամոլությունը[5]:

Հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ հայ դեռահասները՝ մասնավորապես տղաները, մեծ ընդգրկվածություն ունեն խաղադրույքներով խաղերում: Ավելին, նրանք ակտիվորեն մասնակցում են ինտերնետային աճուրդներին, կատարում են խաղադրույքներ՝ օգտագործելով էլեկտրոնային դրամ՝ արդյունքում ունենալով ֆինանսական ծախսեր և, բնականաբար, բազմաբնույթ խնդիրներ:

Հայ դեռահասները, որոնց մոտ արձանագրվել է խաղային կախվածություն, հիմնականում նախընտրում են արկածային, արագ կողմնորոշում պահանջող, ազարտային և դերային խաղերը, իսկ աղջիկները՝ արկածային, տրամաբանական և մասնավորապես դերային խաղերը, որոնց կարող են հատկացնել շաբաթական 27-44 ժամ՝ հաշվի չառնելով ծնողների դժգոհությունները, սպառնալիքները, ընկերների և ուսուցիչների հորդորները:

Դեռահասներն ավելի են հակված ներգրավվելու զանգվածային բազմակի խաղացողներ ունեցող առցանց դերային

խաղերի մեջ, որոնցում բազմակի խաղացողները կապվում են միևնույն սերվերին կամ ինտերնետային աղբյուրին, որպեսզի նույն խաղը միաժամանակ խաղան: Այս խաղերը բավականին կլանող են, ինտերակտիվ և կարող են ժամեր խլել, ինչը դեռահասների համար կախվածություն ձեռք բերելու ավելի մեծ ռիսկ է ստեղծում:

Վերոթվարկյալ փաստերը հաշվի առնելով կարելի է փաստել, որ հատկապես հաղորդակցային և խաղային կախվածությունները շոշափելի են ՀՀ-ում, որոնք ունեն խնդրահարույց դրսևորումներ դեռահասների կյանքում:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով դեռահասների ինտերնետային կախվածության տեսակները, հայ դեռահասների մոտ այդ տեսակների դրսևորման առանձնահատկությունները՝ հաշվի առնելով սեռատարիքային, անձնային, անհատական գործոնները, ներկայացնենք ինտերնետային հասարակության կառուցվածքային և գործառնական դասակարգումը:

Վիրտուալ հասարակության դասակարգումը

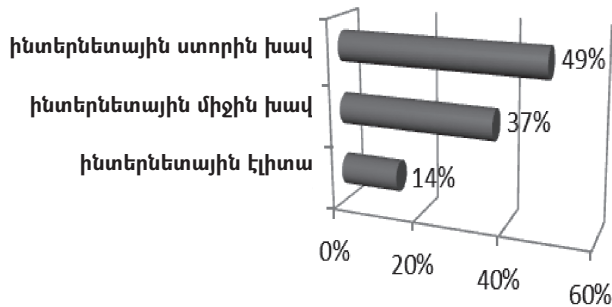
Կառուցվածք	Տիպաբանություն	Գործառնում
Ինտերնետային էլիտա	Սիս-ադմինիստրատորներ (sysadministrator), հակերներ, ծրագրավորողներ, փորձառու օգտատերեր (user), ինսայդերներ (insider)	Կարողանում են կատարել ցանկացած միջամտություն, փոփոխություն համակարգիչը ծառայում է որպես մասնագիտական, ստեղծագործական և գումար աշխատելու հնարավորություն, վստահ են, որ ինտերնետում կարելի է հետևել ցանկացած անձի, կազմակերպության հետազոծին, համակարգչի հետ գտնվում են ուղղահայաց (վերադաս) հարաբերություններում –կարող են կառավարել քեզ,

<p>Ինտերնետային միջին խավ</p>	<p>բլոգերներ, խաղացողներ (gamer), սոցիալական հաղորդակցվողներ, ինտերնետային կոգնիտիվիստներ (ճանաչողներ), համակարգչային աուջասայդերներ, սովորական օգտատերեր (User)</p>	<p>հմտորեն կարողանում են օգտվել համակարգչից և ինտերնետից, կարողանում են գտնել ինտերնետում առկա ցանկացած տեսակի տեղեկատվություն, առցանց օգնություն, ֆիլմեր, երաժշտական հոլովակներ, ազատորեն կարողանում են ներգրավվել դերային խաղերում, որտեղ ունեն սահմանված սպասումներ և խմբային պարտավորություններ, ազատ օգտվում են սոցիալական ցանցերից, էլ-փոստից, չաթերից, կարողանում են վարել blog-ներ, ստեղծել պարզունակ էջեր, աշխատում են ինտերնետում չթողնել բացասական հետագիծ համակարգչի հետ գտնվում են հորիզոնական հարաբերություններում (համակարգչի հետ խոսում են «դու»-ով)</p>
<p>Ինտերնետային ստորին խավ</p>	<p>ինտերնետային նորեկներ, համակարգչային տարրական գիտելիքներ ունեցողներ, ինտերնետային «վիրուսներ», «լամերներ» (խակ), «տրոլներ»</p>	<p>համակարգչից օգտվում են ինքնուրույն, սակայն համակարգչի սպասարկման և օգտագործման հետ կապված խնդիրների դեպքում դիմում են այլ մարդկանց օգնությանը, ինտերնետից օգտվում են միայն հաղորդակցային կամ նամակագրական նպատակներով ինտերնետը օգտագործում են նեղ անձնական նպատակներով, օր՝ պորնոգրաֆիկ կայքեր դիտելով, խաղաղույքներ կատարելով, աճուրդներին մասնակցելով, կարողանում են գտնել ինտերնետում առկա սահմանափակ տեղեկատվություն, առցանց օգնություն, ֆիլմեր, երաժշտական հոլովակներ, անընդմեջ հայտնվում են ցանցային սարդոստայնում և կարողանում են դուրս գալ միայն պատուհանները փակելու միջոցով, գրեթե միշտ ինտերնետում թողնում են բացասական հետագիծ և հավատում են, որ կարող են մնալ անանուն կամ չբացահայտված, ինտերնետը դիտում են որպես ժամանցի միջոց, համակարգչի հետ գտնվում են ուղղահայաց (ենթակա) հարաբերություններում (համակարգչի հետ խոսում են «դուք»-ով)</p>

Հետազոտական շրջանակներում ուսումնասիրելով վիրտուալ հասարակության բնակիչներին և հեղինակելով «Վիրտուալ հասարակության դասակարգումը», տիպաբանելով ինտերնետում ծավալվող գործու-

նեությունները և դրանք իրականացնողներին, կարելի է պնդել, որ դասակարգման շրջանակներում ռիսկային են համարվում «ինտերնետային միջին խավի» և «ինտերնետային ստորին խավի» ներկայացուցիչները:

Ինտերնետային կախվածության ցուցանիշները ըստ վիրտուալ հասարակության կառուցվածքի (տոկոսներով՝ հարցման ենթարկված ինտերնետից օգտվողների նկատմամբ)



Դրանով է պայմանավորված այն հանգամանքը, որ ինտերնետային կախվածություն կարող են ձեռք բերել «նորեկները»՝ առաջին վեց ամիսների ընթացքում, և ինտերնետային տեխնոլոգիաները

սխալ օգտագործողները՝ համացանցային գրագիտություն չունեցողները, ու ինտերնետը՝ որպես իրական կյանքի խնդիրները լուծելու, փախուստի միջոց համարողները:

Գրականություն

1. Bargh J. A., McKenna K. Y. A. 2002. Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33–48.
2. Brabazon T. W. 2008. *God’s Waiting Rooms: The Graying of the World Wide Web*, Oxford, Chandos.
3. Greenfield P. & Yan Z. 2006. Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42, 391–394.
4. Griffiths M. D., Wood R. T. A. & Parke J. 2009. Social responsibility tools in online gambling: A survey of attitudes and behaviour among Internet gamblers. *CyberPsychology & Behavior*, 12, 413–421.
5. Griffiths M. D. 1999. Gambling technologies: Prospects for problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 15, 265–283.
6. Hannah O. P., 2011. *Internet addiction*. Nova Science Publishers, New York.
7. Spears R. & Lea M. 1992. Social influence and the influence of the “social” in computer-mediated communication. *Contexts of computer-mediated communication*. Hertfordshire, England. pp. 30–65.

8. Teen internet addicts more apt to self harm: study –Internet Addiction. Retrieved December 04, 2009, from <http://www.health.am/psy/more/teen-internet-addicts-more/>
9. Young K. S. and Nabuco de Abreu C., 2011, Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
10. Young, K. S. 2009. Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. American Journal of Family Therapy, 37, 355–372.
11. Young, K. S., Cooper, A., Griffiths–Shelley, E., O’Mara, J. & Buchanan, J. 2000. Cybersex and infidelity online: Implications for evaluation and treatment. Retrieved July 23, 2009, from <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.pdf>.
12. Young, K.S. 2009. Facebook Addiction Disorder? The Center for Online Addiction: Bradford, PA, USA, Retrieved November 29, 2010 from http://www.netaddiction.com/index.php?option=com_blog&view=comments&pid=5.
13. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Мотивация пользователей Интернета. Под ред. А.Е. Войскунского. М. Можайск–Терра, 2000. с. 55-76. [online] URL: <http://www.follow.ru/print.php?article=113&page=1>.
14. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. 2000. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков–пользователей Интернета // Труды по социологии образования. 5. 7, 34–40.
15. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. 2006. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Д.: Пороги.

Виды подростковой интернет–зависимости и особенности их проявлений

Л. Карапетян

ЕГУ, преподаватель кафедры социальной работы и социальных технологий

В данной статье изучаются виды интернет–зависимости у подростков и особенности их проявлений, так как этот возраст наиболее подвержен различным отклонениям в поведении.

Types of internet addiction and their characteristics

L. Karapetyan

YSU, lecturer of Social Work and Social Technologies department

This article discusses the types of internet addiction and their characteristics among adolescents. Some types of internet addiction are commonly presented in the media as the key risks to young people who go online.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
ՇՈՒՇԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ԵԿԵՂԵՑԱԿՐՈՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԻՄԱՑԱԿԱՆ- ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ

Անգլերենի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացներում հիմնականում շեշտը դրվում է տերմինների ուսուցման վրա, որն արդյունավետ է միայն լեզվի ուսուցման ընկալողական և ոչ թե արտադրողական մակարդակում: Ավելին, ոչ ոք չի կարող հաղորդակցվել որևէ ոլորտի մասնագիտական տերմինների լավ իմացությամբ: Ցանկացած հաղորդակցություն ենթադրում է նախ և առաջ գրական և խոսակցական բառաշերտի իմացություն և կիրառման ունակություն տարբեր խոսքային իրադրություններում:

Ապագա կրոնագետները, աստվածաբանները չեն կարող հաղորդակցվել իրենց գործընկերների հետ անգլերեն լեզվով, ստանալ և հաղորդել եկեղեցակրոնական ոլորտին վերաբերող տեղեկատվություն առանց ծանոթ լինելու անգլիախոս եկեղեցու սպասավորների, աստվածաբանների, քարոզիչների լեզվամտածողության առանձնահատկություններին:

Ընդհանուր առմամբ, եկեղեցակրոնական անգլերեն ենթալեզվի բառակազմը ներկայացնում է համագիտական, միջգիտական և նեղ մասնագիտական տերմինաբանությունը: Կրոնական տերմին-

նաբանությանը բնորոշ է բարդությունը, հարաբերությունների բազմազանությունը, գրական լեզվին մերձենալու միտումը, հոմանիշության զարգացումը, սեփական և փոխառյալ տերմինների զուգահեռ կիրառումը: Նկատվում է նաև բառային փոխաբերական իմաստով կիրառելու միտում:

Գործնականում եկեղեցակրոնական բառապաշարի ընտրության բառային-թեմատիկ խմբավորման սկզբունքի կիրառումն անհրաժեշտ պայման է նշված դասընթացի արդյունավետ կազմակերպման համար: Այդ մոտեցումը նոր չէ: Սակայն, ըստ կոգնիտիվ-հաղորդակցական կամ իմացական-հաղորդակցական մոտեցման՝ ելակետային են համարվում ոչ թե տերմինները, որպես ուսուցողական նպատակներով թեմատիկ խմբավորման առանցքային միավորներ, այլ հասկացությունները:

Ինչպես հայտնի է լեզվաբանությունից, «հասկացություն» իմացական լեզվաբանության հիմնական կարգն է: Հասկացություն հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրելու լեզվի, գիտակցության և մշակույթի, մարդու մտածելակերպի առանձնահատ-

կոթյունների կապը, որն արտացոլվում է ազգային լեզվում: (Пименова 2004: 87):

Լեզվական միջոցների այն ամբողջությունը, որն առարկայացնում է հասարակության զարգացման որոշակի փուլում հասկացույթը, սահմանվում է որպես հասկացութի անվանողական դաշտ: Անվանողական դաշտը տարբերվում է լեզվաբանության մեջ առանձնացվող բառապաշարի խմբերից՝ բառափմաստային խմբից, բառափմաստային, բառադարձվածաբանական, իմաստային–զուգորդական դաշտերից, հոմանիշային շարքից նրանով, որ այն ունի համալիր բնույթ և ներառում է բոլոր նշված խմբերը (Попова 2007: 66):

Կարևոր է նշել, որ եկեղեցակրոնական տերմինը նույնպես կարող է լինել հասկացույթ: Սակայն սկզբունքային նշանակություն ունի, թե ինչ բառային միավոր ենք դնում մասնագիտական կողմնորոշման նվազագույն բառապաշարի ընտրության հիմքում՝ տերմինը, թե հասկացույթը:

Ըստ թեմատիկ խմբավորման սկզբունքի առանձնանում են հետևյալ բառային–հասկացական խմբերը՝ աստվածաբանություն – theology, կրոնների պատմություն – history of religions, հայ եկեղեցու պատմություն – the history of Armenian Church, եկեղեցական կանոններ – church canons, պաշտոններ և աստիճանակարգ – offices and ranks, քրիստոսաբանություն – christology, եկեղեցու սրբեր և սպասավորներ – the saints and servants of church, եկեղեցական ծեսեր և ծիսակատարություններ – rituals and ceremonies, պատարագ – Church Liturgy, տիեզերական ժողովներ – Ecumenic Councils, եկեղեցաշինություն – church building, վարքագրություն – hagiography, եկեղեցական հանդերձ – Church Vest-

ments, եկեղեցիական իրեր – Church Vessels և այլն:

Բառապաշարի թեմատիկ խմբերը դասակարգելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել եկեղեցիների, դրանց հարակից կառույցների անվանումները (Աղթամարի Սուրբ Խաչ եկեղեցի, Հայրավանք, Սուրբ Ամենափրկիչ եկեղեցի – Գյումրի, Սուրբ Աստվածածին եկեղեցի – Արենի, Սպիտակավոր եկեղեցի – Աշտարակ, և այլն), եկեղեցական գործիչների և կաթողիկոսների անունները՝ Անանիա Ա Մոկացի, Բաբկեն Ա Որմսեցի, Բարսեղ Ա Անեցի, Բրքիշո կաթողիկոս, Ներսես Ա Մեծ, Նեսես Ե Աշտարակեցի, Սահակ Ա Պարթև և այլոք:

Մեծ նշանակություն ունեն եկեղեցական ծիսակատարությունների, հանդիսությունների, արարողակարգերի, եկեղեցու սպասավորների հանդերձանքի անվանումները:

Կրոնական անգլերեն ենթալեզուն հարուստ է խորհրդանիշներով: Այստեղ խոսք է գնում նաև խորհրդանիշ–առարկաների, նաև խորհրդանիշ–բառերի (religious symbol – words) մասին: Դրանց հետևողական ներմուծումը և ուսուցումը կարևոր պայման է եկեղեցակրոնական բառապաշարի շարունակական հարստացման համար¹:

1 Aureole – a circle of light around the head of a holy person in a picture
burnt offering – something that is burnt on an altar and offered to God
frank incense – a substance that is burned to produce a nice smell in some religious ceremonies. Frank incense is a type of incense.
god – an image of a god that people worship
idol – a picture or statue that is worshipped as a god
incense – a substance that creates a strong but pleasant smell when burned. Incense is often used in religious ceremonies.
joss stick – a thin stick of incense
relic – a part of a holy person's body or clothing that is kept after their death because of its religious importance
scripture – the holy writings of any religion
shrine – a container for holding religious relics such as the bones of a holy person

Եկեղեցակրոնական խորհրդանիշ-առարկաների, Ա խորհրդանիշ-բառերի միջոցով անգլերենի ուսուցումը նպատակահարմար է դիդակտիկական մատչելիության, զննականության, ինչպես նաև կյանքի հետ կապի սկզբունքների կիրառման տեսանկյունից: Արդյունավետ է խորհրդանիշ-առարկաները ցույց տալ նկարների, պատկերների, տեսահոլովակների միջոցով: Ուսանողները տվյալ բառապաշարի ներմուծման առաջին փուլում ընթերցում են տվյալ բառերի անգլերեն բացատրությունը: Հաջորդ փուլում նրանք փորձում են դրանք թարգմանել առանց բառարանի և վերջին փուլում կազմում են նախադասություններ ու դրանք կիրառում երկխոսություններում:

Եկեղեցակրոնական, աստվածաբանական, կրոնագիտական ոլորտի սպասարկման և կազմակերպման հասկացությունների իմաստային և զուգորդական դաշտերի ուսումնասիրությունն արդյունավետ է դառնում, եթե շեշտը դրվում է կրոնական հասկացությունների լեզվաբանական, հոգեբանական և այլ կտրվածքներով վերլուծության վրա: Հասկացության մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում ընդհանուր պատկերացում կազմելու տվյալ լեզվական հանրության սովորությունների, ավանդույթների, լեզվական, հոգեբանական կարծրատիպերի մասին:

Անգլերեն եկեղեցակրոնական բառապաշարի ուսումնասիրությունը արդյունավետ կարող է լինել, եթե ուսանողները

ուսուցման միջին կամ ավարտական փուլերում սկսեն ուսումնասիրել աստվածաբանական և կրոնագիտական տերմինները: Ինչպես նշում է Լ. Լ. Նեյյուբիման. «Տերմինների հասկանալու և թարգմանության տեսանկյունից հնարավոր է դրանք բաժանել երեք խմբի՝ օտար իրույթներ նշանակող տերմիններ, որոնց համարժեքը կա մայրենի լեզվում, տերմիններ, որոնք նշանակում են այնպիսի իրույթներ, որոնք բացակայում են մայրենի լեզվում, սակայն կան դրանց տերմինաբանական համարժեքներն այլ լեզուներում, և տերմիններ, որոնք նշանակում են այնպիսի իրույթներ, որոնք բացակայում են մայրենի լեզվում, սակայն չկան դրանց տերմինաբանական համարժեքներն այլ լեզուներում» (Нелюбин 1989: 59–61).

Կարևոր է անգլերեն եկեղեցակրոնական տերմինների և անհամարժեք բառապաշարի, իրույթների հարաբերակցության բացահայտումը, քանի որ կրոնագիտական և աստվածաբանական տերմինները նույնպես հիմնականում հատկաբանական, հատկանվանական, տեղանուններ նշող իրույթներ են:

Ինչպես հայտնի է, տերմինները կիրառվում են նախ և առաջ գիտական գրականության մեջ: Իրույթները, հակառակը, կիրառվում են գեղարվեստական գրականության մեջ, որտեղ դրանք կիրառվում են ոչ միայն ոճական նպատակներով, այլ նաև ազգային, տեղական և պատմական կոլորիտը վերստեղծելու նպատակով:

Ըստ Ս. Վլախովի և Ս. Ֆլորինի՝ «իրույթները ժողովրդի լեզվի այն բառերն ու բառակապակցություններն են, որոնք ներկայացնում են առաջարկաների, հասկացությունների, երևույթների անվանումները: Դրանք բնորոշ են աշխարհագրական միջավայրին, մշակույթին, ցեղին և

swastika – an ancient religious symbol in the shape of a cross with each end bent over
totem – an animal, plant, or object that has religious or spiritual importance for a particular group of people, especially Native American people
tract – a piece of writing expressing a strong belief, usually about religion or politics

դրանով իսկ ներկայացնում են լեզվակիրների ազգային, տեղական կամ պատմական կոլորիտը» (Влахов С., Флорин С. 2004: 55):

Եկեղեցակրոնական բառապաշարի կարևոր բաղադրամաս են աստվածաշնչյան դարձվածքները կամ բիբլեիզմները: Դրանք կրոնական յուրահատուկ իրոյթներ են, որոնք գործածվում են կրոնական ծիսակատարությունների, եկեղեցական անցուդարձի, առօրյա գործածության առարկաները անվանելու ժամանակ: Դրանց են վերաբերում այնպիսի բառեր, ինչպիսիք են խաչելություն–crucifixion, մատուռ–altar, հրեշտակ–angel և այլն:

Շատ աստվածաշնչյան դարձվածքներ այնքան խորն են արմատներ ձգել լեզվի մեջ, որ անգամ լեզվակիրները դժվարությամբ են որոշում դրանց սկզբնաղբյուրը կամ ծագումը: Տ. Պ. Կլյուկինան այդ առումով առանձնացնում է հետևյալ բիբլեիզմները:

*'balm in Gilead' – 'gall and wormwood' – 'a howling wilderness' – 'the flesh-pots of Egypt' – 'the law of the Medes and Persians' – 'the Mammon of unrighteousness' – 'their name is Legion' – 'to spoil the Egyptians'*² (Клюкина 2003: 3):

Նույն հեղինակը նշում է, որ շատ դեպքերում աստվածաշնչյան դարձվածքներն այնքան հաճախակի են գործածվում տվյալ լեզվում, որ դառնում են դրա անքակտելի բաղադրամասը: Դրանց ճանաչելը դժվարանում է նախ և առաջ դրանց ոճական չեզոքության պատճառով: Օրինակ՝

To eat bread to the full; the letter and the spirit; alpha and omega (of something); their name is legion, etc.).

Աստվածաշնչի հայերեն տարբերակի իմացությունը աստվածաշնչյան դարձվածքներ ճանաչելու և թարգմանելու լա-

վագույն միջոցներից է: Արդյունավետ է Աստվածաշնչի հայերեն և անգլերեն տարբերակների զուգահեռ–միաժամանակյա ընթերցանությունը նպաստում է թե՛ հայերեն, թե՛ անգլերեն բիբլեիզմների, աստվածաշնչյան հաստատուն դարձվածային միավորների արագ յուրացմանը, քանի որ զուգահեռ–միաժամանակյա թարգմանությունը տեղի է ունենում կոնկրետ ենթատեքստերում, դրանց բացահայտմամբ:

Արդյունավետ է ուսուցման նախնական շրջանում ներմուծել այն դարձվածային միավորները, որոնք ունեն իրենց համարժեքը հայերենում:

Daily bread – հաց հանապազօրյա, *the salt of the earth* – երկրի աղը, *by/in the sweat of one's brow* – քրտինքը դեմքին, *to bind smb., hand and foot* – կապել ոտքերն ու ձեռքերը, *vanity of vanities* – ունայնություն ունայնության, *to cast pearls before swine* – շաղ տալ մարգարիտներ խոզերի առաջ:

Հաջորդ փուլում ներմուծվում են այն աստվածաշնչյան դարձվածքները, որոնք ներկայացնում են կրոնական իրոյթները կամ անհամարժեք բառապաշարը:

The flesh pots/flesh-pots of Egypt – ցով կյանք, մարմնական հաճույքներ:

Hewers of wood and drawers of water (Joshua 9:21) – ծանր աշխատանք կատարող մարդ կամ մարդիկ

To hide one's light under a bushel (Matthew 5:15) – թաքցնել սեփական տաղանդը, լինել չափից ավելի համեստ

To play Samson in the temple – կործանել թշնամիներին և կործանվել:

Անգլերեն և հայերեն աստվածաշնչյան դարձվածքների համեմատական ուսումնասիրությունը զարգացնում է ուսանողների քննադատական մտածողությունը, դրական վերաբերմունք է ձևավորում անգլերենի ուսուցման նկատմամբ: Ուսա-

² Eric Partridge, Dictionary of Cliches, N.Y., 1963, p.8.

նողները գեղագիտական բավականություն են ստանում: Օրինակ՝

- *Damascene conversion* – կտրուկ փոփոխություններ հայացքներում,
- *To suffer fools gladly* (2 Corinthians 11:19) – ներողամիտ լինել տկարամիտների հանդեպ,
- *To cast one's bread upon the waters* (Ecclesiastes 11:1) – անշահախնդիր բարեգործություն անել, լավություն արա, ջուրը գցի:

Մեծ նշանակություն ունի կրոնական կողմնորոշման բառապաշարի ուսուցման տեսանկյունից իմաստային դաշտերի տեսությունը, քանի որ այն ենթադրում է բառապաշարի ոչ միայն թեմատիկ, այլև հասկացության սկզբունքով ուսուցում, առ այն, որ ամեն մի կրոնական հասկացությամբ դառնում է որևէ բառային թեմատիկ խմբի ելակետային միավոր: Օրինակ՝ «Կրոն», «Քրիստոս», «հավատ», «սեր» հասկացությունները կազմում են կրոնական բառապաշարի ուսուցման հստակ թեմատիկ խմբեր: Դրանց հիման վրա կազմվում են ոչ միայն բառացանկեր կամ թեզաուրուսներ, այլև ընտրվում են համապատասխան տեքստեր, վարժություններ և այլն:

Այդ մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում օգտվելու լեզվաբանության ոլորտում իրականացվող հասկացություններին, իմաստային դաշտերին վերաբերող վերջին հետազոտություններից: Օրինակ՝ ուսուցողական նպատակներով վերցնում ենք «կրոն» հասկացությամբ՝ հաշվի առնելով նրա իմաստային դաշտը և ուսումնասիրում տվյալ հասկացությամբ վերաբերող, հաճախակի հանդիպող հիմնական բառերն ու դարձվածային միավորները: Իմաստային դաշտի տեսության տեսանկյունից կարևոր է հաշվի առնել ոչ միայն տվյալ բառերի և արտահայտությունների

կիրարկման դաշտը ներկայացնող խոսքային, այլև լեզվակիրներին բնորոշ կարծրատիպային իրադրությունները:

Ասվածի համատեքստում կրոնաեկեղեցական բառապաշարի ուսուցումը կազմակերպելիս առաջին պլան են մղվում կրոնագիտական հասկացությունները և տերմինները: Հիմնականում դրանք դասակարգվում են հետևյալ կերպ.

ընդհանուր փիլիսոփայական և սոցիալ-փիլիսոփայական կարգեր՝ «կեցություն», «գիտակցություն», «իմացություն», «խորհրդանիշ», «ճշմարտություն», «մշակույթ» և այլն,

1. տրամաբանությունից, էթիկայից, գեղագիտությունից ներմուծված հասկացություններ և տերմիններ՝ «նշան», «նշանակություն», «իմաստ», «խիղճ», «պատասխանատվություն», «կարեկցանք», «գեղեցկություն» և այլն,
2. համագիտական հասկացություններ՝ «համակարգ», «կառուցվածք», «գործառույթ», «դեր», «օրենք» և այլն:
3. մասնավոր գիտական հասկացություններ՝ «դարաշրջան», «իրավունք», «երևակայություն», «հավատ», «զգացմունք», «տրամադրություն», «տառապանք», «շփում», «լեզու», «կյանք», «մահ» և այլն,
4. մասնագիտական կրոնաբանական տերմիններ՝ «կրոն», «աստվածաբանություն», «կրոնական կուռք», «եկեղեցի», «կոնֆեսիա», «տաճար», «աղոթք» և այլն: Առանձնահատուկ նշանակություն ունեն «Աստված», «հրեշտակ», «դժոխք», «դրախտ», «կարմա» և այլ հասկացությունները, որոնք գիտաբանական և աստվածաբանական գրականությունում տարբեր ձևերով են մեկնվում,
5. հասկացությունների մի դաս էլ ներկայացնում է կրոնի փոփոխության գործըն-

թացները՝ «զարգացում», «էվոլյուցիա», «սրբացում», «աշխարհականացում», «եկեղեցու ճևարում» և այլն:

Եկեղեցակրոնական տերմինների և հասկացությունների ծագումնաբանական վերլուծությունը նպատակահարմար է կատարել անգլերեն լեզվով՝ ներմուծելով բառերը համապատասխան պատկերներով և տեքստերով:

Օրինակ՝ տրվում է «Քրիստոս» հասկացույթը համապատասխան տեքստով³:

Տալով կրոնական բառերի առանձին բացատրությունները, կարելի է մտնել դրանց իմաստային զուգորդական դաշտը: Տվյալ բառերի հետ աշխատանքն իրականացվում է հետևյալ կերպ՝

1. ուսանողները գտնում են տրված բառերի հոմանիշները
2. գտնում են բառարանում կամ համացանցում տարբեր հոմանիշներով բառակապակցություններ, արտահայտություններ, ասացվածքներ, կաղապարություններ
3. կազմում են այդ բառերով նախադասություններ:

Օրինակ՝ գտնում են resurrection բառի հիմնական իմաստները՝

1) (the Resurrection) – համբարձում, վերածնունդ

Հետո տրվում է resurrection բառի անգլերեն բացատրությունը և ծագումնաբանությունը⁴:

Գործածելով և թարգմանելով նշված բառերը տարբեր ենթատեքստերում և իրադրություններում՝ հնարավոր է դառնում մտապահել տվյալ հասկացությունը, ինչպես դա բնորոշ է լեզվակիրին:

Հայերենի և անգլերենի եկեղեցակրոնական ոլորտին վերաբերող բառերի, հասկացությունների և գերհասկացությունների զուգադրական վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու բառային փոխներթափանցման համապատասխան ոլորտները: Անգլերեն բառապաշարի ընտրության ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական փոխազդեցության առանձնահատկությունները:

Արդի փուլում գիտնականները բառային փոխներթափանցումը դիտարկում են ոչ միայն խոսքային հմտությունների, այլև լեզվական կողերի մակարդակում: Հաշվի առնելով լեզվական կողերի փոխներթափանցման առանձնահատկությունները՝ Գ. Լ. Դանիելյանը գրում է. «Փոխներթափանցումը տեղի է ունենում նախ և առաջ այն պատճառով, որ չեն համընկնում մայրենի և օտար լեզուների իմաստային կառուցվածքները» (Գ. Լ. Դանիելյան, 2007, 59):

Փոխներթափանցման տեսանկյունից կարևորվում են կրոնական ոլորտին վե-

³ A little more than 2, 000 years ago, the Redeemer of humankind was born in Bethlehem of Judea. While yet an infant. He was brought to the temple in Jerusalem. There Mary and Joseph heard the wonderful prophecies spoken by Simeon and Anna about the tiny babe who was destined to become the Savior of the world. He spent much of His boyhood in Nazareth of Galilee, and when 12 years of age He was brought to the temple again. Mary and Joseph found Him conversing with learned men, “and they were hearing him, and asking him questions” (Joseph Smith Translation, Luke 2:46). Jesus grew into young manhood and “increased in wisdom and stature, and in favour with God and man” (Luke 2:52). He was baptized by John in the river Jordan “to fulfil all righteousness” (Matthew 3:15). He fasted for 40 days and nights and endured the temptations of Satan before He began His public ministry. He then went about teaching, healing, and blessing. (esuschrist. lds.org/.../we-testify-of-jesus-chris):

⁴ 1) a supposed act or instance of a dead person coming back to life 2) belief in the possibility of this as part of a religious or mystical system 3) the condition of those who have risen from the dead we shall all live in the resurrection 4) the revival of something a resurrection of an old story • Etymology: via Old French from Late Latin resurrectiō, from Latin resurgere to rise again (see RESURGE Derived words: resurrectional or resurrectionary):

րաբերող փոխառությունները, որոնք կարող են դառնալ լեզվական փոխներթափանցման հիմնական պատճառ:

Այսպիսով, հետազոտության առաջին պլան է մղվում կրոնական բառապաշարի հիմնական բաղադրամասերի առանձնացման հիմնախնդիրը: Այն հիմնականում բաղկացած է տերմիններից, ընդհանուր օգտագործման, կենցաղային բառերից, իրոյթներից, խորհրդանիշ–բառերից, դարձվածային միավորներից:

Կրոնական անգլերեն ենթալեզվի բառապաշարի ընտրության սկզբունքներն ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն իմաստային–զուգորդական, դարձվածային–իմաստային դաշտերը, այլև եկեղեցակրոնական ոլորտի սպասարկման խոսքային կաղապարները ներառող հասկացությունները՝ «Աստված», «հավատ», «սեր», «Հիսուս Քրիստոս» և այլն:

Հաշվի առնելով այն, որ տերմինը կարող է լինել իրոյթ լեզվամշակութաբանական մակարդակում և հասկացոյթ՝ հաղորդակցական–կոգնիտիվ մակարդակում, մասնագիտական կողմնորոշման նվազագույն բառապաշարի ընտրություն իրականացնելիս, նախապատվությունը տալիս ենք հասկացոյթին, քանի որ վերջինս թեմատիկ խմբավորման առանցքն է կազմում:

Գրականություն

1. Գ. Լ. Դանիելյան, Լեզվաբանական իրազեկության զարգացման հիմնախնդիրն անգլերենի քանադական ուղղվածության դասընթացում, (Թեկ.ատ.), Եր., 2008, 145 էջ:
2. Е. М. Верещагин, «Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов».– «Вопросы языкознания», 1967, № 6, с. 122–133.
3. С. И.Влахов, С. П. Флорин, «Непереводимое в переводе», М., Р. Валент, 2006, с. 448.
4. Т. П. Клюкина, Особенности употребления и перевода английских и русских библеизмов // Альманах «Столпотворение», 2003, № 8–9. http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/klyuk-bible-phrases.shtml.

Հասկացոյթային մոտեցումը հիմնավորվում է նրանով, որ մասնագիտական կողմնորոշման բառապաշարի յուրացման հիմքում ընկած է լեզվակիրների լեզվամտածողության առանձնահատկությունների բացահայտման բարդ գործընթացը, առ այն, որ առանց լեզվակիրների մտածելակերպին ծանոթ լինելու, հնարավոր չէ յուրացնել նրանց խոսքային վարքագիծը:

Այսպիսով, եկեղեցակրոնական ուղղվածության բառապաշարն անգլերենի առանցքային բաղադրամասն է, հատկապես երբ այն դիտարկում են հասկացոյթների մակարդակում: Այն ոչ միայն լեզվամտածողություն, այլ մտածելակերպ ձևավորող գործոն է: Թե՛ ասոյթների, թե՛ խոսոյթների, տարբեր դարձվածային միավորների մակարդակում դիտարկելով այն, հանգում ենք այն եզրակացության, որ անգլերենի գործառնման տարբեր ռճաժանրային մակարդակներում նշված բառաշերտն ակտիվ դերակատարություն ունի:

Մեծ նշանակություն ունի կրոնական կողմնորոշման բառապաշարի ուսուցման տեսանկյունից իմաստային դաշտերի տեսությունը, քանի որ այն ենթադրում է բառապաշարի ոչ միայն թեմատիկ, այլև հասկացոյթային սկզբունքով ուսուցում, առ այն, որ ամեն մի կրոնական հասկացոյթ դառնում է որևէ բառային թեմատիկ խմբի ընտրության ելակետային միավոր:

5. Л. Л. Нелюбин, Ф. А. Циткина, Статистические методы анализа лингвистической реальности. // Терминоведение и терминография в индоевропейских языках. Владивосток, 1987, с. 91–109.
6. М. В. Пименова, Душа и дух: особенности концептуализации, Кемерово, 2004, 254 с.
7. З. Д. Попова, И. А. Стернин, Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007, 314 с.
8. esuschrist.lds.org/.../we-testify-of-jesus-chris

Когнитивно–коммуникативный подход к отбору и обучению церковно–религиозной лексике

И. Карапetyan, Ш. Григорян

В статье обосновывается положение о том, что когнитивно–коммуникативный подход к отбору и обучению церковно–религиозной лексике позволяет с новых методологических позиций рассмотреть проблему системного обучения церковно–религиозным терминам, реалиям, разным фразеологическим единицам. При отборе церковно–религиозной лексики учитываются не только особенности использования религиозных терминов и реалий, но и семантически–ассоциативные поля, представляющие концепты "Бог", "вера", "любовь", "Иисус Христос" и т.д.

Подчёркивается значение принципа тематического отбора лексики, который пересматривается с точки зрения когнитивно–коммуникативного подхода. В этом ракурсе церковно–религиозные концепты выступают как ключевые единицы отбора и обучения лексике.

Cognitive–communicative approach to selecting and teaching church–religious vocabulary

I. Karapetyan, Sh. Grigoryan

The article substantiates the point that cognitive–communicative approach to the selection and training church –religious vocabulary enables to consider from new methodological positions the problem of system teaching church–religious terms, realias, different phraseological units. To select church–religious vocabulary it takes into account not only the peculiarities of using religious terms and realas, but also semantic–associative fields representing the concepts of «God», «faith», «love», «Jesus Christ» etc.

It emphasizes the importance of the principle of topical selection of vocabulary that is considered from the point of view of cognitive–communicative approach. In this perspective, religious concepts are identified as key units of selecting and teaching target vocabulary.

ԱՐՄԻՆԵ ԱՇԻԿՅԱԼ

ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑԻ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Կրթությունը Հայաստանում բազմադարյան պատմություն ունի: Գիրն ու գրականությունը շարունակ եղել են հայ ժողովրդի մշտական ուղեկիցները:

Այսօր էլ կրթությունը բարձրագույն արժեք է, և ժամանակակից աշխատաշուկայում անհնար է մրցունակ լինել՝ առանց ժամանակին համընթաց քայլելու, լուրջ փոփոխություններ կատարելու: Համաշխարհային տնտեսության վերջին զարգացումները հիմքեր են տալիս ենթադրելու, որ աշխատաշուկայում այս կամ այն երկրի զարգացման տեմպերը պայմանավորված են հիմնականում հասարակության կրթական մակարդակով: Ուստի հաշվի առնելով մասնագիտական կրթության համակարգի կարևորությունը երկրի արդյունավետ զարգացման գործում՝ դրա համալիր բարեփոխումները դառնում են հույժ կարևոր և անհետաձգելի: Կրթական բարեփոխումների հաջողությունն այսօր պայմանավորված է ոչ միայն գիտելիքների արմատավորմամբ, այլև սովորողների համապատասխան ճանաչողական և կիրառական հմտությունների զարգացմամբ: Նոր ժամանակները պահանջում են բուհում դասախոս-ուսանող ավանդական հարաբերությունների նորովի զարգացում՝ կարևորելով ուսումնառության ընթացքում վերջիններիս ակտիվության բարձրացումը: Այստեղ կարևորվում է դասախոսի մանկավարժական վարպետությունը, ով իր մեթոդամանկավարժական և մասնագիտական կարողություններով կգիտակ-

ցի նորարարական ուսուցման անհրաժեշտությունն ու ավանդական ուսուցման մեջ նորի ինտեգրման դժվարությունները՝ ջանալով ուսուցման գործընթացում ծառայած յուրաքանչյուր խնդիր լուծելի դարձնել: Այս ամենով պայմանավորված՝ բուհական համակարգում առաջնային խնդիրներից մեկն է դարձել համագործակցային, ուսանողակենտրոն ուսուցման անցման անհրաժեշտությունը: Անկասկած, ուսանողի ինքնուրույն, իմացական ակտիվության խթանմամբ ընթացող ուսուցումն ավելի արդյունավետ է, քան նրան «պատրաստի» գիտելիքներ հաղորդելու ավանդական ուսուցման եղանակները: Ուստի վերոհիշյալ խնդրի իրականացման գործում կարևորվում է բարձրագույն դպրոցում ուսուցման կազմակերպման ձևերի ընտրությունը, որը կախված է դիդակտիկական նպատակներից, ուսուցանվող նյութի բովանդակությունից, ուսուցման սկզբունքներից և մեթոդներից:

Ժամանակակից բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում առանձնացնում ենք ուսուցման կազմակերպման հետևյալ ձևերը՝ դասախոսություն, սեմինար, գործնական, պրակտիկա, պրակտիկում, լաբորատոր, ուսանողի ինքնուրույն աշխատանք, ուսանողի գիտահետազոտական աշխատանք:

Ուսուցման կազմակերպման վերը նշված բոլոր ձևերն էլ այսօր լայն կիրառություն ունեն բարձրագույն դպրոցում: Եթե ակնկալում ենք ուսուցման գործընթա-

ցի արդյունավետություն և բարձր որակ, ապա ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների կազմակերպման հարցերում նոր մեթոդաբանական մոտեցումների ներդրումը դառնում է արդիական և կարևոր: Այսօր փոխվել է կրթական հարացույցը: Ըստ հին կրթական հարացույցի՝ կիրառվում էին ուսուցման ուսուցչակենտրոն մեթոդներ, ուր ուսուցման գործընթացում գերնպատակը տեսական գիտելիքն էր, որը վերարտադրվում էր նույնությամբ: Մեր օրերում նոր կրթական հարացույցին համապատասխան (անձնակողմնորոշիչ-ձևավորող-զարգացնող) գիտելիքը դառնում է միջոց սովորողի զարգացման համար՝ չվնասելով մարդու ինքնատիպությունը, անհատականությունը: Նոր հարացույցի հիմքում համագործակցային ուսուցումն է՝ սովորել և աշխատել համագործակցորեն: Այստեղ կարևորվում է այն, թե ինչպիսի գիտելիքներ, հմտություններ, փորձ ունի դասավանդողը, ինչ մեթոդներ է կիրառում ուսուցման գործընթացում, որովհետև հեշտ չէ հրաժարվել ավանդական աշխատելաոճից և միանգամից անցում կատարել նորագույն մեթոդների կիրառմանը: **Մեթոդը**, փիլիսոփայական տեսանկյունից, տեսական և գործնական գործունեությունը կարգավորող ճանաչողական սկզբունքների, միջոցների, մոտեցումների, հնարների ամբողջություն է: Մեթոդը միշտ նպատակին հասնելու եղանակ է, որը ենթադրում է գործունեությունը կարգավորող գործառույթ:

Ուսուցման մեթոդները դասախոս-ուսանող փոխհամաձայնեցված գործունեության միջոցներն են՝ որի ժամանակ սովորողները ձեռք են բերում և յուրացնում գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ, զարգանում է նրանց անձնա-

յին որակներն ու ունակությունները, ձևավորվում է գիտական աշխարհայացքը: Առանց ուսուցման մեթոդների իմացության դժվար է իրականացնել որևէ արդյունավետ գործունեություն ուսուցման գործընթացում: Ուսուցման մեթոդները անցել են պատմական զարգացման երկարատև ուղի, որոնք և նպաստել են նրանց կատարելագործմանը: Այս գործընթացը շարունակվում է նաև այսօր: Չկա և չի կարող լինել ուսուցման «կատարյալ մեթոդ», որով հնարավոր լինի ապահովել ուսուցման արդյունավետություն, քանի որ յուրաքանչյուր մեթոդ պետք է համապատասխանի մանկավարժական որոշակի խնդիրների լուծմանը: Թեպետ հարկ է նշել, որ չնայած ուսուցման մեթոդների հարստացմանը, մեր օրերում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դեռևս շատ առարկաների, այդ թվում նաև «Մանկավարժություն» դասընթացի դասավանդման գործում դասախոսությունն է (իր տարատեսակներով հանդերձ) ձևավորում նյութի փոխանցման ակտիվ ձևերի հիմքը: «Դասախոսության խնդիրը գիտելիքի, տեղեկատվության փոխանցումն է սովորողներին: Խմբի խնդիրն է ընկալել և պահպանել այդ գիտելիքները»¹: Փորձը ցույց է տվել, որ առավել արդյունավետ է դասախոսություն կարդալ այն դեպքում, երբ անհրաժեշտ է ներկայացնել սոսկ փաստեր և, մասնավորապես, այն լսարաններում, ուր ուսանողների թվաքանակը մեծ է: Այնուհանդերձ, բարձրագույն կրթությունը կարող է որակյալ լինել միայն այն դեպքում, երբ պրոֆեսորադասախոսական կազմը լիարժեք տիրապետում է իր մասնագիտությանը՝ օգտագործելով ու-

¹ Ալեքսանյան Լ., Թորոյան Ն., Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների տեսությունն ու պրակտիկան, Եր., 2004, էջ 21:

սուցման գործընթացում դասավանդման ժամանակակից մեթոդներ:

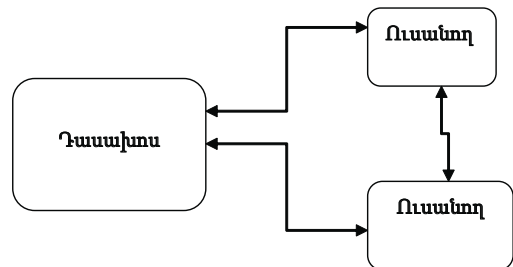
Ուսուցման մեթոդների դասակարգմամբ զբաղվել են մի շարք մանկավարժներ (Ե. Գոլանդ, Մ. Սկատկին, Ի. Լերներ և ուրիշներ), որոնցից յուրաքանչյուրը ներկայացրել է իր տարբերակը: Առավել տարածված է Մ. Սկատկինի և Ի. Լերների դասակարգումը, որն իր մեջ ներառում է մեթոդների երեք խումբ՝ պասիվ, ակտիվ և փոխներգործուն (ինտերակտիվ):

Պասիվ մեթոդների դեպքում դասախոսության ընթացքում դասախոսն է ակտիվ դերում (որպես գիտելիք հաղորդող): Ուսուցման գործընթացն ունի դասախոս-ուսանող ավանդական ուղղվածություն: Ակտիվ մեթոդների դեպքում և՛ դասախոսը, և՛ ուսանողը երկուստեք կարողանում են փոխազդել միմյանց վրա, ուսանողն ակտիվորեն մասնակցում է գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացին, որն ունի ոչ միայն դասախոս-ուսանող, այլև՝ հակադարձ ուղղվածություն: Ժամանակակից մանկավարժական գործընթացում կիրառվում են ինչպես ավանդական մեթոդները, այնպես էլ ուսուցման նորագույն մեթոդները:

Կրթական բարեփոխումների արդյունքում մեզանում ինովացիոն գործընթացները հանգեցրել են նորարար դասախոսի մեթոդական գինանոցի հարստացմանը նորագույն մեթոդներով: Վերջիններիս կիրառումը «Մանկավարժություն» դասընթացում հիմնված է գիտության ժամանակակից ձեռքբերումների և ուսուցման տեղեկատվական տեխնոլոգիաների վրա: Դրանք ուղղված են ուսանողի ինքնուրույն և ստեղծագործական պատրաստվածության որակի բարձրացմանը: Այսօր գիտությունը զարգանում է շատ արագ տեմպերով, և եթե «դասախոսը ծանոթ

չէ գիտության նորագույն նվաճումներին, ապա անխուսափելի է, որ նա իր դասախոսություններում կհաղորդի հնացած, հետևապես և ոչ ճիշտ տեղեկություններ: Պետք է իրազեկ լինի տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին, տեխնոլոգիական լեզուներին»²: Այս խնդիրը հնարավոր է լուծել ինտերակտիվ մեթոդների լայն կիրառմամբ:

«Ինտերակտիվ» կամ փոխներգործուն մեթոդներն ակտիվ մեթոդների արդիական տեսակներն են, որոնք ուղեկցվում են դասախոս-ուսանող, ուսանող-ուսանող փոխազդեցությամբ: Տեսական և գործնական աշխատանքները կատարվում են սովորողների անմիջական մասնակցությամբ, նրանց ճանաչողական գործունեությամբ:



Ընդ որում մեր դասընթացի շրջանակներում իրականացվող բազմաթիվ մեթոդական նորարարություններ այսօր կապված են հենց ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների հետ, որոնք ապահովում են և՛ արդյունավետ ուսուցում, և՛ բարձր որակ: Վերոնշյալ մեթոդներն ունեն մի շարք առանձնահատկություններ, այն է՝

- Ուսանողը դասախոսության ընթացքում հանդես է գալիս որպես ակտիվ սուբյեկտ,

² Կրեդիտային համակարգով դասախոսների բարձրացման կրթագիտական ծրագրի կառուցվածքը և բովանդակությունը, ԵՊՀ, 18.11.2010 թ.:

- Ուսանողն առավելապես հենվում է ինքնուրույն գործելու վրա,
- Ձեռք է բերում մյուսների հետ հաղորդակցվելու, համագործակցելու կարողություններ, սովորում է և սովորեցնում,
- Ստեղծվում է ինքնակրթության, ինքնադրսևորման, ինքնուրույն «պրպտելու» և սեփական տեսակետները ներկայացնելու բարենպաստ միջավայր,
- Ձեռք բերած գիտելիքները կյանքում կիրառելու հնարավորություն:

Տարբերում ենք՝ **աշխատանք փոքր խմբերով, պրոբլեմային մեթոդ, իրավիճակային վերլուծության, գործնական կամ դերային խաղերի, մոդելավորման, պրոյեկտների մեթոդ, ակադեմիական հակակարծության, զրույցի, դասախոսության մեթոդ, բանավեճ խճանկար և այլ ինտերակտիվ մեթոդներ**: Ուսուցման վերոնշյալ մեթոդների կիրառումը պահանջում է նախապատրաստական, կազմակերպչական և կատարողական մեծ հնարավորություններ, հակառակ դեպքում ձևական մոտեցումը կարող է հանգեցնել առավել ցածր արդյունքի, քան կապահովել ավանդական ուսուցումը: Սակայն սաչի նշանակում ավանդական մոտեցման ժխտում: Ավելին, ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդներն ավանդական մեթոդների գործնական դրսևորումներն են և չպետք է տարանջատել դրանք միմյանցից: Ընդ որում, արդյունքի հասնելու և նյութը լսարանին հասանելի դարձնելու համար ժամանակակից դասախոսությունը պետք է ընթանա ուսուցման ավանդական ու նոր հնարների միահյուսմամբ: Յավոք դասավանդման մեթոդները հայաստանյան բուհերի մեծ մասում, այդ թվում և ԵՊՀ-ում, դեռևս մնում են անբավարար: Ուսուցման մեթոդները հիմնականում տեսական են և

հանգեցնում են շրջանավարտների ոչ բավարար պատրաստվածության, բացառությամբ մի շարք դասախոսների, պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների հիմնական մասի, ովքեր դեռևս կիրառում են բացառապես տեսական դասախոսություններ՝ չապահովելով հետադարձ կապը ուսանողության հետ: Ավելին, հաճախ մեկ դասախոսությանը մասնակցում է 100 և ավելի, իսկ սեմինար պարապմունքին՝ ավելի քան 30 ուսանող, որը նույնպես խոչընդոտում է ինտերակտիվ մեթոդներով արդյունավետ դասավանդմանը: Այնուհանդերձ, ողջունելի է, որ ԵՊՀ-ում այսօր գնալով ավելանում է այն դասախոսների թիվը, ովքեր առավել հաճախակի են կիրառում ինտերակտիվ մեթոդներ՝ փորձելով ուսանողներին ներգրավել լսարանային քննարկումների մեջ, դասի ընթացքում ավելի շատ ժամանակ հատկացնել հարցուպատասխանին, բանավեճերին, կիրառել հաղորդումներ՝ համակարգչային «PowerPoint» ծրագրով: Այսպես, «Մանկավարժություն» առարկայից ուսուցման ժամանակակից մեթոդները կամ դաստիարակության բաղադրիչները (ընտանեկան դաստիարակության ժամանակակից հիմնախնդիրները) ներկայացնելիս նյութի արդյունավետ ընկալման և մտապահման համար ինտերակտիվ մեթոդներից կիրառվում են դերային կամ գործնական խաղերը: Նախապես առաջարկվում են անսպասելի իրավիճակներ, ուր ուսանողները ստանձնում են համապատասխան դերեր և փորձում իրականությանը մոտ ներկայացնել իրավիճակը: Սա կարևոր նախապայման է դերային խաղն արդյունավետ իրականացնելու գործում: Այս մեթոդի կիրառությունը նպատակահարմար է նաև նրանով, որ փորձ է ար-

վում ցույց տալ նույն թեմայի շուրջ տարբեր ուսանողների տարբեր կարծիքներ: Այն ուսանողները, ովքեր չեն մասնակցել բուն դերային խաղին, հանդես են գալիս դիտորդի դերում, իսկ խաղի ավարտից հետո բոլորը, դասախոսի հետ միասին, քննարկում են սխալները, բացահայտում համակուրսեցիների դիրքորոշումները, անում եզրահանգումներ: Դերային խաղերի կիրառությունը զարգացնում է ուսանողի գործնական հմտությունները, այն է՝ ուսանողին հաղորդում է ոչ միայն ակադեմիական գիտելիք, այլև այդ գիտելիքը գործնականում կիրառելու հմտություններ: Դերային խաղերը ուսանողից պահանջում են նաև ստեղծագործական համառություն, զարգացնում երևակայությունը, ձևավորում իրավիճակներում ճիշտ լուծումներ գտնելու կարողություն:

Ինտերակտիվ մեթոդներից դասընթացի դասավանդման ընթացքում լայն տարածում է գտել նաև մտազրոհը կամ մտքերի տարափը (գեներացիան): Մեթոդի էությունն այն է, որ յուրաքանչյուր ուսանող կարող է անկաշկանդ արտահայտել իր իմացածը նոր հաղորդվող թեմայի վերաբերյալ: Սկզբունքային առանձնահատկությունն այն է, որ բացառվում է սովորողի կողմից առաջադրված լուծումների մասին որևէ քննադատություն կամ գնահատական: Նման ձևով բացահայտվում է ուսանողի վերաբերմունքն ու հետաքրքրությունը նյութի վերաբերյալ:

Մանկավարժության դասընթացի դասավանդման ընթացքում բավական արդյունավետ է կիրառել նաև ինտերակտիվ գրույցը: Վերջինս այն մեթոդն է, որի կիրառման ժամանակ առաջադրված հարցերի միջոցով հնարավոր է ուսանողների մեջ ակտիվացնել նրանց՝ արդեն ունեցած

գիտելիքներն ու կարողությունները և մղել նոր գիտելիքների ձեռքբերմանը: Մեթոդի կիրառությունը հնարավորություն է ընձեռում զարգացնելու ոչ միայն բանավոր խոսքը, ընդլայնելու մտահորիզոնը, այլև՝ հաղորդակցական հմտությունները:

Դասընթացի շրջանակներում պակաս արդյունավետ չէ նաև բանավեճի մեթոդի կիրառումը՝ որպես գիտելիքի ազատ խոսքային փոխանակման միջոց: Ի տարբերություն գրույցի, բանավեճը սահմանափակվում է մեկ թեմայի շրջանակներում և ընթացքում պետք է բավարարի որոշակի պահանջներ, այն է՝ հարգել դիմացինի տեսակետը, չընդհատել խոսքը, հակառակվելու դեպքում՝ ներկայացնել հիմնավոր փաստարկներ: Նշյալ մեթոդն առավել նպատակահարմար է կիրառել դասընթացի ավարտին, երբ ուսանողն արդեն ունի որոշակի գիտելիքներ մանկավարժության հիմնահարցերի վերաբերյալ: Բանավեճի կիրառման առավելություններից մեկն այն է, որ ենթադրում է խմբի ներգրավվածության բարձր մակարդակ: Մասնավորապես, մեր աշխատանքում համոզվել ենք, որ եթե քննարկվող թեման (Օրինակ՝ «Բարեփոխումները կրթության համակարգում», «Բոլոնյան գործընթաց» կամ «Մանկավարժության արդի հիմնախնդիրները») արդիական է, ապա անհնարին է ուսանողների համար անտարբեր մնալն ու չմասնակցելը:

Այսպիսով, ինչպես համոզվում ենք, ուսուցման ժամանակակից մեթոդները միտված են կրթության որակի բարձրացմանը, դասապրոցեսն առավել հետաքրքիր և արդյունավետ դարձնելուն, որոնք կապահովեն սովորողների ինքնուրույն, իմացական գործունեության զարգացմանը:

Գրականություն

1. Ալեքսանյան Լ., Թորոսյան Ն., Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների տեսությունն ու պրակտիկան, Եր., 2004:
2. Թադևոսյան Ժ., Կրթության և դաստիարակության ժամանակակից տեխնոլոգիաներ (մեթոդաբանություն և տեխնոլոգիա) Արտագերս-2006, Եր., 2006:
3. Карпова Ю.А., Инновации, интеллект, образование, М., 1998.
4. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики. Под ред. Равкина З.И., М., 2000.

Usage of interactive methods in the Pedagogy course of the Higher School.

A. Ashikyan

The article discusses the productivity of the application of interactive methods in the pedagogy course of the Higher School as an important premise for the insurance of the quality of education. The article presents and analyses a number of interactive methods which are nowadays widely used in the frame of the course.

Применение интерактивных методов в педагогической практике высшей школы

A. Ашикян

В статье обсуждается результативность интерактивных методов в педагогической практике высшей школы—как предпосылки качественного образования. Представлены ряд интерактивных методов применяемых в педагогической практике.

ՀՌԻՓՍԻՄԵ ՇԱՀԲԱԶՅԱՆ

ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱԿԱՆԴՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Մարդկության կարևորագույն նվաճումներից մեկը կրթական համակարգի ստեղծումն է, որը կյանքի մյուս ոլորտների զարգացման երաշխիքն է: Այստեղ հիմնական սուբյեկտը և քննարկման առանցքը մարդն է: Նրա դաստիարակության և կրթության հարցը ամենաբարդ ու կարևոր խնդիրներից է:

Դարերի ընթացքում մարդկությունը միջոցներ է ձեռք առել իր փորձը կրտսեր սերնդին փոխանցելու և նրան ապագա կյանքին նախապատրաստելու համար: Երկրագնդի բնակչության աճին զուգընթաց կրթական համակարգի առաքելությունը, խնդիրները և նպատակները ավելի են բարդանում: Յուրաքանչյուր երկիր, ելնելով իր ազգային սովորույթներից և կրթական անցյալից, դրանք համապատասխանեցնելով երկրի ընտրած քաղաքականությանը, մշակում է իր կրթական օրենքը և ծրագրերը:

Ամեն մի ժողովրդի համար էլ թանկ ու սրբազան են իր անցյալի հիշատակները, իր ստեղծած պատմամշակութային գանձերը: Բայց երևի քչերը կան, որոնց համար իրենց պատմությունը դարերի ճանապարհին այնպես նեցուկ է եղել, դասագիրք և ուղեցույց, ինչպես մեր պատմությունը: Ազգն ապրում, գոյատևում, հարատևում է ո՛չ թե երկրներ ստրկացնելով, ուրիշի հողեր նվաճելով կամ հարևանի հոգևոր սեղանից պատառ թոցնելով, այլ սեփական պատմությանը պորտալարով, արյամբ և ուղեղի բոլոր թելերով կապված, աշխարհի լույսին ու բարությանը, մարդ-

կության առաջադիմությանը մատուցած գանձերով:

Մեր պատմությունը մեր ողնաշարն է, մեզ ուղիղ ու հպարտ է պահում, որպեսզի չճոճվենք ամեն հողմից ու փորձությունից: Մեր պատմությունը մեր ոտքի տակի հողն է: Այդ իսկ պատճառով շատ կարևոր է պատմության լավ դասագիրք ունենալը:

Պատմության դասագրքի գլխավոր նպատակը պետք է լինի սովորեցնել մտածել: Դասագիրքը հատուկ մատերիա է, որի համար պետք է մշակել առանձին չափանիշներ, հիմնարար փաստեր, սկզբունքային մոտեցումներ:

Պատմության լավ դասագիրքը պետք է միշտ տարածություն թողնի ինքնուրույն վերլուծության, տարբեր տեսակետների համար, այն և՛ աշակերտներին, և՛ ուսուցիչներին պետք է թույլ տա դատողություններ անել, ոչ թե պարտադրելու գաղափարներ, այլ ընդհակառակը, զարգացնի նրանց սեփական կարողությունները: Նույն պատմական երևույթը կարող է առաջացնել տարբեր կարծիքներ, դիբատներ, քննարկումներ: Օրինակ՝ Ստալինի անձը կարելի է դիտարկել և՛ որպես լավ մենեջեր, և՛ որպես բռնակալ: Դասագրքի հիմնախնդիրը պետք է լինի տարբեր պատմական փաստարկների շղթայի միջոցով ընտրության հնարավորություն տալ աշակերտներին: Պետք է կարևորը տարբերակել երկրորդականից, պետք է ընտրել այնպիսի պատմական անհատների, որոնք մեծ դեր են կատարել պատմության մեջ՝ հետո համադրելով փաստերն ու անհատներին,

նկարագրելով ժամանակաշրջանը կատարել հետևություններ՝ տրամաբանորեն բխեցնելով մի փաստից մյուսը: Դա բաց քննարկման հարց է, որի վրա աշակերտներն ու ուսուցիչները պետք է միասին աշխատեն:

Պատմությունը գիտություն է, պատմական իրադարձությունների, փաստերի, անհատների և ժամանակաշրջանի ընտրություն: Այդ ընտրությունը արվեստ է, այդ իսկ պատճառով պատմության դասագիրքը պետք է գրվի լավագույն պատմաբանների կողմից, որոնք չպետք է պարտադրեն իրենց տեսակետները, գաղափարաքաղաքական կողմնորոշումները: Պատմության առարկան այնպիսին է, որ այն ներքին ձևով հակված է տարբեր մեկնաբանությունների: Ըստ անգլիացի պատմաբան Էդուարդ Կարրի. «Այնքան պատմություն կա, որքան պատմաբաններ, յուրաքանչյուր փաստ դառնում է տեսանելի յուրաքանչյուր պատմաբանի գլխի միջով անցնելիս»: Դա իհարկե ծայրահեղական մոտեցում է, բայց դրա մեջ էլ ճշմարտության հատիկ կա:

Պատմությունը սև ու սպիտակ նկար չէ, այն բազմաֆակտոր պրոցես է, բալանսավորված պատմական ճշմարտությունների և դրանց գնահատականների հիման վրա: Պետք է ձևավորել այնպիսի սկզբունք, որը կլինի ընդունելի և նվաճողների, և նվաճվողների կողմից՝ միևնույն ժամանակ պահպանելով և պաշտպանելով անառարկելի ճշմարտությունները: Սուտը և կեղծիքը կարող են ճակատագրական լինել ինչպես հասարակության, այնպես էլ պետության ապագայի համար: Դրա վառ օրինակն է մեր հարևան Ադրբեջանի պատմական զեղծարարությունները, որի արդյունքում հազարամյա էրե-

բունի-Երևանը ներկայացվում է որպես միջնադարյան ադրբեջանական քաղաք: Ստի արդյունքն է Ռ. Սաֆարովների պես հրեշների ծնունդը, որը վկայում է պետության մեջ ձևավորվող հիվանդ հասարակության մասին:

Պատմության դասագիրքը ոչ միայն պետք է դաստիարակի, այլև ճանապարհ ցույց տա դեպի ճշմարտությունը: Դասագիրքը պետք է դաստիարակի մտածող սերունդ, որոնք անցյալի դասերի հիման վրա կարողանան ճիշտ կառուցել ապագան: Երբ հայացք ես նետում անցյալին, չպետք է էֆորիայի մեջ ընկնել, այլ հասկանալ ներկայի խնդիրները, դրանց առաջացման պատճառները և փոխելու ճանապարհները:

Պատմության դասագրքի կարևորագույն խնդիրն այն է, թե ինչպես մատուցել նյութը, որ այն վիճակագրական տեղեկությունների, թվերի, փաստերի ու իրադարձությունների սուկ ժողովածու չլինի, որպեսզի այն չձանձրացնի աշակերտներին, որպեսզի այն համապատասխանի ժամանակի աշակերտության հետաքրքրություններին ու ձգտումներին: Ներկայիս աշակերտները այսօր մեծանում են նոր պայմաններում: Դա հսկայական տեղեկատվության ծավալն է: Դա այն ժամանակն է, երբ որ դպրոցը, ուսուցիչը, գիտելիքի միակ մոնոպոլիստները չեն: Դասագրքի ստեղծման մեջ կարևոր է ոչ միայն գիտական մոտեցումը, այլև հոգեբանական և ֆիզիոլոգիական: Կարևոր է ուսումնասիրել ներկայիս աշակերտության մոտեցումներն ու վերաբերմունքն ընդհանրապես գրքի և մասնավորապես դասագրքի նկատմամբ:

Շատ կարևոր է ուսուցման համակարգը դարձնել բաց պահանջմունքի

նկատմամբ: Յուրաքանչյուր անհատի կրթությունը, պետության կարևորագույն ռեսուրսն է. առանց դրա չի կարելի լուծել այն տնտեսական խնդիրները, որոնք պետք է լուծեն նախապատրաստված մարդիկ: Պետք է տարբերակել պետությունը հասարակությունից: Պետության զարգացման գրավականը կրթված և ունակ հասարակությունն է: Խորհրդային հասարակությունը իր կրթական մակարդակով 1991 թ. աշխարհում գրավում էր երրորդ տեղը: Ներկայիս դպրոցը ինչ-որ տեղ ուժեղ է խորհրդային դպրոցից, ինչ-որ տեղ զիջում է նրան: Տեղեկատվության որոնման, գնահատման, տեսակետների լայնության, դրանք արտահայտելու համարձակության, մեկնաբանությունների բազմազանության, ժամանակակից տեխնոլոգիական սարքավորումներից օգտվելու ունակության առումով ներկայիս դպրոցականը ավելին կարող է, քան մենք: Ժամանակակից կրթությունը սահմաններ չունի: Ուսումնական պրոցեսը ոչ միայն կրթություն է, այլև ինքնահաստատման միջոց: Քսանմեկերորդ դարը դինամիկ փոփոխությունների դար է, որին պետք է նախապատրաստել մեր մատաղ սերնդին: Այդ գործում անփոխարինելի է ժամանակակից դպրոցի դերը: Դպրոցը թանգարան չէ, այն կենդանի օրգանիզմ է, որը պետք է զարգացնել տարբեր ուղղություններով:

Խորհրդային դասագիրքը տալիս էր նպատակը, որին ամեն գնով պետք էր հասնել՝ հաշվի չառնելով զոհողությունների ծավալը: Խորհրդային դասագիրքը ենթարկվում էր գաղափարախոսությանը: Մաթեմատիկային, ֆիզիկային դա չէր վերաբերվում, կիբեռնետիկան համարվում էր բուրժուական գիտություն, իսկ գրականությունը և պատմությունը սոցիալիստա-

կան գաղափարախոսության կցորդներն էին: Դա սահմանափակում էր ինքնուրույն մտածելակերպը, հասարակությանը դարձնում վարչակարգի սպասավորը: Ժամանակակից դպրոցը զերծ է նման ճնշումից: Այն ոչ միայն պետք է ազատ լինի, այլև բաց: Յուրաքանչյուր մարդ պետք է կարողանա կատարել իր ընտրությունը: Ժամանակակից կրթությունը մի կողմից պետք է լինի ավելի մրցունակ և մյուս կողմից պետք է դառնա ավելի պրակտիկ և կիրառելի: Այդ գործում մեծ է դասագրքերի դերը: Դասագիրքը միջոց է, բայց ոչ նպատակ: Պատմության դասագիրքը պետք է նպաստի աշակերտների ակտիվության բարձրացմանը, որը անհրաժեշտ պայման է նրա ունակությունների ու ձիրքերի զարգացման համար: Կ. Դ. Ուշինսկին գտնում էր, որ աշակերտը ոչ թե մանկավարժական ներգործության օբյեկտ է, այլ սուբյեկտ, ակտիվ մասնակիցն իր սեփական արարման, ինքնազարգացման և ինքնակատարելագործման: Մինչդեռ եթե դասագիրքը սովորողի առջև խնդիր չի դնում լարելու իր ուժերը և հաղթահարելու դժվարությունները, ապա նրա զարգացումը դանդաղում է: Պատմության դասագրքի ընթերցումը յուրօրինակ ճանապարհորդություն պետք է լինի, զրույց ընթերցողի և հերոսների միջև, վեճ ու պայքար, հույզերի և զգացմունքների անկեղծ արտահայտում: Պատմությունն ընթերցելիս աշակերտը պետք է ոչ միայն ընթերցող լինի, այլև համահեղինակ, ռեժիսոր, բեմադրիչ:

Հայոց պատմության դասագիրքը պետք է ուղղորդի ազգապահպանությանը: Ազգային գոյության գաղտնիքներին հայ ժողովուրդը հաղորդակից է եղել վաղուց: Իր նվիրյալներով և հանճարներով,

ազգապահպանման կռվում տված իր անթիվ ու անհամար զոհերով նա սրին հավասար մեծ տեղ է հատկացրել գրին ու գաղափարին: Ազգային գաղափարն է ապահովել ներքին ժառանգականությունը տարբեր ժամանակաշրջանների, ամենալայն իմաստով, մեր մշակույթի փուլերի միջև, դարձել ուղեցույց, էություն այն ամենի, ինչը հասցրել ենք մինչև մեր օրերը և ներկայանում ենք այսօր աշխարհին: Եզնիկ Կողբացին, հայ ազատագրական շարժման գաղափարախոսության հիմնադիր Եղիշեն, իմաստասեր, վերլուծաբան Դավիթ Անհաղթը և մեր բազմաթիվ այլ գիտուններ ազգային գաղափարի հիմնասյուները դրեցին:

Բոլոր պարագաներում, թե՛ Բյուզանդիայի ու Օսմանյան կայսրության պայմաններում, թե՛ Ցարական Ռուսաստանի ու ԽՍՀՄ-ի կազմում գտնվելիս և թե՛ աշխարհատարած սփյուռքում մշտապես եղել են մեծ գործիչներ, որոնք փորձել-ձգտել են հաղթահարել ստորադասության բարդույթը, ոչ միայն մտածել են ժողովրդի գոյապահպանության և ազգային ինքնության պահպանման մասին, այլև մշտաբար են պահել հայոց ազգային պետականության գաղափարը:

Հայոց պատմության դասագիրքը պետք է ձևավորի ազգային մտածելակերպ, ազգային արժեքներ, ազգային դիմագիծ: Ազգային դաստիարակություն չստացող անձը չի կարող քաղաքացի լինել: Մեծն Նժդեհն ասում էր «Դաստիարակենք մեր սերունդները հայրենապաշտորեն և ցեղորեն՝ արևի տակ մեր տեղը չկորցնելու համար: Հայրենապաշտական դաստիարակությունն է, որ ուժեղ ու անմեռ պիտի դարձնի մեր ժողովուրդը: Կրոնական երկյուղածությամբ և անսահման

քաղցրությամբ պիտի դասավանդվի հայրենագիտությունը: Սրտի և մտքի կրակով պիտի խոսվի հայրենի երկրի մասին՝ հրահրելով վերջինիս պաշտամունքը մանկական հոգիների մեջ: Եկել է ժամանակը հայրենապաշտական փրկարար դաստիարակության մասին մտածելու... Հայրենապաշտական դաստիարակություն ահա մեր փրկության խարիսխը»: Ըստ Նժդեհի՝ ազգերն իրենց ճակատագիրը բարվոքելու մի միջոց ունեն՝ պատճառագիտական մտածողություն, որը պետք է տարածել ժողովուրդների անցյալի վրա, ճանաչել անցյալը, իմաստավորել ներկան՝ ապագան կերտելու համար: Սեփական պատմությանն անձանոթը զուրկ է պատմական զգացողությունից և հիշողությունից: Իր պատմությանը ծանոթ մարդը երկու բան լավագույնս գիտի, թե ինչ կարող է անել, ինչ պետք է անել: Պատմության փիլիսոփայությունը սովորեցնում է, որ ժողովուրդների պատմության մեջ գլխավոր դերը կատարում են ոչ թե արտաքին պայմանները, քաղաքական կողմնորոշումները, դիպվածները, այլ ժողովուրդների հոգեբանական նկարագիրը: Այսինքն ամեն ժողովուրդ այնտեղ է, ուր նա հասել է իր բարոյական ուժերի մղումով: Վաղը հաղթելու է նա, ով «մինչև այդ վաղը իր հոգու մեջ կտանի հաղթանակը»: Հայոց պատմությունն ունի փառահեղ էջեր, ազատատենչ Հայկից մինչև Արցախյան գոյամարտ: Վերջինս պատերազմ էր հայի ոտնահարված արժանապատվության վերականգնման, զոհի բարդույթից ձերբազատվելու, պատմական արդարության հաղթանակի, Հայկական հարցը գոնե մասամբ լուծելու համար: Չմոռանանք, որ Արցախի հերոսամարտը կերտեցին խորհրդային դպրոցում Հայոց պատմու-

թյուն չուսումնասիրած մարդիկ, որոնց համար պատմության դասագիրքը փաստերի ու տեղեկությունների անխախտ հերթականությամբ, սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական ու մշակութային ամեն տեսակ շերտերի, փոխհարաբերությունների սառը քննությամբ շարադրանք էր: Բայց այդ մարդկանց երակներում հոսում էր գենետիկ հիշողության արյունը: Դա հայի անկոտորուն ոգին է, որն ապրում է յուրաքանչյուրիս մեջ, այն պետք է բացահայտել, զարգացնել և ուղղորդել: Պատմության անիվը շարժողը, մեր հավաքական ճակատագիրը գործի դնող հերոսը ազգային ոգին է: Երկիրը հայրենիք է դառնում այն արժեքներով, որը ստեղծում է ժողովուրդը: Երկիրը հայրենիքի աշխարհագրական

գրահն է, հայրենիքը այդ երկիրը մշակող ժողովրդի ոգին է, նրա պատմությունն ու մշակույթը: Հայրենիքը հայրենական կավածքի պես ժառանգություն չի տրվում, այլ յուրաքանչյուր սերունդ ինքն է ստեղծում իր հայրենիքը՝ նրան արժանի դառնալու ճգտումով: Հայրենիք ստեղծել նշանակում է բեկոր առ բեկոր հայտնաբերել, իմաստավորել, պահպանել, պատմականացնել և հարազատանալ նրան: Ի վերջո պատմական գործը այն ժամանակ է կարևոր, երբ այն առնչվում է, կապվում է ներկայի խնդիրների հետ: Չէ որ ի վերջո ամեն մի պատմություն էլ կդառնա «պարապ վախտի խաղալիք», եթե առանցք չունենա այն դասերը, որն անցյալն է թողել՝ այսօրն ու ապագան անսխալ ապրելու համար:

Գրականություն

1. Բ. Ուրուբաբյան, Զրուցարան, Երևան 1991 թ.:
2. Նժդեհյան իմաստաբանություն (հոդվածների ժողովածու), Երևան, 2006 թ.:
3. Մ. Մկրտչյան, Կրթության կազմակերպումը XXI-րդ դարում, գիտամանկավարժական ժողովածու, Երևան, Նոյան-տապան, 1998 թ.:
4. Ա. Հովսեփյան, Ս. Հովհաննիսյան, Քաղաքականության պատմական դասերը և արդիականությունը, Երևան 1999 թ.:

The problems concerning teaching History

R. Shahbazyan

A number of important problems in History, particularly in teaching Armenian History are considered in the artical.

The suggestions and analysis are given for solving and improving these problems.

О задачах преподавания по предмету Истории

Р. Шахбазян

В статье рассматриваются проблемы об учебниках Истории и преподавания истории в частности проблемы и задачи по истории Армении. Даются предложения для улучшения и решения этих проблем.

ՔՆԱՐԻԿ ՀԱՄԲԱՐՁՈՒՄՅԱՆ

ԴԱՆԻԵԼ ՎԱՐՈՒԺԱՆԻ «ՁՈՆ» ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Վարուժանն ապրեց ու ստեղծագործեց մեր ժողովրդի համար շատ ծանր, իսկ արևմտյան հատվածի համար՝ ողբերգական ժամանակաշրջանում: Նա Թումանյանի, Իսահակյանի, Սիամանթոյի նման այդ բարդ իրադրության մեջ պաշտպանեց հարազատ ժողովրդի շահերը՝ իր գրիչը դարձնելով «անթրոց սրտերու հնոցի»:

Հայկական կոտորածների ցնցող ազդեցությամբ ծնվում է նրա ժողովածուներից լավագույնը՝ «Ցեղին սիրտը»¹: «Ցեղին սիրտը արյուն կուլա մեջս, հրդեհված քաղաքներն եկած ամեն լուր՝ տաք մոխրի պես կթափվի գլխիս և սրտիս վրա», — խոստովանել է հայրենասեր բանաստեղծը:

«Ցեղին սիրտը» ժողովածուն ունի «Ընդ եղեգան փող բոց ելաներ» բնաբանը. բույրը բռնկվող պայքարի, վրեժխնդրության նաև հավերժության խորհրդանիշ է...

Դ. Վարուժանի հայրենասիրական պոեզիայի պսակն է «Ձոն» բանաստեղծությունը, որը նվիրված է հայրենիքին և նրա ազատության համար պայքարող մարտիկներին...

Այսօր էլ շատ արդիական է Դ. Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծությունը, որը հայրենասիրական կայծեր է բորբոքում մեր սովորողների սրտերում, արժևորում ամենակարևորը՝ անսահման սեր և հավատ հայրենի եզերքի նկատմամբ:

Դպրոցական ծրագրով Դ. Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծությանը հատկացված է երկու դասաժամ: Այդ երկու դասաժամի ուսումնասիրությունը հետաքրքիր և մատչելի է դառնում, երբ համագործակցային

ուսուցումը իրականացնում ենք ինտերակտիվ մեթոդները կիրառելով:

Դասի թեման՝ Դանիել Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծություն

Դասի նպատակը՝

Աշակերտը կիմանա

- քնարական բանաստեղծության տեսակի, հերոսի մասին,
- բանաստեղծի հուզական գնահատականը և վերաբերմունքը հայրենիքի նկատմամբ,
- բանաստեղծի ապրումներն ու խոհերը, նրա ներաշխարհի նկարագիրը,

Կկարողանա

- ընկալել տեքստի տարբեր մասերի միջև եղած կապերը,
- տեքստի հատվածները վերնագրել, մեկնաբանել,
- շարադրել կարծիք՝ գրավոր և բանավոր,
- ձևավորել անկախ մտածողություն, որոշումներ կայացնելու հմտություն,
- տեքստի մեջ առանձնացնել պատկերավորման արտահայտչական միջոցները, լեզվաոճական այլ արժեքները,
- ի մի բերել, դասակարգել իր ձեռք բերած գիտելիքները՝ համադրելով նախկինում ունեցած գիտելիքների հետ:

Կարժևորի

- «Ձոն» բանաստեղծության գաղափարի և գեղարվեստական արժանիքների բացահայտումն ու մեկնաբանությունը,
- ազգային արժեքների համադրումը համամարդկային արժեքների հետ:

Անհրաժեշտ նյութեր՝ դասագիրք, բնագիր, ցուցապաստառ, տեսանյութ, բառարան, ձայնակրիչ (դիսկ՝ ստեղծագործությունների):

¹ Դ. Վարուժան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 1, էջ 69, Երևան, 1986:

Հ/Հ	Դասի փուլերը	Ուսուցչի գործունեություն	Սովորողի գործունեություն
	Անդրադարձ նախորդ դասի հանձնարարականներին	Լսում է, ուղղում, հստակեցնում, խրախուսում:	Ներկայացնում են առաջադրանքները:
1	Խթանման փուլ Տարբերակ 1. Մեթոդ՝ «Երեք բույսերից ազատ շարադրանք» Տարբերակ 2 Մեթոդ՝ «Մտագրոհ»	Ուսուցիչը • հանձնարարում է գրել շարադրություն • «Հայրենասիրություն» վերնագրով: • Ունկնդրում է մի քանի շարադրանքներ: • Կազմակերպում է քննարկումներ: Ուղղորդող հարց՝ «Ինչ է ձոնը»: Բոլոր պատասխանները գրառվում են գրատախտակին:	Գրում են շարադրություն: Ներկայացնում են իրենց շարադրանքները: Պատասխանում են հարցերին: Պատասխանում են հարցին:
2	Իմաստի ընկալում «Համառոտ դասախոսություն» Բառարանային աշխատանք Մեթոդ՝ «Կրկնակի գրառումների օրագիր»	Աշխատանք խմբերով: Ուսուցիչը համառոտ ներկայացնում է Դանիել Վարուժանի բանաստեղծությունների երկրորդ գիրքը՝ «Ցեղին սիրտը» (հղում ուսուցչին, կցված է): • Արտահայտիչ ընթերցում է բանաստեղծությունը: • Բացատրում է տեքստի անձանոթ բառերը: • Հանձնարարում է աշակերտներին ինքնուրույն ընթերցել բանաստեղծությունը, դուրս գրել մի հատված, որն ուժեղ ազդեցություն է թողել նրանց վրա կամ զարմացրել է: Այնուհետև տալ մեկնաբանություններ, բացատրություններ ընտրած հատվածի վերաբերյալ՝ ուղղորդվելով տրված հարցերով. ա) Ինչի մասին է այդ հատվածը: բ) Ինչը մտածելու տեղիք տվեց: Կազմակերպում է քննարկում՝ պարզելով, թե քանի աշակերտ են նշել նույն հատվածը՝ մատնանշելով պատասխանների միջև նմանությունները և տարբերությունները: • Հանձնարարում է խմբերին վերհիշել նախորդ դասարաններում անցած հայրենասիրական շնչով գրված նմանատիպ բանաստեղծություններ (ուսուցչի համար նյութերը (լրացված աղյուսակը կցված է): • Կազմակերպում է քննարկում:	Իրենց բառատեսերերում գրում են տեքստում եղած անձանոթ բառերն՝ իրենց բացատրություններով: Ինքնուրույն ընթերցում են և միաժամանակ գրառումներ կատարում: Աշխատանքի ավարտից հետո ներկայացնում են իրենց գրառումները: Աշխատում են խմբերով, ցուցապատառների վրա T-ձև աղյուսակով համեմատում «Ձոնի» և վերհիշած ստեղծագործություններից մեկի նմանությունները (Աղյուսակ ...): Ավարտից հետո ներկայացնում են իրենց աշխատանքները և մասնակցում քննարկմանը:

3	Կշռադատման փուլ	Կազմակերպում է քննարկում. որո՞նք են «Ձոնի» և աշակերտների կողմից վերհիշած ստեղծագործությունների նմանությունները: Պատասխանները գրանցում են նախապես ուսուցչի կողմից ցուցապաստառի վրա գծված աղյուսակում (ուսուցչի համար լրացված աղյուսակը կցված է): Դասի վերջում ուսուցիչը ընդհանրացնում, ամփոփում է դասաժամը՝ եզրափակիչ խոսքով (կցված է):	Մասնակցում են քննարկմանը:
4	Տնային հանձնարարություն Մերթոդ՝ «Հնգյակ»	Հանձնարարում է անհատապես կազմել հնգյակ «Հայրենիք» բառով:	

Իմաստի ընկալման փուլի առաջադրանքներ

Հղում ուսուցչին. Առաքել Պատրիկի «Դանիել Վարուժանն իմ հուշերում» (Երևան, «Հայաստան», 1965) գրքից կարդալ «Յեղին սիրտը» և «Մինչև մսուրի վրա» հատվածները (էջ 68–72):

1909թ. լույս տեսավ Դ. Վարուժանի բանաստեղծությունների երկրորդ գիրքը՝ «Յեղին սիրտը» խորագրով: Այն բաղկացած է ընծայականից («Ձոն»), նախերգանքից («Նեմեսիս») և երեք հիմնական մասերից:

Առաջին մասը կրում է «Բագինին վրա» վերնագիրը, երկրորդը՝ «Կրկեսին մեջ», իսկ երրորդը՝ «Դյուցազնավեպեր»:

Ինչո՞ւ «Բագինին վրա»: Արմատական և բացատրական բառարաններում բագին բառը ունի հետևյալ բացատրությունը՝ հեթանոսական մեհյան, զոհարան, կռատուն, կուռքերի սեղան, զոհասեղան: Հենց այս իմաստով էլ, անտարակույս, բագին բառը օգտագործել է Դ.Վարուժանը²:

«Յեղին սիրտը» գրքի առաջին մասը

² Ս. Հովհաննիսյան, Դ. Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծության ուսուցումը, «Հայոց լեզուն և գրականությունը դպրոցում» ամսագիր, 1978, Երևան, թիվ 5, էջ 20:

գեղարվեստորեն արտացոլում է 1895–1896թթ. հայկական կոտորածների արյունացայտ էջերը: Գրական պատկերը մահվան ուրվականն է:

Իրոք, հայ ժողովրդի արևմտյան հատվածը դրված է արյունոտ զոհասեղանի վրա, զոհաբերվում է մի հին մշակույթ ունեցող տաղանդավոր ժողովուրդ: Եվ «Ձոն»-ով է բացվում «Յեղին սիրտը» (1909թ.) հանրահայտ ժողովածուն: «... գրեթե բռնի լռեցուցի իմ սիրտս և նախընտրեցի երգել ցեղին սիրտը»,— մի նամակում գրել է Դանիել Վարուժանը³:

Օգնություն ուսուցչին.

«Ձոն» բանաստեղծությունը ևս յուրովի՝ վարուժանյան պոռթկուն հայրենասիրության, արժանապատիվ հպարտության, հայրենիքի բախտի ըմբռնման բյուրեղացումն է: Այն ձոնված է հայրենիքի անցյալ փառքերին, լույս տարածող քուրմերին, պանդուխտներին ու նրանց համար ողբացող հարսներին, և այն պայքարին, որին հավատում էր Դ. Վարուժանը: Առաջին անգամ արտահայտիչ ընթերցել բանաս-

³ Դ.Վարուժան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 3, Երևան, 1987:

տեղծությունը: Ոսուցչի գեղարվեստական արտահայտիչ ընթերցումն ուսանելի է, եթե ճշմարտացի կերպով վերահաղորդում է ստեղծագործության յուրաքանչյուր միավորի, ապրումի նրբերանգները: Այո՛, Նարեկացուն, Քուչակին, Սայաթ-Նովային, Դուրյանին, Մեծարենցին, Վարուժանին, Տերյանին հոգու աչքերով պետք է տեսնել, խորապես զգալ, ապրել, վերապրել...

«Կրկնակի գրառումների օրագիր»

Աղյուսակ 2

Բանաստեղծությունից հատված	Մեկնաբանություններ, բացատրություններ

Օգնություն ուսուցչին

Բանաստեղծություններ կան, որոնցում ժանրային փոքր ձևի մեջ մեր ժողովրդի պատմության, ճակատագրի, նրա կենսագրությունը կազմող խորհրդանիշների իրենց սեփական ընկալում են բերում պոետները: Անդրադարձ կատարել նախորդ դասարաններում անցած նման բանաստեղծություններին:

Աղյուսակ 3

Հովի.Թումանյան	Վ. Տերյան	Ե.Չարենց	Պ.Սևակ
«Հայոց լեռներում»	«Մի՛ խառնեք մեզ ձեր վայրի...»	«Ես իմ անուշ Հայաստանի...»	«Իմ բարձրանուն...»
«Հայրենիքի հետ»			

T-աձև աղյուսակ

Աղյուսակ 3

Դանիել Վարուժան «Ձոն» բանաստեղծություն	Վերհիշած բանաստեղծություն

Կշռադատման փուլի առաջադրանք

Աղյուսակ 2

Դ. Վարուժան «Ձոն»	Հ. Թումանյան «Հայոց լեռներում», «Հայրենիքի հետ»	Վ. Տերյան «Մի խառնեք մեզ ձեր վայրի...»	Ե. Չարենց «Ես իմ անուշ Հայաստանի...»	Պ. Սևակ «Իմ բարձրանուն...»
1. Հեղինակները քայլել են մայր ժողովրդի հետ	+	+	+	+
2. Վկա են եղել նրա նահանջներին, տառապանքներին ու հաղթանակներին	+	+	+	+
3. Բոլոր բանաստեղծություններն էլ ավարտվում են հաստատ հավատով ապագայի նկատմամբ:	+	+	+	+

Ուսուցչի կշռադատման փուլի եզրափակիչ խոսքը

Խորքով ու տարածքով «Ձոնը» մի զարմանալի և անպարագիծ ստեղծագործություն է՝ բանաստեղծական ծավալով ընդամենը հինգ վեցնյակ:

Արժվենի հեռատեսությամբ օժտված երկու մեծ հայրերը՝ Մարտիրոս Սարյանն ու Ավ. Իսահակյանը, ժամանակին հայտաբերել են «բոլոր մասշտաբներից դուրս» մի այդպիսի «աստվածային շունջ»՝ Ե. Չարենցի «Ես իմ անուշ Հայաստանին»: Թվում է, թե հայրենասիրական ժանրի այդ երկու սքանչելի բանաստեղծությունները՝ «Ես իմ անուշն...» ու «Ձոնը», երկվորյակներ են: «Ձոնը» «Ցեղին սիրտը» ժողովածուի մանրանկարն է, նրա իսկապես սիրտը:

Տնային առաջադրանք

Օգնություն ուսուցչին

Հնգյակը հասկացությունների և տեղեկատվության կշռադատման, համադրման և ի մի բերելու արագ և արդյունավետ գործիք է: Նպատակահարմար է կիրառել դասի կշռադատման փուլում:

Հնգյակը նման է բանաստեղծության, որի ստեղծման համար անհրաժեշտ է թեմայի նկարագրությունը կամ դրա մասին դատողությունները համադրել և արտահայտել հնարավորինս դիպուկ արտահայտություններով:

Հնգյակ գրելու կանոնները.

1. Առաջին տողը մեկ բառ է, որը նկարագրում է հասկացությունը (սովորաբար գոյական):

2. Երկրորդ տողը բաղկացած է հասկացությունը նկարագրող երկու բառից (սովորաբար ածականներ):
3. Երրորդ տողը բաղկացած է երեք բառից, որոնք արտահայտում են հասկացության հետ կապված գործողություն (սովորաբար բայեր, դերբայներ):
4. Չորրորդ տողը բաղկացած է չորս բառից կազմված արտահայտությունից, որն արտահայտում է հասկացության նկատմամբ զգացմունք, վերաբերմունք:
5. Հինգերորդ տողը մեկ հոմանիշ բառ է, որն այլ կերպ է արտահայտում նույն հասկացությունը:
 Հայրենիք...
 Հին, հզոր,
 Բզկտված, շենշող, վերածնված...
 Անսահման սիրո վառ առհավատյա...
 Բնօրրան...
 Դ. Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծության համար տրամադրված երկրորդ դա-

սաժամին հարցնել բանաստեղծության վերլուծությունը մաս-մաս, ապա՝ ամբողջական: Ստուգել արտահայտիչ կարդալու կարողությունները, հանձնարարված լրացուցիչ նյութերը: Այնուհետև աշխատում ենք ստեղծագործական գեղարվեստական առանձնահատկությունները վերհանելու վրա: Նշում ենք բանաստեղծական խորիստ շեշտը, հիմնական միտքը խորացնող, այն իրենց մեջ ներառող որոշ բառերի համաչափ շեշտվածությունը, պատկերավորման և արտահայտչական այլ միջոցները՝ համեմատություններ (ան ծլած էր մոխրի մեջ իբրև կնյուն), փոխաբերություններ (գրիչս եղավ անթրոց սրտերու հնոցի...), մակդիրներ (որբ տուն, տարաշխարհիկ բույս) և այլն: Ընդգծում ենք բանաստեղծության փոխաբերական էությունը, փոքր ձևի մեջ մեծ բովանդակություն բյուրեղացնելու փաստը՝ օգտագործելով դասավանդման ինտերակտիվ տարաբնույթ, համապատասխան մեթոդներ:

Գրականություն

1. Ա. Արնաուդյան և այլք, Ուսուցիչների համար մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ, Երևան, 2004:
2. Դ. Վարուժան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 1, Երևան, 1986:
3. Դ. Վարուժան, Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 3, Երևան, 1987:
4. Ս. Հովհաննիսյան, Դ. Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծության ուսուցումը, «Հայոց լեզուն և գրականությունը դպրոցում» ամսագիր, Երևան, 1978:

Обучения стихотворения “Посвящение” Даниэля Варужана

К. Амбардзумян

В данной статье анализируются методы обучения стихотворения “Посвящение” Даниэля Варужана.

Teaching poem «Dedication» of Daniel Varuzhan

K. Hambardzumyan

This article analyzed methods of teaching the poem “Dedication” of Daniel Varuzhan.

ՎԱՐԴԱՆ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ
ԳԱԳԻԿ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ
ԲԱԳՐԱՏ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

**ՖԻԶԻԿԱՅԻ ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐՈՒՄ ՀԱՆԴԻՊՈՂ
ՄԵԿ ՀԱՄԱՆՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ**

Համանմանությունը գիտական ուսումնասիրման հիմնական մեթոդներից մեկն է, որը լայն կիրառություն ունի նաև ֆիզիկայում: Համանմանության հիմքում ընկած է համեմատությունը, որը վեր է հանում այն բոլոր ընդհանրությունները կամ տարբերությունները, որոնք նկատվում են դիտարկվող տարբեր օբյեկտների մոտ կամ ուսումնասիրվող ֆիզիկական տարբեր երևույթներում:

Համանմանությունը բավական արդյունավետ էվրիստիկ գործիք է ուսուցման համար: Այն թույլ է տալիս սովորողներին ավելի լավ հասկանալ և ըմբռնել ֆիզիկական երևույթները, գաղափարներն ու պրոցեսները: Սույն աշխատանքը նվիրված է ֆիզիկայի որոշ խնդիրներում նկատվող մեկ համանմանության վեր հանմանը:

Ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի տարբեր բաժիններում դիտարկվում են խնդիրներ, որտեղ քննարկվում են ֆիզիկական համակարգերում ընթացող անցումային պրոցեսներ: Ընդ որում պրոցեսի վերջում համակարգը գալիս է մի հավասարակշռված վիճակի, երբ այն բնութագրող ֆիզիկական մեծություններից մեկը համակարգի բոլոր մասերի համար ընդունում է *միևնույն* արժեքը, իսկ մեկ այլ ֆիզիկական մեծություն էլ ամբողջ պրոցեսի ընթացքում *պահպանվում* է [1–5]: Հիմնականում նշված ֆիզիկական մեծության պահպանվելը արտացոլում է համապատասխան հիմնարար օրենքը, սակայն

որոշ դեպքերում ֆիզիկական մեծության պահպանվելը կարող է բխել նաև համակարգի մարմինների ֆիզիկական հատկություններից: Օրինակ, հեղուկի ծավալի անփոփոխ մնալը արտահայտում է հեղուկի անսեղմելիության հատկությունը:

Հարկ է նշել, որ վերը շարադրված դիտարկումներն արտահայտող մաթեմատիկական առնչությունների կիրառումը պարտադիր է քննարկվող խնդիրների լուծման համար: Ստորև կներկայացնենք այդ խնդրատեսակների մի քանի տիպեր:

- *Մարմինների բացարձակ ոչ առաձգական բախումներ դիտարկող խնդիրներ:* Նման դեպքերում պահպանվում է **մարմինների իմպուլսների վեկտորական գումարը (համակարգի իմպուլսը)**, իսկ բախումից հետո մարմինները միանում են միմյանց և շարժվում որպես մի ամբողջություն: Այդ պատճառով էլ պրոցեսի արդյունքում դրանց **արագությունը** ընդունում է միևնույն արժեքը:
- *Հաղորդակից անոթների հեղ կապված որոշ խնդիրներ:* *Դրանք այն խնդիրներն են, երբ հաղորդակից անոթներում լցված հեղուկին ծնկներից մեկից կամ երկուսից հաղորդում են լրացուցիչ ճնշում, կամ էլ ավելացնում են հեղուկ:* Նման դեպքերում անոթներում ի սկզբանե եղած հեղուկը մի ծնկից հոսում է մյուսը, սակայն պահպանվում է նրա **ծավալը** (հեղուկն անսեղմելի է): Հավասարակշռություն հաստատվելուց

հետո էլ երկու ծնկների հիմքերում **ճնշումն** ընդունում է նույն արժեքը:

- **Գազ պարունակող բալոնների միացում դիֆարկոլ խնդիրներ:** Նման խնդիրներում դիտարկվող բալոններում գտնվող գազի գումարային **զանգվածը** պահպանվում է (զանգվածի պահպանման օրենք), իսկ հավասարակշռությունը հաստատվելուց հետո նույնն է դառնում այդ բալոնների **ճնշումը**:
- **Ջերմային հավասարակշռության վերաբերյալ խնդիրներ:** Այս խնդիրներում դիտարկվում են տարբեր ջերմաստիճաններով մարմիններ, որոնք հավում են միմյանց և ստացված համակարգը ջերմամեկուսացնում: Ջերմափոխանակման ընթացքում տաք մարմինները ջերմաքանակ են հաղորդում սառը մարմիններին, և որոշ ժամանակ անց հաստատվում է ջերմային հավասարակշռության վիճակ: Այս դեպքում պահպանվում է մարմինների **ներքին էներգիաների գումարը** և հավասարակշռություն հաստատվելուց հետո նույնն է լինում բոլոր մարմինների **ջերմաստիճանը**:
- **Լիցքավորված հաղորդիչների կամ կոնդենսատորների միացումների վերաբերյալ խնդիրներ:** Դրանք այն խնդիրներն են, երբ դիֆարկվում են լիցքավորված հաղորդիչների միացումը բարակ հաղորդալարով, կամ էլ լիցքավորված կոնդենսատորների զուգահեռ միացումը: Այս փոփոխ խնդիրները լուծելու համար պետք է օգտվել այն հանգամանքից, որ լիցքերի վերաբաշխումից հետո հաղորդիչների (կոնդենսատորների) գումարային **լիցքը** պահպանվում է, իսկ **պոտենցիալը**, հաղորդիչների միացումից հետո ընդունում է նույն

արժեքը (կոնդենսատորների դեպքում նույնն է լինում դրանց **լարումը**):

Այժմ քննարկենք վերը նշված տիպերին առնչվող երեք խնդիր [3, 5], որոնց լուծման ընթացքում առկա զուգահեռականները առավել ցայտուն կերպով վեր կհանեն քննարկվող համանմանությունը:

Խնդիր 1. $C_1 = 10$ պՖ ունակությամբ հաղորդիչն ունի $q_1 = 600$ նԿլ լիցք, իսկ նրանից մեծ հեռավորության վրա տեղադրված $C_2 = 30$ պՖ ունակությամբ հաղորդիչը՝ $q_2 = -200$ նԿլ լիցք: Հաղորդիչները միմյանց միացնում են հաղորդալարով, որի ունակությունը կարելի է անտեսել: Միացումից հետո.

1. որքան լիցք կմնա առաջին հաղորդչի վրա,
2. որքան լիցք կմնա երկրորդ հաղորդչի վրա,
3. որքան կլինի հաղորդիչների պոտենցիալը:

Լուծում: Համաձայն լիցքի պահպանման օրենքի՝ համակարգի գումարային լիցքը մնում է անփոփոխ և միացնելուց հետո վերաբաշխվում է հաղորդիչների միջև, այսինքն՝

$$q_1 + q_2 = q'_1 + q'_2 = 4 \cdot 10^{-7} \text{ Կլ}, \quad (1)$$

որտեղ q'_1 -ը և q'_2 -ը միացումից հետո համապատասխանաբար առաջին և երկրորդ հաղորդիչների վրա մնացած լիցքերն են: Քանի որ հաղորդալարի ունակությունը անտեսվում է (լարը բարակ է), ուրեմն նրանում կուտակված լիցքը նույնպես անտեսվում է:

Միացումից հետո հաղորդալարում առաջանում է կարճատև հոսանք, ուղղված՝ մեծ պոտենցիալով հաղորդչից դեպի փոքր պոտենցիալով հաղորդիչը: Այդ հոսանքը դադարում է, երբ հաղորդիչների

պոտենցիալները հավասարվում են: Արդյունքում ունենում ենք երկու հաղորդչից և հաղորդալարից բաղկացած համապոտենցիալ մարմին, որի պոտենցիալը՝

$$\varphi' = \frac{q'_1}{C_1} = \frac{q'_2}{C_2} : (2)$$

Միավորելով (1) – ը և (2) – ը, ստանում ենք հավասարումների հետևյալ համակարգը՝

$$\begin{cases} q'_1 + q'_2 = 4 \cdot 10^{-7} \\ q'_2 = 3q'_1 \end{cases} : (3)$$

(3)–ի լուծումով էլ ստանում ենք խնդրի առաջին և երկրորդ ենթահարցերի պատասխանները՝ $q'_1 = 10^{-7}$ Կլ և $q'_2 = 3 \cdot 10^{-7}$ Կլ, իսկ վերջինս տեղադրելով (2)–ի մեջ որոշում ենք նաև պոտենցիալի որոնելի արժեքը՝ $\varphi' = 10^4$ Վ: «Բանաձևային» լուծումից հետո օգտակար կլինեն սովորողներին ներկայացնել հետևյալ դիտարկումը. խնդրի պայմաններից երևում է, որ առաջին և երկրորդ հաղորդիչների ունակությունները հարաբերում են ինչպես 1: 3, և այդ պատճառով էլ գումարային $4 \cdot 10^{-7}$ Կլ լիցքը պետք է դրանց մեջ բաշխվեր նույն հարաբերակցությամբ:

Պատ.՝ $q'_1 = 10^{-7}$ Կլ; $q'_2 = 3 \cdot 10^{-7}$ Կլ; $\varphi' = 10^4$ Վ:

Խնդիր 2. Երկու բալոններ միացված են միմյանց բարակ խողովակով, որի ծորակը փակ է: Առաջին բալոնի տարողությունը $V_1 = 3 \cdot 10^{-3}$ մ³ է, և այն պարունակում է գազ $P_1 = 8 \cdot 10^5$ Պա ճնշման տակ, երկրորդ բալոնի տարողությունը $V_2 = 5 \cdot 10^{-3}$ մ³ է, և այն պարունակում է նույն գազից՝ $P_2 = 6 \cdot 10^5$ Պա ճնշման տակ: Ինչ ճնշում կհաստատվի

բալոններում, եթե ծորակը բացենք: Ջերմաստիճանը հաստատուն է:

Լուծում: Կատարելով համեմատություն նախորդ խնդրի հետ, հեշտ է նկատել, որ այստեղ հաղորդիչներին «փոխարինում» են բալոնները, իսկ բարակ (անտեսվող ունակությամբ) հաղորդալարին՝ բարակ (անտեսվող ծավալով) խողովակը: Նկատենք նաև, որ նախորդ խնդրում քննարկվող հաղորդիչների ունակությունը համանման է այս խնդրի բալոնների ծավալին:

Սկզբում գրենք Մենդելեև – Կլապեյրոնի հավասարումը երկու բալոնների գազերի համար, երբ ծորակը փակ է՝

$$P_1 V_1 = \frac{m_1}{M} RT, \quad P_2 V_2 = \frac{m_2}{M} RT \quad (4)$$

Ծորակը բացելուց հետո գազը մեծ ճնշում ունեցող բալոնից կհոսի դեպի փոքր ճնշում ունեցող բալոնը, ինչի հետևանքով գազի ճնշումը մեծ ճնշում ունեցող բալոնում աստիճանաբար կնվազի, իսկ փոքր ճնշում ունեցող բալոնում աստիճանաբար կաճի: Այդ հոսքը կդադարի, երբ բալոններում ճնշումները հավասարվեն և ընդունեն միևնույն P արժեքը: Հավասարակշռության վիճակ հաստատվելուց հետո համակարգում գտնվող գազի համար նորից գրենք Մենդելեև – Կլապեյրոնի հավասարումը՝

$$P(V_1 + V_2) = \frac{m}{M} RT \quad (5)$$

(5)–ում m –ը ամբողջ գազի զանգվածն է: Վերջինս, համաձայն զանգվածի պահպանման օրենքի, հավասար կլինի՝

$$m = m_1 + m_2 : (6)$$

(4), (5) և (6)–ից ստանում ենք հետևյալ առնչությունը՝

$$P(V_1 + V_2) = P_1V_1 + P_2V_2,$$

$$\Delta h = \frac{P_0}{\rho} h_0 = 0,05 \text{ մ: (8)}$$

որտեղից էլ որոշում ենք ծորակը բացելուց հետո բալուններում հաստատված ճնշումը՝

$$P = \frac{P_1V_1 + P_2V_2}{V_1 + V_2} = 6,75 \cdot 10^5 \text{ Պա:}$$

Պատ.՝ $P = 6,75 \cdot 10^5 \text{ Պա:}$

Խնդիր 3. Հաղորդակից անոթների մեջ լցված է սնդիկ: Անոթներից մեկի լայնական հատույթի կտրվածքի մակերեսը չորս անգամ մեծ է մյուսի մակերեսից: Փոքր կտրվածքի մակերեսով խողովակի մեջ սնդիկի վրա ավելացնում են ջուր, այնքան, որ ջրի սյան բարձրությունը սնդիկից վերև կազմում է $h_0 = 0,68 \text{ մ}$: Սնդիկի խտությունը $\rho = 13600 \text{ կգ/մ}^3$ է, ջրինը՝ $\rho_0 = 1000 \text{ կգ/մ}^3$: Ջուրն ավելացնելուց հետո.

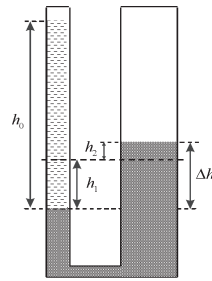
1) որքան է սնդիկի մակարդակների Δh տարբերությունը անոթներում,

2) որքանով է բարձրացել սնդիկի մակարդակը լայն խողովակում:

Լուծում: Նախորդ խնդրի համանմանությամբ, այստեղ էլ գործ ունենք դինամիկ պրոցեսի հետ, որն ավարտվում է հավասարակշռության վիճակի հաստատմամբ: Փոքր կտրվածքի մակերես ունեցող անոթում ջուր ավելացնելիս սնդիկն այդ անոթից արտահոսում է մեծ կտրվածքի մակերեսով անոթ, մինչև, որ երկու անոթների հիմքերում հավասարվում են հիդրոստատիկ ճնշումները: Հաշվի առնելով նշվածը կարող ենք գրել՝

$$\rho_0 g h_0 = \rho g \Delta h, \quad (7)$$

որտեղից էլ որոշում ենք սնդիկի մակարդակների տարբերությունը անոթներում՝



Խնդրի երկրորդ մասի լուծման համար սովորողը պետք է ուշադրություն դարձնի այն հանգամանքին, որ հոսքի ընթացքում պահպանվում է անոթներում առկա սնդիկի գումարային զանգվածը: Քանի որ սնդիկն անսեղմելի է, ապա պահպանվում է նաև նրա ծավալը: Այդ պատճառով էլ առաջին անոթից արտանդված սնդիկի ծավալը հավասար է երկրորդ անոթ ներմղված սնդիկի ծավալին՝

$$S_1 h_1 = S_2 h_2, \quad (9)$$

որտեղ h_1 և h_2 – ը համապատասխանաբար առաջին(նեղ) և երկրորդ (լայն) անոթներում սնդիկի մակարդակների փոփոխություններն են (տես նկ.1): (9)–ից ստանում ենք h_1 –ի և h_2 –ի միջև հետևյալ կապը՝ $h_1 = 4h_2$: Մյուս կողմից, քանի որ $h_1 + h_2 = \Delta h$, երկրորդ ծնկում սնդիկի մակարդակի փոփոխության համար, ի վերջո, ստանում ենք՝ $h_2 = \Delta h / 5 = 0,01 \text{ մ}$:

Պատ.՝ $\Delta h = 0,05 \text{ մ}, h_2 = 0,01$:

Ինչպես տեսնում ենք, քննարկված խնդիրներում ոչ միայն առկա է վերը նշված համանմանությունը, այլ, ըստ էության, այդ համանմանության ընկալման, դիտարկման և կիրառման շնորհիվ է, որ հաջողվում է լուծել այդ խնդիրները:

Գրականություն

1. Է. Ղազարյան, Ա. Կիրակոսյան, Գ. Մելիքյան, Ա. Մամյան, Ս. Մայիլյան, «Ֆիզիկա-10», Երևան, 2010:
2. Է. Ղազարյան, Ա. Կիրակոսյան, Գ. Մելիքյան, Ա. Մամյան, Ս. Մայիլյան, «Ֆիզիկա-11», Երևան, 2010:
3. Ռ. Բ. Ալավերդյան, Գ.Գ. Մելիքյան, Ժ.Հ. Նինոյան, Ա.Վ. Պետրոսյան, Ֆիզիկայի խնդիրների ժողովածու, Երևան, 2009:
4. Ռ. Հովհաննիսյան, Հ. Շարխատունյան, Է. Սարգսյան, Ֆիզիկայի խնդիրների և հարցերի ժողովածու, Երևան, «Լույս», 2004:
5. Ռ. Ավագյան և այլք, Ֆիզիկայի խնդիրների ժողովածու, Երևան, 1996:

Об одной аналогии, встречающиеся в некоторых задачах физики

В. Манукян, Г. никогосян, Б. Погосян

Данная работа посвящена выявлению одной аналогии, которое встречается в некоторых задачах физики: когда один физический параметр за весь процесс остается постоянным, а другой физический параметр, после того, как система приходит в устойчивое состояние, принимает одинаковое значение для всех частей системы. Перечислены те классы задач, в которых наблюдаются такие аналогии, а также обсуждены и решены две задачи.

About an analogy which appears in some of physics problems

V. Manukyan, G. Nikoghosyan, B. Poghosyan

This work is dedicated to one analogy in some Physics problems where a certain parameter stays constant during the whole process and at the end of the process when the system moves to a stable state another physical parameter takes the same value for all parts of the system. Also some categories of problems are mentioned where the analogy appears and as an example the solutions of two problems are discussed.

ՀՈՎԻԿ ԲԼՐՈՒԼՅԱՆ

ՕՏԱՐ ԼԵՋՈՒՆ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Համաշխարհայնացման արդի պայմաններում հասարակության հրատապ խնդիրներից են հաղորդակցական գործընթացների արդիականացումը, համաշխարհային ժողովրդագրական և միգրացիոն գործընթացները, բազմամշակութային միջավայրի ձևավորումը: Այս ամենը արդիական է դարձնում ապագա սերնդի սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման հիմնախնդրի լեզվամշակութային դրսևորումը: Աշխարհում հաղորդակցական գործընթացների զգալի մասը կապված է օտար լեզվի իմացության հետ, ինչը հաղորդակցման սուբյեկտների համար բավականին դժվարություններ է առաջացնում: Այս հանգամանքը կարևորում է մշակույթի և հաղորդակցման ոլորտի միասնական ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը:

Սովորողների սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտությունը լեզվաբանական, հասարակական-մշակութային, ինչպես նաև կենսականորեն կարևոր գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, անձնային և հոգեբանական որակների և ընդունակությունների ամբողջությունն է՝ ուղղված ուսումնական գործընթացում և առհասարակ հասարակության մեջ հաղորդակցական խնդիրների կարգավորմանը: Սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացի հիմքում ընկած են կոմպետենտ, լեզվամշակութաբանական, համակարգային, անձնակողմնորոշիչ և գործունային մոտեցումները:

Սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտության նշանակությունն ավելի արդիական է դառնում օտար լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունների և առհասարակ լեզվամշակութային միջավայրի ստեղծման տեսանկյունից: Այսօր համամարդկային զարգացումներում առաջին պլան են մղվում օտար լեզվի իմացությամբ տարբեր մասնագետների պատրաստման հիմնախնդիրը, ինչպես նաև աշխատուժի շարժունությունը և արտերկրում սովորելու և աշխատելու միտումները: Այս ամենը հանգեցնում է նրան, որ օտար լեզվի ուսուցումը և օտար լեզվին տիրապետելը ապագա մասնագետի մասնագիտական կոմպետենտության հիմնական մասն են կազմում:

Այսօր օտար լեզվի ուսուցման համաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ լեզուն դուրս է գալիս իր լեզվական սահմաններից՝ դիտարկվելով ոչ միայն որպես հաղորդակցման, այլ նաև մշակույթի ինքնատիպության արտահայտման կարևորագույն միջոց:

Լեզվական փաստերի և երևույթների լիարժեք, ճշգրիտ ընկալումը և կիրառումը անհնար են առանց ուսումնասիրվող օտար լեզվի ազգագրական, պատմական, մշակութային և այլ արժեքների իմացության, քանի որ յուրաքանչյուր լեզվում արտացոլվում են տվյալ լեզուն կրող ժողովրդի էթնոմշակութային առանձնահատկությունները:

Լեզվի և մշակույթի փոխկապակցվածության վերաբերյալ գոյություն ունեն հա-

լեցակարգային տարբեր մոտեցումներ: Որոշ հետազոտողներ՝ Ս. Ա. Արտանովսկին, Գ. Ա. Բրուտյանը, Ե. Ի. Կուկուշկինը, Է. Ս. Մակարյանը և այլք կարծում են, որ լեզվի և մշակույթի կապը մի ուղղությամբ ընթացող շարժում է: Եթե իրականությունն արտահայտվում է լեզվի միջոցով, իսկ մշակույթն այդ իրականության անբաժան մասն է, ապա լեզուն ի հայտ է գալիս որպես մշակույթի պարզ արտացոլում: Իրականության փոփոխությունները համապատասխան փոփոխություններ են առաջացնում մշակույթի ոլորտում, ինչն արտահայտվում է նաև լեզվի մեջ:

Լեզվի և մշակույթի փոխկապվածության վերաբերյալ հաջորդ մոտեցումը լեզվաբանական հարաբերակցության մոտեցումն է, որի հեղինակներն են ամերիկացի լեզվաբաններ Է. Սեպիրը և Բ. Ուորֆը: Նրանք, հետազոտելով լեզվի և մշակույթի փոխկապակցվածությունը, առաջ քաշեցին այն վարկածը, որ լեզուն ոչ միայն մտքերի արտահայտման գործիք է, այլև ինքն է ձևավորում մեր մտքերը: Լեզվի կառուցվածքը պայմանավորում է մշակույթը և իրականության ճանաչման միջոց է: Նրանք, ուսումնասիրելով մի շարք լեզուներ և այդ լեզուները կրող ժողովուրդներին, ապացուցեցին, որ տարբեր ձևով խոսող ժողովուրդները տարբեր աշխարհայացք ունեն:

Է. Սեպիրի և Բ. Ուորֆի վարկածը հիմք հանդիսացավ լեզվի, մտածողության և մշակույթի փոխկապվածության ոլորտում տարբեր հետազոտությունների իրականացման համար: Դրանց շարքում իրենց ուրույն տեղն ունեն ռուս հոգեբան Ա. Ն. Լեոնտևի և նրա հետևորդների աշխատությունները: Լեզուն, մտածողությունը և մշակույթը ամբողջականություն են և չեն կարող գործել միմյանցից անկախ:

Լեզվի և մշակույթի փոխկապակցված ուսումնասիրման գաղափարի կայացման վրա ազդեցություն ունեցան աշխարհում տեղի ունեցող օբյեկտիվ փոփոխությունները, միջմշակութային երկխոսությունը, աշխարհի բազմամշակութայնացման և յուրաքանչյուր ազգային մշակույթի ինքնատիպության գաղափարները, որոնք հիմք հանդիսացան միջառարկայական մի շարք գիտական ուղղությունների, հատկապես լեզվամշակութաբանության ձևավորմանը:

Լեզվամշակութաբանությունը՝ որպես նոր գիտություն, առաջացել և զարգացում է ապրում լեզվաբանության և մշակութաբանության սահմանագծին և հետազոտում է լեզվում արտահայտված և ամրապնդված ժողովրդի մշակութային արժեքները [3]: Այն ուսումնասիրում է մշակույթի և լեզվի փոխադարձ կապը և փոխգործունեությունը:

Լեզվամշակութաբանությունը՝ որպես գիտության հատուկ ոլորտ, կազմավորվել է 20-րդ դարի 90-ական թվականներին և այս կարճ ժամանակում կարողացել իր ուրույն տեղը գտնել գիտության մեջ: Լեզվամշակութաբանության այսպիսի արագ զարգացումը պայմանավորված է նրանով, որ այն ոչ միայն երկու հարակից գիտությունների միաձուլման արդյունքում առաջացած գիտական ճյուղ է, այլ գիտական ուղղություն, որն ի գորու է հաղթահարել լեզվի ուսումնասիրման նեղ մոտեցումները՝ ապահովելով դրանց նոր մեկնաբանումը և ուսումնասիրելով լեզվի մեջ ամրագրված ազգի, ժողովրդի մշակույթը:

Այդ իսկ պատճառով լեզվամշակութաբանությունը միջառարկայական գիտություն է, որն ունի հետազոտման իր նպատակը, խնդիրները, մեթոդները, օբյեկտը:

Հետազոտման առարկան աշխարհի լեզվական պատկերն է, այսինքն՝ ազգի նյութական և հոգևոր մշակույթը՝ արտահայտված նրա լեզվում: Ինչպես կարծում է Յ.Վ. Բրոմելը, լեզվամշակութաբանության առարկան կարող է լինել ամեն ինչ՝ աշխատանքային գործիքներից մինչև կենցաղային առարկաներ, ավանդույթներից, սովորույթներ, մարդկանց կենսակերպից մինչև գիտություն և արվեստ, բարոյակա-նություն և փիլիսոփայություն [1]:

Այսպիսով, յուրաքանչյուր լեզու կրող անձ միևնույն ժամանակ մշակութային անձ է, այդ իսկ պատճառով լեզվական նշանները կարող են կատարել մշակույթի «լեզվի» գործառույթ, որն արտահայտվում է լեզվի, այդ լեզուն կրողների ազգային-մշակութային կերտվածքն արտահայտելու ունակության մեջ:

Լեզվամշակութաբանությունը՝ որպես առանձին գիտություն, առաջադրում և լուծում է մի շարք խնդիրներ և առաջ է քաշում մի շարք հարցադրումներ, թե

- ինչպես է մշակույթը մասնակցում լեզվամշակութային հայեցակետերի առաջացմանը,
- լեզվական նշանի որ մասին են ամրագրվում «մշակութային իմաստները»,
- արդյոք այդ իմաստները լիարժեք գիտակցվում են հաղորդակցվող սուբյեկտների կողմից և ազդում խոսակցական ռազմավարության վրա,
- արդյոք իրականում գոյություն ունի լեզուն կրողի մշակութային-լեզվական կոմպետենտություն, որի հիման վրա բացահայտվում են մշակութային իմաստները:

Ելնելով վերոնշյալից՝ կարելի է պնդել, որ լեզվամշակութաբանությունը, լինելով լեզվի, մշակույթի և հաղորդակցման բա-

ցառիկ միասնություն, սերտորեն կապված է նաև մանկավարժության հետ: Եթե դիտարկենք մշակույթը որպես հաղորդակցում, իսկ հաղորդակցումը՝ մշակույթ, ապա պետք է ասել, որ օտար լեզվի ուսուցումը՝ լեզվամշակութային հիմքերի վրա, դառնում է կրթական ոլորտի արժեքային-նպատակային գերակայություններից մեկը:

Օտար լեզվի ուսուցման համաշխարհային փորձը թույլ է տալիս առանձնացնել մի շարք մեթոդներ՝ քերականական-թարգմանչական, բանավոր-ոչ թարգմանչական, գիտակցական-գործնական, համեմատական, փոխգործուն, տեսալսողական, լեզվական-լսողական, հաղորդակցային և այլն:

Օտար լեզվի ուսուցման հաղորդակցային մեթոդը լայն կիրառում ունի: Այս մեթոդն առաջին անգամ կիրառել է Ե. Ի. Պասսովը 1967 թվականին: Հետագայում Ե.Ի. Պասսովը և նրա աշակերտները՝ Վ. Պ. Կուզովկը, Վ. Վ. Կոռոստելյովը, Ծ. Բ. Ցարկովը մշակել են հաղորդակցային օտարալեզու կրթության տեսությունը, որի հիմքում անհատի զարգացումն է մշակութային երկխոսության միջոցով:

Գ. Վ. Կոլջանսկին զարգացրել է օտար լեզվի հաղորդակցային ուսուցման տեսությունը, որի հիմքում լեզվի հաղորդակցային գործառույթն է, խոսքային շփման լեզվահաղորդակցային կողմը:

Խ. Ի. Մելնիկի գլխավորությամբ մշակվել է յուրօրինակ մեթոդիկա, որի հիմքում լեզվի ուսուցման հաղորդակցային-գործունային մոտեցումն է: Այս դպրոցի (Ս. Ի. Մելնիկի մոսկովյան դպրոց) ներկայացուցիչները մշակել են լեզուն կրողների հետ բնական երկխոսային շփման մոդել, որի նպատակն է յուրացնել տարբեր արտահայտություններ, սովորել ինքնաարտահայտվել, հասկանալ արտահայտությունների

իմաստը, ճիշտ կառուցել սեփական մտքերը, երկխոսային միջավայրում զարգացնել հաղորդակցային կարողությունները:

Արտերկրում հաղորդակցային մեթոդը լայնորեն կիրառել են Եվրախորհրդի մշակութային համագործակցության Խորհրդի անդամները (Դ. Ժիրո, Խ. Ի. Քրոմմ, Խ. Ե. Պիֆո, Դ. Շեյլզ, Ի. վան Էկ և այլք), որոնք, Դ. Շեյլզի գլխավորությամբ մշակել են օտար լեզվի ուսուցման հաղորդակցային մոտեցումը: Նրանք կարևորել են ուսուցման միջանձնային փոխգործունեությունը, վերլուծել են խմբային և զույգերով աշխատանքի արդյունավետությունը, դիտարկել են կարողությունների չորս հիմնական տեսակ՝ լսել, ընթերցել, խոսել, գրել, միևնույն ժամանակ նրանք նշել են, որ այդ կարողությունների ձևավորմանը պետք է հասնել փոխկապակցվածության սկզբունքով [4]:

Ի մի բերելով հաղորդակցային մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումներ՝ մենք եկել ենք այն եզրակացության, որ հաղորդակցային մեթոդն ենթադրում է միալեզու հաղորդակցում՝ սեփական լեզվի հազվադեպ կիրառմամբ, հիմնվում է քերականության, իրավիճակների և հաղորդակցման վրա: Ուսուցման նպատակը հաղորդակցային կոմպետենտության ձևավորումն է, որը հնարավորություն կտա օտար լեզվով շփվելու տարբեր սոցիալական միջավայրերում: Ուսուցման գործընթացում հաղորդակցումն իրականանում է փոքր խմբերում, ուսուցիչը խթանում է համագործակցությունը՝ ստեղծելով տարբեր հաղորդակցային իրավիճակներ: Այս մեթոդի կիրառման ժամանակ կարևոր նշանակություն է տրվում ոչ խոսքային հաղորդակցման մեթոդներին: Մայրենի լեզուն օգտագործվում է միայն այն դեպքերում, երբ այն մեթոդապես արդարաց

ված է: Ուսուցման հիմնական նպատակը հաղորդակցումն է, այդ իսկ պատճառով սխալները ուղղվում և շտկվում են գործընթացում, և, եթե հաղորդակցվողները հասել են իրենց նպատակին, որոշ սխալներ կարող են անտեսվել [2]:

Հաղորդակցման մեթոդի կիրառման դեպքում պարտադիր պայման է լեզվական միջավայրի ապահովումը: Առավել ևս, որ այսօր ավագ դպրոցի կրթական համակարգը ուսուցչի առջև նոր խնդիրներ է դնում՝ ապահովել սովորողների սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումը, ինչն արդեն ենթադրում է ուսուցման կազմակերպում լեզվական միջավայրում, համապատասխան դիդակտիկ նյութերի օգտագործում: Դրանք առաջին հերթին գեղարվեստական և հրապարակախոսական տեքստերն են, գեղարվեստական և վավերագրական ֆիլմերը, համացանցային նյութերը, տեսալսողական ձայնագրությունները, գեղարվեստորեն ձևավորված սլայդ-շոուները և այլն:

Իհարկե, նմանապիպ դիդակտիկ նյութերի առկայությունը ուսուցման ժամանակ ուսուցչից պահանջում է ավելի մեծ ջանքեր, գեղարվեստական մտածողություն, ստեղծագործական մոտեցում: Սակայն, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, սոցիալ-հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումը լեզվական բնական միջավայրում ավելի արդյունավետ է լինում, քան օտար լեզվի զուտ քերականական կամ բառային ուսուցումը:

Գործնականում հաղորդակցման մեթոդի կիրառման և լեզվական ուսումնադաստիարակչական միջավայր ստեղծելու նպատակով մեր կողմից մշակվել և ներդրվել են մի շարք դասընթացային թեմաներ՝ ֆրանսերեն լեզվի դասավանդման համար: Դրանք են.

1. Ճանապարհորդություն Ֆրանսիայում:
2. Փարիզի տեսարժան վայրերը:
3. Ֆրանսիայի ազգային տոներն ու ավանդույթները:
4. Ֆրանսիացի գրողները:
5. Ֆրանսիացի արվեստագետները:
6. Ֆրանսիահայ ականավոր գործիչները:
7. Ֆրանսիացին տանը, աշխատավայրում և հանգստի ժամանակ:

Այսպիսով, հաղորդակցային մեթոդի հիմնական գաղափարը ուսուցչի և աշակերտների ակտիվ փոխգործունեությունն է: Այդ իսկ պատճառով կարևորվում է ուսուցչի դերը, նրա պատրաստվածությունը, համապատասխան միջավայր

ստեղծելու, փոխգործունեության համար բարենպաստ պայմաններ ապահովելու, ուսումնական գործունեությունը կարգավորելու նրա կարողությունները: Այս գործընթացում ուսուցիչը ակտիվ մասնակցի դերում է, նա և՛ լեզուն ուսումնասիրող է, և՛ խորհրդատու, և՛ մասնագետ, և՛ լեզվի կրող և՛ համապատասխան խոսքի տիրապետող, և՛ ուսումնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման խթանիչ ուժ, որը սատարում է հաղորդակցվողների դրական ծիրքերը, դրդում նրանց հաղթահարելու լեզվի յուրացման ընթացքում առաջացած դժվարությունները և շփման համապատասխան մոդելներ մշակելու:

Գրականություն

1. Бромлей Ю. В., Этнос и этнография, М., 1973.
2. Капитонова Т. И., Шукин А.Н., Современные методы обучения русскому языку иностранцев, 2-е изд., М., Рус. язык, 1979, 222 с.
3. Маслова В. А., Лингвокультурология, М., Академия, 2004, 202 с.
4. Шейлз Д., Коммуникативность в обучении современным языкам // Совет Европы Пресс, 1995, 350 с.

Иностранный язык как средство формирования социально–коммуникативной компетентности учащихся

Օ. Բլբուլյան

В статье рассматривается проблема социально–коммуникативной компетентности в контексте лингвокультурологического подхода. Проводится анализ взаимосвязи языка и культуры, лингвокультурологии как междисциплинарной области науки. Рассматривается коммуникативный метод обучения иностранному языку как один из эффективных и оптимальных методов, способствующих формированию коммуникативной компетентности учащихся.

Foreign Language as a Method of Forming of the Student's Social–Communicative Competence

Օ. Բլբուլյան

The problem of social–communicative competence in the context of lingvocultural approach is discussed in this article. It is analysed the correlation of the language and the culture of the lingvoculturology as a interdisciplinary sphere of the method of teaching of foreign language as one of the effective and optimal methods, promotional for forming of the communicative competence of the students.

ՄԻՍԱՔ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

ՄԱՐԴՈՒ ՄԱՐՄՆԱՁԵՎԻ ՊԱՏԿԵՐՄԱՆ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Արվեստի ուսումնասիրման օբյեկտը միշտ եղել է մարդը: Նրա ներաշխարհը, հոգեվիճակը, բնավորությունը, մտքի և զգացմունքների կառուցվածքը անհատական բնավորություններով: Այս առումով տարաբնույթ բովանդակությամբ ստեղծագործական աշխատանքներ կատարելիս նկարչի առջև դրվում է մարդու և ընդհանրապես մարմնաձևի իրատեսական պատկերման խնդիրը:

Գեղարվեստական կրթության կազմակերպման արդյունավետ ուղիների որոնումը ուղղակի կապ ունի մարդու մարմնաձևի պատկերման հիմնախնդրի հետ:

Մարմնաձևի ընդգրկումը կոմպոզիցիոն աշխատանքներում (գեղանկար, գրաֆիկա, քանդակ) ունի փուլային տեխնոլոգիական լուծումներ, որն արդյունավետ է ու գրավիչ, եթե նկարիչը վարժ տիրապետում է օբյեկտի պատկերման ակադեմիական գիտելիքներին և արհեստավարժ է պատկերագրման գործընթացում: Ընդհանրապես մարմնաձևի պատկերումը (շարժման մեջ, թե հանգիստ վիճակում) բավականին բարդ խնդիր է: Նրանում ամփոփվում է ստեղծագործողի կարողությունները համաչափության, ծավալատարածական գեղանկարչական բազմաբնույթ գործոններ, և գեղարվեստական ստեղծագործության արժեքը կայանում է վերոնշյալ ընկալումների և անթերի վերարտադրման մեջ:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գեղարվեստական բաժիններում առաջադրված հիմնախնդիրներից կարևորագույնն է մարդու մարմնաձևի պատկերման դերի և կարևորության ամրապնդումը: Այստեղ շատ կարևոր է բացահայտել «Կոմպոզիցիա» առարկան, որպես ստեղծագործական գործընթաց, նրա ձևավորումը և կազմավորումը, նրա կազմակերպման համակարգային և զգայական կառուցվածքները, և, իհարկե, կատարելագործել այն տեխնիկական առումով, այսինքն՝ գեղագիտական մշակումներով [1]:

Կոմպոզիցիան, որպես այդպիսին այժմեական ժամանակներում կորցրել է իր նշանակությունը և նրա կարևորության վերահաստատումն արդիական հիմնախնդիր է, ինչին հասնելու ուղիները «կոմպոզիցիա» առարկային գրագետ և ակադեմիական հիմքերով դասավանդումը, նրա պատմաժամանակագրության լավ սերտումը, ինչպես նաև այդ առարկայի հանդեպ ուսանողների մոտ անհագուրտ հետաքրքրություն առաջացնելն է: Գործնական նշանակությունը կրում է նեղ մասնագիտական բնույթ: Գեղանկարչության մեջ կոմպոզիցիան միշտ զբաղեցրել է իր ուրույն տեղը: Պետք է նշել գործնականորեն կոմպոզիցիայի դերը արվեստասեր հասարակության համար և նրա պարտադիր առկայության զարգացման կարևորությունը, քանի որ գեղանկարչու-

թյունը առանց կոմպոզիցիայի վերածվում է ընդամենը կենցաղային պարզ և հասարակ դրվագների ու իրերի պատկերման, որը չի կրում համազգային, համամարդկային հնչեղություն և այդ իսկ պատճառով հետաքրքրում է շատ նեղ մարդկանց շրջանակի:

Մարմնաձևի պատկերման համար ազատ մոտեցում հնարավոր է միայն ուսուցման համակարգված դասընթաց անցնելուց հետո: Նկարչության ուսուցման գործընթացը պահանջում է մի շարք կանոնների պահպանում, որոնք, ի դեպ, կիրառվել են նաև վերջին տասնամյակների դպրոցական գործընթացում: Գծանկարի ուսուցման ժամանակ առաջնային պայման են դառնում հետևյալ երեք հանգամանքները. օբյեկտը ճիշտ տեսնելը, հեռանկարի օրենքների իմացությունը, պատկերվող օբյեկտի ամբողջական և առանձին հատվածների միջև եղած հարաբերության և համաչափության պահպանումը:

Սրանք «գիտական» կոչված այն առաջնատարրերն են, որոնք, որպես պարտադիր կանոն, անհրաժեշտ են բոլոր սովորողների համար: Առաջինն այստեղ մարդու ֆիզուրայի ճիշտ տեղադրումն է թղթի հարթության վրա: Ընդ որում, լավ կլինի դա կատարել պարզապես ընդհանուր ուրվագծերով: Այդ դեպքում հեշտ է կառուցման սխալ գծերը մաքրել և ուղղել:

Ուսուցման երրորդ հատկանիշը վերաբերվում է պատկերվող օբյեկտի ամբողջական և նրա առանձին հատվածների միջև համաչափությունների պահպանմանը: Դեռևս իր ժամանակին Լեոնարդո դա Վինչին գրել է. «Մերկ մարմին պատկերելիս գործիր այնպես, որ սկզբում ամբողջական կերպով տեսնես ֆիզուրան, այնու-

հետև ճշգրիտ համաչափություններով այն տեղադրես հարթության վրա: Դրանից հետո միայն կարող ես անցնել մշակման՝ պահպանելով ընդհանուր կարգը: Նախ ավարտին հասցրու այն հատվածները, որոնք քեզ թվում են ավելի կարևոր և հետո անցիր մարմնի մնացած մասերին» [3]:

Համաչափություններն արտահայտվում են տարբեր մեծությունների հատվածները մեկը մյուսի հետ ճիշտ հարաբերվելու ամբողջականությամբ: Այդ դեպքում պարտադիր է լինելու ընդհանուրից գալ մասնավորը, հակառակ դեպքում սկսնակ նկարողը կկորցնի ճիշտ կողմնորոշումը: Դրա համար թղթի վրա պատկերի ընդհանուր տեղադրումից հետո նախ պետք է որոշել մեծ հատվածները, որից հետո դրա վրա առանձնացնել մանրամասները: Շփոթություններից խուսափելու համար անհրաժեշտ է ուսանողին բացատրել այն նրբությունը, որ մարմնի շատ մանրամասներ ունեցող հատվածները ավելի մեծ են թվում, քան մարմնի նույն չափի «խուլ» հատվածները: Օրինակ, գլխի վրա դեմքի հատվածը, որտեղ կան աչքեր, քիթ, բերան, ճակատ, ավելի մեծ է թվում, քան գանգը, որը ավելի ծավալուն է: Սովորաբար սիրողական նկարիչները գանգի հատվածը փոքր են նկարում: Նույնը կարելի է ասել ձեռքի դաստակի մասին, երբ ոչ արհեստավարժ նկարիչների մոտ այն մեծ է ստացվում: Դժվար խնդիրներից է նաև ձևը ծավալային ամբողջականության մեջ տեսնելու ու այն պատկերելը [2]:

Ուսուցման գործընթացում պահպանվում է ակադեմիական մոտոցումը՝ պատկերային պայմանական ձևերը օգտագործելով իրական մարմնի ճիշտ ներկայացմանը: Գծանկարի հատկանշական կողմերից մեկը ճեպանկարն է:

Ըստ էության, դա հիմնական աշխատանքի սկզբնական փուլն է: Այն հատկապես նկարչություն սովորողների համար առարկան կամ մարդու մարմնաձևը ամբողջականության մեջ արագ տեսնելու կարողությունն է, օգնում է զարգացնելու դիտողականությունը, աչքաչափը համաչափությունների զգացողությունը: Ճեպանկարի ոլորտում ամենահետաքրքրականը և դժվարը մարդն է իր անատոմիական կառուցվածքով: Ընդհանրապես կերպարվեստի բոլոր ճյուղերում հիմնական դերը պատկանել է մարդու կերպարին: Այստեղ նաև մեծ դեր ունի մարդու անատոմիային ծանոթ լինելը, որպեսզի նկարելուց զաղափար կազմվի մարդու ոսկրային և մկանային կառուցվածքի մասին: Այնուհետև այն, ինչ ուսումնասիրվել է անատոմիային ծանոթանալիս, տեսնել իրական կյանքում ապրող մարդու մեջ: Նկարելիս անհրաժեշտ է անընդհատ նայել բնորդին և ուսումնասիրել նրա համաչափությունները: Կարևոր է տեսնել և ընկալել մարմնի մասերի փոխադարձ կապը՝ ինչպես են մարմնի մասերը հյուսվում միմիանց, և շարժման ժամանակ ինչ է տեղի ունենում ոսկրերի և մկանների կառուցվածքի հետ: Սա է պատճառը, որ նկարչի համար անատոմիայի ուսուցումը չափազանց կարևոր է:

Պետք է բնորդին նստեցնել և ուսումնասիրել նրա մարմնի հիմնական մասերը՝ իրանը, գլուխը, վիզը, վերջույթները և այլն: Բնորդին խնդրել շարժվել և այդ ընթացքում ուշադրություն դարձնել տեղի ունեցած փոփոխություններին, զննել և հասկանալ, թե ինչ տեսք ունեն մարմնի հիմնական մասերը դիմացից, կողքից և հետևից: Ուշադրություն դարձնել, թե ինչպես են մարմնի այդ մասերը կապվում մի-

մյանց հետ, օրինակ՝ գլխի կապը վզի հետ տեսանելի է բոլոր կողմերից, իսկ ուսերի կապը՝ կրծքի, ձեռքերի և վզի հետ ավելի պարզ տեսանելի է դիմացից:

Բնորդին նայել դիմացից, այնուհետև խնդրել, որ բարձրացնի ձեռքերը տեսնելու համար թիակների և ուսային գոտու կապը, նաև ողնաշարը: Բնորդին խնդրել, որ մարմնի ծանրությունը պահի մի ոտքի, ապա հաջորդ ոտքի վրա, այդ ժամանակ կնկատվի, որ նեցուկային ոտքի ազդրի վերին մասը հստակ վիճակում է գտնվում, և նկարելիս անհրաժեշտ է ազդրոսկրը արտահայտել: Խնդրել բնորդին նստել աթոռին և պտտվել նրա շուրջ նրա մարմնի թեքված մասերը ուսումնասիրելու նպատակով. դա ավելի տեսանելի կլինի կողքից դիտելիս: Այսպես փորձել ուսումնասիրել մարդուն տարբեր դիրքերից և տարբեր շարժումներ կատարելիս: Թող նա բարձրացնի ձեռքերից մեկը, այնուհետև մյուսը, ապա ոտքերը հերթապահությամբ, խոնարհվի առաջ կամ թեքվի կողք: Շարժման ժամանակ մասնավորապես ուշադրություն դարձնել շարժումը իրականացնող մարմնի մասերին: Այնուհետև նույն ձևով ուսումնասիրել մարդուն կանգնած վիճակում: Բնորդին խնդրելով որպեսզի շարժի վերջույթները, գլուխը, մեջքը և այլն: Ժամանակ առ ժամանակ անհրաժեշտ է հետևել անատոմիական կառուցվածքին, ինչը կօգնի հասկանալու, թե շարժման ժամանակ ինչ է տեղի ունենում ոսկրային և մկանային համակարգում, ուշադրություն դարձնել, թե ինչպես են փոխվում մկանները, երբ մարդ դրանք լարում է կամ ազատ է թողնում: Օրինակ, երբ մարդ բռունցք է կազմում, բացում է մատները կամ լարում է փորի մկանները, ապա ազատ թողնում այն: Այս շարժում-

ները պետք է արժանանան նկարչի ուշադրությանը և հետազոտության օբյեկտ հանդիսանան:

Հեշտությամբ կարելի է ուսումնասիրել մերկ կամ ամառային թեթև հագուստով մարդկանց: Առավել հեշտ կարելի է դա անել, եթե մարդը նիհար է: Սակայն նույնիսկ գեր մարդկանց մոտ առավել արտահայտված են հողերը, որտեղ միանում են մեկ կամ մի քանի ոսկրեր, և դրա համար հողերը առավել արտահայտիչ են ու նաև կապող օղակ են հանդիսանում: Այդ հանգույցները նաև որպես հենման կետեր են: Հողերը շատ տեսանելի են նիհար մարդկանց մոտ, օրինակ, նրանց մոտ լավ արտահայտված երևում են մատուկները: Պատկերել մարդու անատոմիական կառուցվածքը հագուստի տակից, հստակ պատկերել մարմնի մասերի փոխադարձ կապերը, ընկալել նրանց ընդհանուր կառուցվածքը [2]:

Այս առաջադրանքում մարդու մարմնածնը պատկերվում է գործնականորեն: Առաջին հերթին անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել առաջնային խնդիրների վրա: Ուսուցման գործընթացում պահպանվում է ակադեմիական մոտեցում մարմնի ճիշտ ներկայացմանը: Մարդու մարմնածնը կառուցելիս անհրաժեշտ է լրացուցիչ կառուցման գծեր օգտագործել: Դրանք օգնում են համեմատություններ կատարելու և դրա արդյունքում գտնելու ճիշտ չափսերը: Գծանկարին տիրապետելու դժվարին խնդիրներից մեկը ձևի ծավալային ամբողջականության տեսնելն ու այն պատկերելն է: Ձևի և ծավալի արտահայտումը: Կերպարվեստի բոլոր տեսակները, գործ ունեն ձևի պատկերային և պլաստիկ առանձնահատկությունների հետ: Կառուցելիս ունենալ առանցքներ, որոնց շուրջ

կկառուցվեն հարթությունները: Մարմնի որոշ մասեր ունեն իրենց բնական առանցքային ոսկրերը: Այսպիսով նկարը կառուցելիս անհրաժեշտ են թեթև լրացուցիչ կառուցման գծեր և առանցքներ: Մարդը ունի բարդ անատոմիական կառուցվածք, սակայն խնդիրը նրանում է, որ նկարելիս մարդուն անհրաժեշտ է ընկալել որպես մի ամբողջություն և առանձին չդիտարկել: Այսինքն պետք է միանգամից մի գծով կառուցել ամբողջ կերպարը՝ իրանը, գլուխը և վերջույթները: Լեռնարդո դա Վինչին գրել է, որ գծանկարի ուսուցման օգտակար մեթոդը բնօրինակից նկարելն է, բնականաբար, նկատի ունենալով շարժման և համամասնությունների նյութը: Գեղանկարչության աշխատանքի ընթացքի մասին խոսելիս նա մատնանշում է երեք հերթական փուլ. ընդ որում, առաջինը և կարևորը գծանկարն է: Նա ասել է, որ արվեստի գիտության մեջ խորանալ ցանկացող պատանուն, որն ուզում է ընդօրինակել բնության հրաշագործությամբ ստեղծված մարդկանց կերպարներն ու զանազան առարկաներ: Նրա միտքն ու եռանդը ամբողջովին պետք է ուղղել ու նվիրել գծանկարին՝ այն ուղեկցելով լույսերի և ստվերների ճիշտ հարաբերության օգտագործմանը: Հանճարեղ արվեստագետը գտնում է, որ առանց գծանկարի սովորողը որևէ հաջողության չի կարող հասնել: Մասնավորապես անհրաժեշտ է համարում մարդու մարմնածնի ճիշտ տեղադրումը թղթի մակերեսի վրա՝ գտնելով հավասարակշռության կետը [3]:

Շատ կարևոր է ծավալներ ստանալը, լույսի և ստվերի ճիշտ ընկալումը: Նկարելիս ստվերոտ հատվածը միանգամից երանգավորել: Նկարի մեջ առանձնացնել լույսը և ստվերը: Սակայն այս գործընթա-

ցը չպետք է մեխանիկական բնույթ կրի: Այսինքն սովերները չպետք է բնագրաբար պատճենահանվեն. դրանք անհրաժեշտ է կատարել գիտակցաբար:

Ավելի նպատակահարմար է մարդու մարմնաձևը պատկերել թղթի վրա օժանդակ անատոմիական գծանկարների համադրությամբ: Սկսնակ նկարիչների համար անփոխարինելի օգնություն են բնօրինակից հորինվածքային ճեպանկարները, նախանկարները, որոնցում հարկ է որոշել ապագա նկարի ձևաչափը, անատոմիական գծանկարների տեղակայումը, նշագծել մարմնաձևի ընդհանուր զանգվա-

ծը, որոշել ընդհանուր համաչափությունները և այլն:

Դժվար է պատկերացնել ահեստավարժ մի վարպետի, ում ստեղծագործական կյանքում տեղ գրաված չլինի մարդու մարմնաձև պատկերումը:

Մարդու մարմնաձևի պատկերման հիմնախնդիրները արդյունավետ լուծելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել ժամանակակից գեղարվեստական տեխնոլոգիաները կախված սովորողի ընդունակություններից, հոգեվիճակից, տարիքային և անհատական առանձնահատկություններից և, իհարկե, կրթական միջավայրի պայմաններից:

Գրականություն

1. Ներսիսյան Լ. Ս., Կրթություն և գեղագիտություն, «Ձանգակ-97» հրատ., Երևան, 2002, 157 էջ:
2. Живопись, Учеб. пособ. для вузов, М., Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2001, 224 с.: ил.
3. Леонардо да Винчи, Книга о живописи, Москва, 1935 г., с. 107
4. Кузин В. С., Нариски и зарисовки: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, М., 2004.
5. Хачикян Я., Казарян М., Армянские художники об искусстве, Ереван, 2004

The Regularities and Features of Human's Figure Dipiction

M. Melkonyan

The human always has been the object of art's research. His inner life, spiritual state, character structure of mind and feelings with individual characters. In this regard, painter must think figure's realistic problem of dipiction during different creative works.

Закономерности и особенности изображения фигуры человека

М. Мелконян

Объектом изучения искусства всегда был человек. Его внутренний мир, состояние души, духовный характер, структура мыслей и чувств. Связи с этим, в ходе различных творческих работ перед художником стоит задача реалистического изображения человека и фигуры вообще.

ՄԽԻԹԱՐ ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ

ԾԵՓԱԿԵՐՏՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԵԶՈՒՄ և ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ծեփակերտումը կիրառական արվեստի ձևերից մեկն է, քանդակի ստեղծում փափուկ նյութերից: Արվեստի այս ձևը հասանելի է ինչպես մանկապարտեզի, այնպես էլ դպրոցի պարապմունքներին և արտադասարանական աշխատանքի ընթացքում: Ծեփակերտման պարապմունքները նպաստում են երեխաների մտավոր ընդունակությունների ձևավորմանը, ընդլայնում նրանց գեղարվեստական աշխարհընդգրկումը, ներգործում շրջապատող աշխարհի նկատմամբ ստեղծագործական վերաբերմունքի ձևավորման վրա: Ծեփակերտումը կարելի է դասակարգել ըստ նյութի՝ կավ, խմոր, ծեփամածիկ, յուն և այլ փափուկ նյութեր: Դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատկություններն ու հնարավորությունները, այդ պատճառով էլ պետք է դրանք փոխարինել մեկը մյուսով, այլ առաջադրված նպատակներով ու խնդիրներով պայմանավորված՝ օգտագործել տարբեր նյութեր: Այս հանգամանքը հարկ է հաշվի առնել երեխաների հետ աշխատանքի կազմակերպման ժամանակ:

Կավը բնական նյութ է, որը մարդիկ սկսել են մշակել դեռևս հնագույն ժամանակներից և օգտագործել են ամանեղենի, խաղալիքների և կենցաղային այլ առարկաների պատրաստման համար: Փորձառու մանկավարժները նախընտրում են աշխատել կավով՝ իմանալով, որ ծեփա-

մածիկն ավելի դժվարությամբ է մշակվում, այն պետք է երկար շփել, կարծես ձեռքերի մեջ տաքացնել դրանից ինչ-որ բան պատրաստելուց առաջ, բացի այդ, միառժամանակ այն կորցնում է իր ձևը և թրծման ենթակա է: Գործնականում ավելի հաճախ կիրառվում է ծեփամածիկը, քանի որ կավի հետ աշխատանքի ժամանակ պահանջվում են հավելյալ պարապմունքներ դրվագման և թրծման համար: Այդ պատճառով էլ նման պարապմունքները նախընտրելի է անցկացնել արտադասարանային աշխատանքի ժամանակ, արվեստանոցներում: Սակայն կավից և ծեփամածիկից ծեփակերտման հնարքներն ու ձևատեսությունները նույնակա՛նացված են:

Ծեփամածիկն արհեստական նյութ է, որը ստեղծված է հատուկ ծեփակերտման և մոդելավորման համար: Այն պատրաստվում է կավի զտված և աղացած փոշուց, մեղրամոմի, գլիցերինի, ճարպերի, ներկանյութերի և այլ նյութերի հավելումով, որոնք պայմանավորում են ծեփամածիկի այս կամ այն տեսակի հատկանիշներն ու առանձնահատկությունները: Ըստ բովանդակության՝ ծեփակերտումը լինում է առարկայական, սյուժետային, զարդարական, համալիր:

Առարկայական ծեփակերտման ժամանակ երեխաները ծեփում են որոշակի առարկաներ՝ մրգեր, բանջարեղեն, խա-

ղալիքներ, մարդկանց և կենդանիների մարմնաձևեր, կենցաղային առարկաներ, փոխադրամիջոցներ, երևակայական էակներ: Առանձին առարկաների կերտումը երեխաների համար ավելի հեշտ է, քան, օրինակ՝ նկարչության մեջ, քանի որ տվյալ դեպքում նա կառուցում է իրական ծավալներով, և պատկերման պայմանական միջոցներին դիմելու անհրաժեշտությունը չկա: Երեխաներն ավելի արագ են յուրացնում առարկաների կառուցողական ձևերի կերտման տեխնիկան պլաստիկ ձևերի համեմատությամբ: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցման արդյունքում երեխաները կարող են հասնել մարդկանց և կենդանիների ճշգրիտ կերտման սկզբում կառուցողական, ապա՝ ավելի պլաստիկ ձևերի միջոցով:

Սյուժետային ծեփակերտման դեպքում երեխաները կառուցում են սյուժետային հորինվածքներ, որոնցում առանձին կերպարները փոխկապակցված են իմաստով (միևնույն հեքիաթի հերոսներ), տարածության մեջ իրենց տեղադրվածությամբ, որոնք միավորվում են սյուժեին միևնույն հիմքով, համաչափություններով (սյուժեին համապատասխան՝ միաչափ կամ բազմաչափ), շարժնթացային զարգացմամբ (հերոսները վազում են, նայում են միևնույն կողմը կամ մեկը մյուսին և այլն): Սյուժետային ծեփակերտումը պահանջում է մեծածավալ աշխատանք և ժամանակ, այդ պատճառով էլ այն նախատեսվում է ոչ թե մեկ, այլ մի քանի դասաժամերի համար:

Զարդարարական ծեփակերտման ժամանակ երեխաները ստեղծում են զարդարարական կամ զարդանախշված առարկաներ՝ ծաղկամաններ, դիմակներ,

զարդանախշեր, ժողովրդական արհեստագործության վարպետների մանր զարդարարության թեմաներով աշխատանքներ: Այդ աշխատանքներն առնչվում են կյանքին, այդ պատճառով էլ մեծ իմաստ ունեն երեխայի համար: Ծեփակերտման հիմնական միջոցներն են **նախագծայինը, քանդակագործականը, համակցվածը:**

Նախագծային միջոցով կերտման դեպքում պատկերը ստեղծվում է առանձին մասերից՝ նախապես նախագծած պատրաստած մասնիկներից: Երևակայության, ձեռքերով աշխատելու հմտության, սեփական աշխատանքը կազմակերպելու ընդունակության զարգացմանը զուգընթաց այդ միջոցը կատարելագործվում է. բազմապատկվում են մասնիկների քանակը, ձևերն ու չափերը, բարդանում են դրանց փոխտեղակայումները, վերջնական մշակումը դառնում է ավելի մանրակրկիտ և արտահայտիչ:

Քանդակագործական միջոցն անվանում են նաև պլաստիկ կամ նյութի ամբողջական կտորից ծեփակերտում: Աշխատանքի ընթացքը ենթադրում է ընդհանուրից մասնակիի ուղղվածություն. պատկերվող առարկայի կերպարով պայմանավորված՝ պլաստիկ նյութի ամբողջական կտորից կերտվում է անհրաժեշտ ձևը: Սկզբում կերտվում են բնութագրական ծավալները՝ այն հիմքը, որը համարվում է ավելի փոքր ձևերով: Քանդակագործական միջոցը նախագծայինի համեմատությամբ կերտման ավելի բարդ միջոց է, քանի որ կերտման ընթացքում նախադպրոցական (3–5 տարեկան) և կրտսեր դպրոցական տարիքի, մասնավորապես 1–2 դասարանների երեխաների համար ավելի հեշտ է սկսել առար-

կայի վերլուծությունից, նրա մասնիկների առանձնացումից և հանգել դրանց միավորման որոշակի պատկերի մեջ:

Համակցված միջոցը միավորում է նշված երկու միջոցները՝ նախագծայինը և քանդակագործականը: Այն հնարավորություն է ընձեռում համակցելու ամբողջական կտորից և առանձին մասերից կերտման առանձնահատկությունները: Որպես կանոն, ամենախոշոր մասերը կառուցվում են քանդակագործական եղանակով, իսկ մանր ձևերը ստեղծվում են նախագծային եղանակով և միացվում քանդակագործական ձևին: 6–8 տարեկանում (1–3–րդ դասարաններ) երեխաները նախընտրում են հենց այդ միջոցը, որն ավելի հասանելի է և իր հնարավորություններով՝ համապիտանի:

Կավից և ծեփամածիկից ծեփակերտումն օգնում է կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաներին (3–4–րդ դասարաններ) ինչպես ինքնուրույն, այնպես էլ մանկավարժի հսկողությամբ բացահայտելու իրենց ստեղծագործական ընդունակությունները: Երեխաներին դուր է գալիս այս նյութի հետ աշխատանքը, քանի որ այն ճկունություն է ապահովում, կարող է ընդունել ցանկացած ձև՝ երեխայի մտահղացումներին համապատասխան:

Կավից և ծեփամածիկից կերտման ուրույն ձևատեսությունը յուրացման առումով պարզ է, իսկ ցանկացած տարիքում մարդու ստեղծագործական զարգացման վրա իր ներգործության առումով՝ անհամեմատելի: Բարձրագույն զգացմունքները, որոնք, ցավոք, ժամանակակից քաղաքային կյանքի պայմաններում գործնականում վերանում են, ծեփակերտման օգնությամբ սկսում են վերականգնվել

և հանգեցնում են ոչ միայն ստեղծագործական գործունեության, գեղագիտական զգացմունքների, գույնի և ձևի ներդաշնակության զգացողության զարգացման, այլև վերականգնում օրգանիզմի ներքին և հոգևոր հավասարակշռությունը, քանի որ որոշակի հոգեբանական ներգործություն ունեն մարդու վրա:

Երեխաները ծեփակերտմամբ զբաղվել սկսում են դեռևս վաղ մանկության հասակից՝ յուրացնելով ծեփամածիկի և կավի հետ աշխատանքի պարզագույն հնարքները՝ գլանում, շերտավորում, ձգում, տափակեցում: Ծեփակերտման պարամունքները զարգացնում են գեղարվեստական ճաշակը, անհատականությունը, բնագրը, դաստիարակում կազմակերպածություն, կարգապահություն և կոնկրություն, կավի և ծեփամածիկի հետ աշխատանքում, ինչպես նաև յուրաքանչյուր սովորողի ստեղծագործական գործընթացը կազմակերպելու հմտություն: Այդ ընթացքն առավել զգայական է երեխաների ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման համար:

Կերպարվեստի դասերին ուսուցիչը երեխաներին հաղորդում է ստեղծագործելու բերկրանք, ծանոթացնում նրանց ժողովրդական գեղարվեստական արհեստագործության պատմությանը, ցույց տալիս ծեփակերտման մասնագիտական հնարքներ: Նա օգնում է երեխաներին բացահայտելու իրենց ընդունակությունները, հաղթահարելու դժվարություններն ուսուցման ընթացքում, հետաքրքրություն ցուցաբերելու ծեփակերտման նկատմամբ, ինչպես նաև ցույց տալիս ծեփակերտման մասնագիտական ճիշտ հնարքները և օգնում դրսևորելու սեփական քանդակա-

գործական պատկերը կերտելու ունակությունները: Երեխաները ճեռք են բերում գիտելիքներ, ունակություններ, հմտություններ, տեղի է ունենում մարդու և բնության միասնության գիտակցում, տարբեր առարկաների յուրովի աշխարհի հետ ծանոթություն:

Ծեփամածիկից և կավից ծեփակերտումը՝ որպես կիրառական գործունեության ձևերից մեկը, հսկայական հնարավորություններ է ընդգրկում երեխայի անձի զարգացման տեսանկյունից: Այդ հնարավորություններն իմանալով և գրագիտորեն կիրառելով՝ մանկավարժը պետք է կարողանա ուսումնական գործընթացը կազմակերպել երեխաների տարիքային, անհատական առանձնահատկությունները հաշվի առնելով:

Ծեփակերտման պարապմունքները նպաստում են նուրբ շարժային հմտությունների, գեղարվեստական ճաշակի, անհատականության, բնագրի զարգացմանը, դաստիարակում կազմակերպվածություն, կարգապահություն և կոկիկություն կավի և ծեփամածիկի հետ աշխատանքի ժամանակ, ինչպես նաև յուրաքանչյուր սովորողի ստեղծագործական գործընթացը կազմակերպելու ունակություն:

Ծեփակերտման պարապմունքներն արդյունավետ միջոց են իրականության ծավալատարածական միջոցների ճանաչողության համար: Ծավալային առարկաների եռաչափ պատկերումը օգնում է սովորողներին ճանաչելու օբյեկտները, նրանց ձևերի իրական ամբողջության մեջ: Նման աշխատանքում լիարժեքորեն

իրագործվում են սովորողների գեղագիտական և գեղարվեստական դաստիարակության, ինչպես նաև նրանց ընդհանուր զարգացման մեծ հնարավորությունները: Այդ պարապմունքները սովորողներին նաև տարբեր նյութերով և գործիքներով աշխատելու հմտությունների տիրապետման հնարավորություն են ընձեռում:

Ծեփակերտման պարապմունքները զարգացնում են նյութի և պլաստիկ ձևի զգացողություն, կատարելագործում աչքաչափը և վարժեցնում նուրբ ձեռագործ աշխատանքի ընդունակությունը: Ծեփակերտման պարապմունքները անհրաժեշտ են երեխաների համար, քանի որ օգնում են բացահայտելու նրանց ներուժը, անհատական ընդունակությունները, նպաստում անձի համակողմանի զարգացմանը, օգնում երեխաներին լիքաթափվելու և բարենպաստ ազդեցություն են ունենում նրանց հոգեբանության վրա: Երեխաների մոտ ձևավորվում է ինքն իրեն և շրջապատող աշխարհը բացահայտելու, ճանաչելու ձգտում:

Ստեղծագործական սկիզբն առկա է յուրաքանչյուր երեխայի մեջ, և կարևոր է գտնել դրա բացահայտման ուղիները: Պարապմունքների նկատմամբ երեխայի հետաքրքրության զարգացմանը նպաստելու կարևոր տարր է հանդիսանում նրա ստեղծագործական կենսունակությունը: Երեխային պետք է գրավի այս կամ այն հմտությունների յուրացման գործընթացն ինքնին: Այդ պատճառով էլ հարկ է նրանց առաջադրել իրագործելի, հստակ նպատակներ և խնդիրներ, անպայման ամրագրել ձեռքբերումները, և ապա առաջադրել նոր խնդիրներ:

Գրականություն

1. Данкевич Е. В., Жакова О. В., Знакомьтесь: глина., СПб.: Кристалл, 1998, 272 с. (Серия «От простого к сложному»).
2. Зимняя И. А., Педагогическая психология: Учеб. Пособие, Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997, 480 с.
3. Полуянов Ю. А., Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс: Книга для учителя, М., Прометей, 1999, 219 с. Просвещение, 1984, 112 с., ил.
4. Эренграсс Б. А., Искусство вокруг нас: Для среднего и старшего возраста, М., Детская литература, 1968, 180 с.

Реализация лепки в дошкольном и младшем школьном возрасте

М. Мхитарян

Лепка – один из видов изобразительного искусства, создание скульптуры из мягких материалов. Этот вид искусства доступен для занятий как в детском саду, так и в школе, внеклассной работе. Занятия по лепке способствуют формированию умственных способностей детей, расширяют их художественный кругозор, содействуют формированию творческого отношения к окружающему миру. Занятия лепкой развивают художественный вкус, индивидуальность, интуицию, воспитывают организованность, дисциплинированность и аккуратность при работе с глиной и пластилином, а также умение планировать творческий процесс каждым учащимся.

THE WORK'S ACCOMPLISH OF THE SHAPING IN THE PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL-AGE

M. Mkhitaryan

The shaping is the one of applied art, creation of sculpture with soft material. This pattern of art is achievable during kidergarden as well as school's studies and extra-curricular. The studies of shaping promote development of children's mental abilities, enlarge them artistic perception of world, affect on the creative treatment formation of surrounded world. The studies of shaping develop the artistic style, personality, instict, culture of education, dicipline and tidy, during work of clay and caulking as well as skill of organizing each creative process of learner.

ՄԱՐԻՆԵ ԻՍԿԱՆԴԱՐՅԱՆ
ՆԱՆԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
ԳՈՒՂԱՐ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

**ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ՈՐՈՇ ԹԵՄԱՆԵՐԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ**

*Այն ուսուցչին, որն իր սաներին կարողանում է
օժտել ուրախությունը աշխատանքի մեջ գտնելու
ընդունակությամբ, պետք է պսակել դափնեպսակով:*

Է. Հաբարդ

Ուսուցչի աշխատանքը բազմաբովանդակ է ու դժվարին: Նա պետք է աշխատի այնպես, որ իր շուրջը համախմբի ոչ միայն ակտիվ, այլև պասիվ աշակերտներին և աստիճանաբար ակտիվացնի նրանց: Դրա համար անհրաժեշտ է ընդլայնել աշակերտների աշխատանքը լրացուցիչ վարժություններով՝ ավելորդ չհամարելով կրկնակի անդրադարձը անցած թեմաներին գիտելիքն ամրակայելու համար, դասավանդել և ավանդական մոտեցումներով, և ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ կիրառել դասավանդման գործընթացում: Սա հնարավորություն կտա էլ ավելի ընդլայնելու ծրագրային նյութը, ամրապնդելու ձեռք բերված գիտելիքները, ուղղորդելու առարկան ուսումնասիրող աշակերտներին, ինչն առավել կարևոր է միջին դասարաններում, քանի որ հենց այստեղ է դրվում առարկայի հիմքը և սկիզբ առնում սերը առարկայի հանդեպ:

Հողվածում առաջարկվում է մաթեմատիկայի որոշ թեմաների դասավանդումն իրականացնել ավանդական մոտեցմամբ, իսկ որոշ թեմաների դասավանդման ժա-

մանակ կիրառել **Excel** ծրագրի առանձնահատկությունները: Մաթեմատիկան բարդ գիտություն է, և կան թեմաներ, որոնք դժվար են ընկալվում աշակերտների կողմից: Բոլորովին ավելորդ չէ դրանց դասավանդման գործընթացն իրականացնելիս կիրառել ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները՝ նյութն առավել դյուրին դարձնելու նպատակով:

Մաթեմատիկայի որոշ թեմաների դասավանդումն առաջարկում ենք իրականացնել մի քանի ուղղություններով՝ տեսական նյութի մատուցում, առաջադրանքների կատարում, ճիշտ լուծումների և պատասխանների ներկայացում: Որպեսզի այս գործընթացը ավելի հետաքրքիր դառնա, գործնական առաջադրանքները կարելի է ներկայացնել թեստային տարբերակով: Եթե աշակերտը փորձեց և կարողացավ ստանալ պահանջվող առաջադրանքի ճիշտ պատասխանը, ապա ոգևորությունը և ուրախությունը կստիպեն անցնելու հաջորդ առաջադրանքին: Կարծում ենք, որ նման մոտեցման արդյունքում առարկան սիրող աշակերտների թիվը կավելանա: Անհրաժեշտ է նույն մոտեցմամբ

տալ նաև տնային հանձնարարություններ, տրամադրել դրանց պատասխանները, ցուցումները կամ լուծման որոշակի քայլերի նկարագրությունը (ոչ բոլոր ծնողները կարող են օգնել իրենց երեխաներին՝ լուծելու մաթեմատիկական բարդ վարժություններ): Մաթեմատիկական իսկապես սիրող աշակերտը նախ կփորձի ինքնուրույն լուծել կամ հաղթահարել առաջադրանքի դժվարությունը, հետո միայն կստուգի պատասխանը կամ լուծման ընթացքը: Եվ անգամ եթե աշակերտն օգտվի պատասխանից կամ լուծման ինչ-որ փուլում ներկայացված նկարագրությունից, պետք չէ դա ընդունել որպես մեծ խնդիր, քանի որ վերջիվերջո աշակերտը կգիտակցի, որ ինքնուրույն, տքնաջան աշխատանքի դրական արդյունքը հենց իր՝ աշակերտի հաղթանակն է:

Ենթադրենք՝ անհրաժեշտ է ուսուցանել «Բազմանդամներ» թեման: Դա շատ կարևոր թեմա է, և դրա լավ յուրացումը անհրաժեշտ է «Մաթեմատիկա» առարկան կայուն հիմքերի վրա դնելու, ուսումնասիրելու և ամրապնդելու համար:

Թեման լիարժեք ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է դասավանդումը բաժանել հետևյալ փուլերի.

1. Տեսական նյութի ներկայացումը

Աշակերտներին նախ պետք է բացատրել, որ միանդամը թվերի և տառերի արտադրյալ հանդիսացող հանրահաշվական արտահայտություն է, իսկ այդ տառերը և թվերը տվյալ միանդամի արտադրիչներն են: Թիվը կամ մեկ տառը նույնպես անվանում են միանդամ: n քանակով արտադրիչների արտադրյալը, որոնցից յուրաքանչյուրը a է, ունի կարճ նշանակում՝ a^n , որը կարդացվում է՝ a -ի n -րդ աստիճան: n -ը կոչվում է աստիճանացույց, իսկ a -ն՝ հիմք:

Բնական ($m \in \mathbb{N}; n \in \mathbb{N}; m > n$) և ամբողջ ցուցիչներով ($m \in \mathbb{Z}; n \in \mathbb{Z}$) աստիճաններն ունեն հատկություններ, որոնց կիրառությունը շատ մեծ է և կարևոր:

$$a \neq 0, b \neq 0, m \in \mathbb{Z}, n \in \mathbb{Z}$$

1. $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ (հիմքը մնում է նույնը, ցուցիչները գումարվում են),

2. $\frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}$ (հիմքը մնում է նույնը, ցուցիչները հանվում են),

3. $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$ (ցուցիչները բազմապատկվում են),

4. $(ab)^n = a^n \cdot b^n$ (կարելի է առանձին-առանձին աստիճան բարձրացնել, հետո հաշվել արտադրյալը),

$$5. \left(\frac{a}{b}\right)^n = \frac{a^n}{b^n}$$

(կարելի է առանձին-առանձին աստիճան բարձրացնել, հետո հաշվել քանորդը):

Աշակերտին պետք է բացատրել, որ միանդամների գումարն անվանում են բազմանդամ, գումարում եղած միանդամներին անվանում են բազմանդամի անդամներ: Անհրաժեշտ է ներկայացնել նաև բազմանդամի հատկությունները, բերել բազմանդամները կատարյալ տեսքի և այս ամենը ամրապնդել օրինակների միջոցով: Օրինակ՝ ցանկացած բազմանդամ կատարյալ տեսքի բերելու համար անհրաժեշտ է՝

1. նրա յուրաքանչյուր անդամը բերել կատարյալ տեսքի (բազմանդամի կատարյալ տեսքը հետևյալն է.

$$a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 x + a_0),$$

ա) 35 բ) 70c

գ) 74c դ) 148

Լուծում. $(7+5c)^2=49+70c+25c^2$ (բ):

2. $0, 25 - ? + \frac{1}{4}d^2$

ա) $\frac{1}{2}d$ բ) 0, 5

գ) d դ) $-2d$

Լուծում.

$$\left(0,5 - \frac{1}{2}d\right)^2 = 0,25 - \frac{1}{2}d + \frac{1}{4}d^2 \text{ (ա):}$$

Բազմանդամը վերլուծել արտադրիչների.

1. $a^2b+2ab+b$

ա) $b(a+b)$ բ) $b(a+1)^2$

գ) $ab(a+1)$ դ) $b(2a+1)$

Լուծում. $b(a^2+2a+1)=b(a+1)^2$ (բ):

2. $\frac{8}{27}a^3 - 64b^3$

ա) $\left(\frac{2}{3}-4b\right)\left(\frac{4}{3}a^2 + \frac{8}{3}ab + 4b^2\right)$

բ) $\left(\frac{2}{3}a+4b\right)\left(\frac{4}{9}a^2 - \frac{8}{3}ab + 16b^2\right)$

գ) $\left(\frac{2}{3}a-4b\right)\left(\frac{4}{9}a^2 + \frac{8}{3}ab + 16b^2\right)$

դ) $\left(\frac{2}{3}a+4b\right)\left(\frac{4}{9}a^2 - \frac{8}{3}ab - 16b^2\right)$

Լուծում.

$$\left(\frac{2}{3}a\right)^3 - (4b)^3 = \left(\frac{2}{3}a - 4b\right)\left(\frac{4}{9}a^2 + \frac{8}{3}a \cdot 4b + 16b^2\right)$$

$$\left(\frac{4}{9}a^2 + \frac{8}{3}a \cdot 4b + 16b^2\right) =$$

$$= \left(\frac{2}{3}a - 4b\right)\left(\frac{4}{9}a^2 + \frac{8}{3}ab + 16b^2\right) \text{ (գ):}$$

3. $8ab-7ak+7ck-8cb$

ա) $(a+b)(a-c)$

բ) $(a-c)(8b-k)$

գ) $(a-c)(8b-7k)$

դ) $7k(8b-k)$

Լուծում.

$$8b(a-c)-7k(a-c)=(a-c)(8b-7k) \text{ (գ):}$$

4. $49a^4-121b^{50}$

ա) $(49a-11b^5)11$

բ) $(49a^2-11b^{50})7$

գ) $(7a^2-11b^{25})(7a^2+11b^{25})$

դ) $(7a-11b)(7a+11b)$

Պատասխան. $(7a^2-11b^{25})(7a^2+11b^{25})$ (գ):

5. $(x+y+z)^2-2(xy+xz+yz)$

ա) $x+y+z$ բ) $x^2+y^2+z^2$

գ) $2(x+y+z)$ դ) $2(x^2+y^2+z^2)$

Լուծում.

$$x^2+y^2+z^2+2(xy+xz+yz)-2(xy+xz+yz)=x^2+y^2+z^2 \text{ (բ):}$$

Այս օրինակներն անհրաժեշտ են բազմանդամով աշխատանքը կատարյալ դարձնելու համար: «Բազմանդամներ» թեման շատ կարևոր է ուսումնասիրել «Ֆունկցիաներ» թեմայից առաջ, որպեսզի դյուրըմբռնելի լինեն դպրոցական դասընթացում ընդգրկված ֆունկցիաների շատ հատկություններ:

Այժմ ներկայացնենք մաթեմատիկայի մի քանի թեմաներ, որոնց դասավանդման ժամանակ առաջարկում ենք ավանդական մոտեցումից բացի կիրառել նոր մոտեցում՝ հիմնված ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, մասնավորապես **Excel** ծրագրի վրա, ցույց տալ ծրագրի կիրառման նպատակահարմարությունը, հաշվարկների իրականացման հարմարավետությունը, վերջապես ստեղծել միջառարկայական կապեր (մաթեմատիկա-ինֆորմատիկա), որոնք հեշտացնում են նյութի ընկալումը:

Թեմա 1. Ֆունկցիաների կառուցումը

Նախ և առաջ ավանդական մոտեցմամբ պետք է աշակերտին մատուցել ուսումնական նյութը, որի մեջ ներառված են ֆունկցիայի, բազմության գաղափարներն ընդհանուր թեմայի շրջանակներում:

Աշակերտը պետք է իմանա՝

1.բազմությունը միևնույն հատկությամբ օժտված առարկաների, իրերի, գաղափարների հավաքածու է, որոնք կոչվում են տվյալ բազմության տարրեր,

2.երբ են անվանում A-ն B բազմության ենթաբազմություն,

3.երբ են 2 բազմությունները հավասար,

4.որն է դատարկ բազմությունը,

5.երբ է բազմությունը վերջավոր կամ անվերջ,

6.ինչ են բազմությունների հատումը և միավորումը:

Աշակերտը պետք է իմանա.

դիցուք, M-ը և E-ն թվային բազմություններ են. եթե M բազմության յուրաքանչյուր x թվի որոշակի օրենքով համապատասխանության մեջ է դրված E բազմության մեկ y թիվ, ապա ճիշտ է ասել, որ y-ը x-ից ֆունկցիա է՝ որոշված M բազմության վրա: x-ն անվանում են

անկախ փոփոխական կամ արգումենտ, իսկ y-ը՝ կախյալ փոփոխական կամ x-ից ֆունկցիա, որը նշանակվում է՝ $y=f(x)$: M բազմությունը ֆունկցիայի որոշման տիրույթն է, իսկ E-ն՝ արժեքների տիրույթը: Ֆունկցիան կարող է տրվել բանաձևով, աղյուսակով և գրաֆիկով:

Տեսական նյութը ներկայացնելուց, ինչպես նաև համապատասխան վարժություններ կատարելուց հետո անհրաժեշտ է աշակերտներին սովորեցնել **Microsoft Excel** ծրագրային փաթեթի օգնությամբ կառուցել ֆունկցիայի գրաֆիկը: Որպես օրինակ վերցնենք $y=x^2+5$ ֆունկցիան $[-1;1]$ միջակայքում 0, 2 քայլով: Գրաֆիկը կառուցելու համար պետք է կատարել հետևյալ գործողությունները.

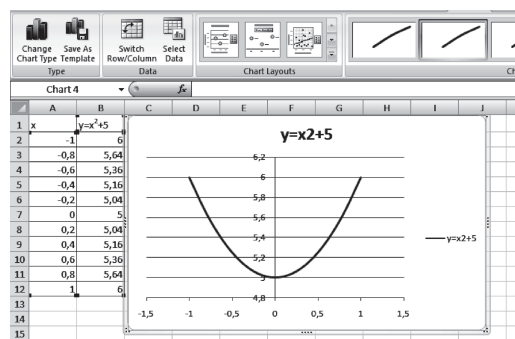
1. բացել **Microsoft Excel** ծրագիրը,
2. առաջին բջջում (A1) անհրաժեշտ է մուտքագրել x-ը, հարևան բջջում (B1)՝ $y= x^2+5$ ֆունկցիան, որի գրաֆիկը պետք է կառուցել,
3. x բջջի սյան առաջին վանդակում (A2) պետք է մուտքագրել միջակայքի սկզբնական արժեքը, ներքևի բջջում (A3)՝ այն արժեքը, որը հավասար է սկզբնական արժեքին գումարած անհրաժեշտ քայլը: Դրանից հետո պետք է նշել միջակայքի սկզբնական և նրա ներքևի արժեքը, տեղադրել ցուցիչը ներքևի աջ անկյունում գտնվող սև կետի վրա, սեղմել մկնիկի ձախ կոճակը և այն սեղմած պահելով՝ իջեցնել այնքան, որ տվյալ սյունը լրացվի միջակայքի բոլոր արժեքներով,
4. միջակայքի սկզբնական արժեքը պարունակող բջջի հարևան բջջում (B2) պետք է մուտքագրել անհրաժեշտ բանաձևը՝ սկսելով *հավասար* նշանով (Նկ. 1),

COUNTIF		=A2^2+5	
	A	B	C
1	x	$y=x^2+5$	
2	-1	=A2^2+5	
3	-0,8		

Նկ. 1

5. բանաձևն անհրաժեշտ է պատճենել միջակայքի մնացած արժեքների համար, 6. երկու լրացված սյուները նշելուց հետո **Microsoft Excel**-ի գլխավոր մենյուից պետք է բացել **Insert** վահանակը, սեղմել **Scatter** պիտակն ու բացված լրացուցիչ վահանակում սեղմել **Scatter with Smooth Lines** պիտակը:

Արդյունքում կստացվի անհրաժեշտ գրաֆիկը (Նկ. 2):



Նկ. 2

Թեմա 2. Գծային հավասարումների համակարգի լուծումը

Նախ և առաջ ավանդական մոտեցմամբ անհրաժեշտ է աշակերտներին ներկայացնել այս թեմայի հիմնական հասկացությունները՝ նախապես բացատրելով մեկ անհայտով գծային հավասարումների հիմնական գաղափարները: Պետք է

ասել, որ մեկ անհայտով գծային հավասարումներ են կոչվում այն հավասարումները, որոնց երկու մասերը x փոփոխականի նկատմամբ առաջին աստիճանի բազմանդամներ են կամ թվեր: Այս հավասարումները մեծ կիրառություն ունեն խնդիրների լուծման ժամանակ:

Լուծել հավասարումը նշանակում է գտնել x-ի մի այնպիսի արժեք, որ տեղադրելով հավասարման մեջ՝ կստանանք ճշմարիտ հավասարություն: Հավասարումները լուծելիս մենք առնչվում ենք հետևյալ թեմաներին՝ փակագծերի բացում, բաշխական օրենք, նման անդամների միացում, փակագծից առաջ մինուս և պլյուս նշանի կիրառություն: Աշակերտը պետք է հասկանա, որ եթե փակագծից առաջ կա մինուս նշան, փակագիծը բացելուց հետո բոլոր գումարելիները կփոխեն իրենց նշանները, իսկ պլյուսի դեպքում կմնան անփոփոխ:

Լուծել մեկ անհայտով գծային հավասարումները.

$$1. \frac{1}{3}x + \frac{1}{3} = \frac{1}{3}$$

ա) 0 բ) $\frac{1}{6}$ գ) $-\frac{1}{9}$ դ) $\frac{1}{3}$

Լուծում. $\frac{1}{3}x + \frac{1}{3} = \frac{1}{3}$

Պատ.՝ 0 (ա):

2. $x - 3(x - 4(x - 5)) = 10$

ա) 4 բ) -3 գ) 7 դ) 10

Լուծում.

$$x - 3(x - 4x + 20) = 10$$

$$x - 3x + 12x - 60 = 10$$

$$10x = 10 + 60$$

$$10x = 70$$

$$x = 7$$

Պատ.՝ 7 (գ):

$$3. 9x - \frac{1}{9} = -x - 11$$

ա) 9 բ) -9 գ) $-1\frac{4}{5}$ դ) $-1\frac{4}{45}$
Լուծում.

$$x = -\frac{98}{9} : 10$$

$$x = \frac{-98}{9} \cdot \frac{1}{10}$$

$$x = -\frac{98}{90}$$

$$x = -1\frac{4}{45}$$

Պատ.՝ $-1\frac{4}{45}$ (դ):

Մեկ անհայտով գծային հավասարումները մատուցելուց հետո անհրաժեշտ է կանգ առնել գծային հավասարումներով համակարգերի բացատրության, ինչպես նաև համապատասխան վարժությունների լուծման վրա, իսկ դրանից հետո, նկատի ունենալով այն փաստը, որ գծային հավասարումների համակարգի դասավանդումը շատ հարմար է իրականացնել՝ կիրառելով **Microsoft Excel** ծրագրի հնարավորությունները (կոնկրետ դեպքում՝ մաթեմատիկական ֆունկցիաների մեծ պաշարը), անցնել տրված թեմայի ներկայացմանը **Excel** ծրագրային փաթեթի օգնությամբ:

Շատ հաճախ գծային հավասարումների համակարգը կարելի է գրել հետևյալ կերպ՝ $AX=B$, որտեղ A -ն գծային հավասարումների գործակիցներից կազմված աղյուսակ է, որն անվանում են երկչափանի մատրից $\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{pmatrix}$ (միաչափ մատրիցը համապատասխանում է աշակերտների լավ ծանոթ վեկտորի գաղափարին),

որտեղ ամեն մի տարր նկարագրվում է երկու ինդեքսով՝ տողի և սյան համարով (այս փաստը հետագայում կօգնի աշակերտին՝ ավելի հեշտ ընկալելու ինֆորմատիկայի 10-րդ դասարանի դասագրքի համապատասխան թեման): Այդ համակարգի լուծումն է $X=A^{-1}B$ արտահայտությունը, որտեղ A^{-1} -ը A մատրիցի հակադարձն է (չնայած երեխան մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացում չի առնչվում տվյալ թեմային, սակայն Excel-ի մաթեմատիկական ֆունկցիաները թույլ են տալիս ավտոմատացնել այդ գործընթացը):

Այսպիսի համակարգի լուծման համար պետք է **Excel**-ում առանձնացնել երեք միջակայքեր, որոնք համապատասխանաբար կարելի է անվանել A, X, B : Յուրաքանչյուր միջակայքում պետք է ներմուծել անհրաժեշտ մատրիցների տարրերը: Օգտագործելով անունների ցուցակը համակարգի լուծման արդյունքի տեղադրման համար՝ նշվում է X միջակայքը և ներմուծվում հետևյալ բանաձևը. **=MMULT(MINVERSE(A);B)**, որտեղ **MMULT** ֆունկցիան կիրառվում է մատրիցների արտադրյալը հաշվելու համար, իսկ **MINVERSE** ֆունկցիան որոշում է հակադարձ մատրիցը:

Բերենք գծային հավասարումներով համակարգի լուծման օրինակ:

$$\begin{cases} 5x + 7y = 10 \\ 6x - 2y = 12 \end{cases}$$

$$A = \begin{pmatrix} 5 & 7 \\ 6 & -2 \end{pmatrix} \quad B = \begin{pmatrix} 10 \\ 12 \end{pmatrix}$$

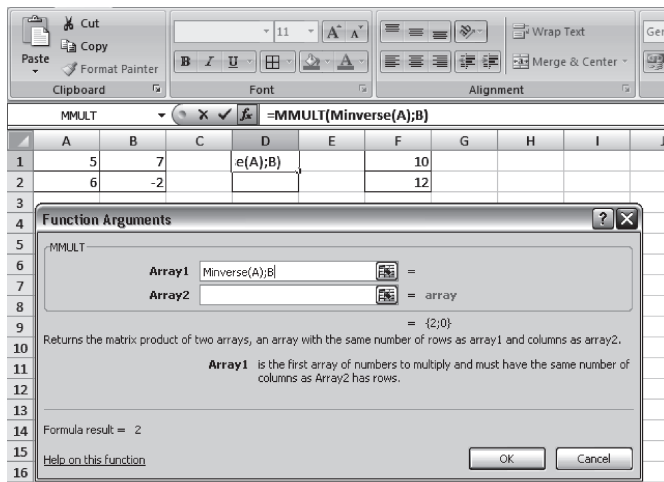
Խնդիրը լուծելու համար անհրաժեշտ է կատարել հետևյալ գործողությունները. առանձնացնել երեք միջակայքեր. **2x2** միջակայք (անվանել **A**), **2x1** միջակայք (անվանել **B**), **2x1** միջակայք (անվանել

X), (ընդ որում՝ պարտադիր է, որ առաջին մատրիցի սյունների քանակը հավասար լինի երկրորդի տողերի քանակին, քանի որ ի տարբերություն թվերի՝ մատրիցների համար բազմապատկման գործողությունը միջտ չէ, որ տեղափոխելի է):

Օգտագործելով անունների ցուցակը՝ պետք է նշել A միջակայքը և ներմուծել նրա մեջ A մատրիցի տարրերը, նշել B միջակայքը և ներմուծել նրա մեջ B վեկ-

տորի տարրերը, նշել X միջակայքը համակարգի լուծման արդյունքի տեղադրման համար: Առանձնացված X միջակայքում ներմուծել հետևյալ բանաձևը.
=MMULT(MINVERSE(A);B) (Նկ.3):

Այժմ անհրաժեշտ է սեղմել **Ctrl+Shift+Enter** կոճակների համադրությունը, որպեսզի **Excel** ծրագիրը հասկանա, որ գործողությունները կատարվում են մատրիցներով:



Նկ. 3

X միջակայքի բջիջներում կստանանք հետևյալ արդյունքը. $x_1=2, x_2=0$:

Թեմա 3. Ոչ գծային հավասարումների լուծումը

Այս թեմայի դասավանդումը պետք է սկսել աշակերտներին քառակուսի հավասարման լուծման ալգորիթմի հիմնական առանձնահատկություններին ծանոթացնելուց հետո: Քառակուսային հավասարումը լուծելու համար նախ պետք է իմանալ հետևյալը.

Երբ այն ունի երկու արմատ, այդ քառակուսային եռանդամը կարելի է վերլուծել արտադրիչների ($D>0$),

$$ax^2 + bx + c = a(x - x_1)(x - x_2),$$

երբ այն ունի մեկ արմատ ($D=0$), երբ այն արմատ չունի ($D<0$), քառակուսային եռանդամից լրիվ քառակուսու առանձնացման բանաձևն է՝

$$(ax^2 + bx + c) = a \left[\left(x + \frac{b}{2a} \right)^2 - \left(\frac{D}{4a^2} \right) \right]:$$

Նշված տեսական նյութը յուրացնելուց, մի շարք վարժություններ լուծելուց, թեման ամրապնդելուց հետո նոր միայն կարելի է անցնել ավելի բարձր աստիճանի հա-

վասարումներին (բացատրել տեսական նյութը, լուծել թեմային առնչվող վարժությունները): Հետո պետք է սովորեցնել երեխաներին գտնել ոչ գծային հավասարման արմատները փոփոխականի որոշման թույլատրելի տիրույթում՝ կիրառելով **Excel**-ի հնարավորությունները: Արմատները որոշելու գործողությունների հաջորդականությունը հետևյալն է.

1. ոչ գծային հավասարումը ներկայացնել մեկ փոփոխականի ֆունկցիայի տեսքով,

2. կատարել ֆունկցիայի ներկայացում աղյուսակի տեսքով արմատների հնարավոր գոյության միջակայքում,

3. ըստ աղյուսակի՝ ամրագրել արմատների մոտավոր արժեքները,

4. **Excel**-ի **Goal Seek** հրամանի միջոցով հաշվարկել հավասարման արմատները:

Դիտարկենք ոչ գծային հավասարման արմատների որոշման հաջորդականությունը հետևյալ օրինակով՝ x^3-0 , $02x^2-0$, $684x-0$, $154=0$ $[-1;1]$ հատվածում 0 , 2 քայլով: Անհրաժեշտ է կատարել հետևյալը:

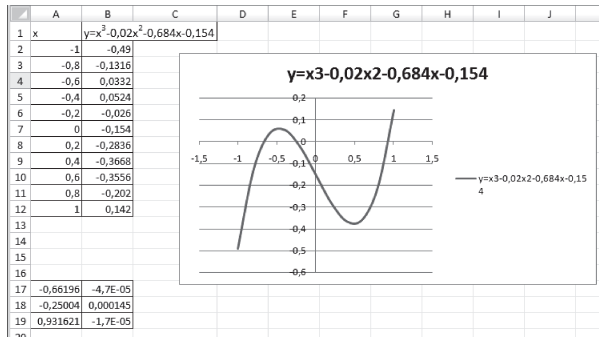
1. Հավասարումը ներկայացնել $y=x^3-0$, $02x^2-0$, $684x-0$, 154 ֆունկցիայի տեսքով:

Աշակերտներին արդեն հայտնի եղանակով պետք է կառուցել տվյալ ֆունկցիայի գրաֆիկը: Քանի որ ելակետային հավասարման արմատները գտնվում են X առանցքի հետ ֆունկցիայի գրաֆիկի հատման կետերում, անհրաժեշտ է որոշել X -ի արժեքների միջակայքերը, որոնց ներսում ֆունկցիայի արժեքը հատում է արագիսների առանցքը, այսինքն՝ ֆունկցիան փոխում է նշանը: Այդ նպատակով ֆունկցիան ներկայացնում ենք աղյուսակով $[-1;1]$ հատվածում 0 , 2 քայլով՝ ստա-

նալով ֆունկցիայի աղյուսակային արժեքները: Աղյուսակի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ֆունկցիան փոխում է նշանը X արգումենտի արժեքների հետևյալ միջակայքերում՝ $(-0, 8;-0, 6)$, $(-0, 4;-0, 2)$, $(0, 8;1)$: Այդ պատճառով որպես սկզբնական մոտավոր արժեքներ վերցնենք X -ի հետևյալ արժեքները՝ $-0, 8$, $-0, 4$ և $0, 8$:

2. Աշխատանքային թերթի ազատ բջջում տեղադրենք սկզբնական մոտավոր արժեքները, իսկ դրանց հարևան բջիջներում՝ համապատասխան y -ի արժեքները և ընտրենք **DATA – What If Analysis – Goal Seek** հրամանը: Բացված պատուհանում **Set cell** բաժնում պետք է նշել այն բջջի հասցեն, որտեղ գրված է ֆունկցիայի աջ մասի բանաձևը, **To value** դաշտում՝ արժեքը, որ պետք է ստանա բազմանդամը հաշվարկի արդյունքում, այսինքն՝ հավասարման աջ մասը (մեր դեպքում՝ 0), **By changing cell** դաշտում՝ այն բջջի հասցեն, որտեղ պետք է հաշվարկվի հավասարման արմատը: OK սեղմելուց հետո կստանանք առաջին արմատի արժեքը՝ $-0, 66196$: Նույն գործողությունը կատարելով հաջորդի համար՝ համապատասխանաբար կստանանք երկրորդ և երրորդ արմատները՝ $-0, 25004$, $0, 931621$ (Նկ. 4): Այս մոտեցմամբ կարող ենք գտնել ցանկացած ոչ գծային հավասարման արմատներ: Նշենք, որ սա միակ մոտեցումը չէ ոչ գծային հավասարումների արմատները գտնելու համար:

Ցանկանում ենք նշել, որ ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ դասավանդումն իրականացնելը հարմար է ոչ միայն

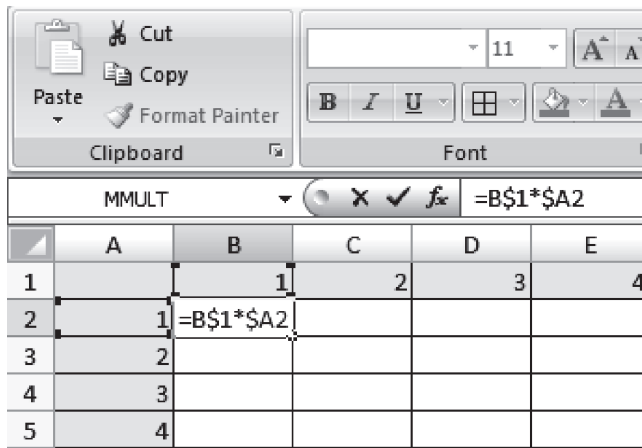


Նկ. 4

միջին դասարաններում: Ենթադրենք՝ ուսուցիչը ուսուցանում է բազմապատկման աղյուսակը: Ավանդական մեթոդով դասը բացատրելուց հետո հարմար է **Excel** ծրագրի օգնությամբ ձևավորել բազմապատկման աղյուսակը և B2 բջջում մուտքագրել **=B\$1*\$A2** բանաձևը (նախապես աշակերտներին անհ-

րաժեշտ է բացատրել հարաբերական, բացարձակ և խառը հասցեավորման հիմնական գաղափարները և աշխատանքային սկզբունքները) (Նկ. 5):

Դրանից հետո այդ բանաձևը անհրաժեշտ է պատճենել տողով, որից հետո՝ ամբողջ տողը սյունով: Արդյունքում ստանում ենք բազմապատկման աղյուսակը:



Նկ. 5

Եթե B2 բջջում մուտքագրված բանաձևը լավ չընկալվի աշակերտների կողմից, ապա բազմապատկման աղյուսակը պետք է նրանց համար լրացնել փուլ առ փուլ ըստ սյունակների կամ տողերի: Ցանկալի է դա անել աշակերտների մասնակցությամբ: Այսպիսով, ժամանակակից տեղեկատվա-

կան տեխնոլոգիաների, մասնավորապես համակարգչի և համակարգչային ծրագրային փաթեթների կիրառումը պետք է դառնա կրթական գործընթացի անբաժանելի մասը, քանի որ այն ընձեռում է հնարավորություն՝ ուսուցումը դարձնելու առավել հետաքրքիր, պարզ և դյուրըմբռնելի:

Գրականություն

1. Гельман В.Я. Решение математических задач средствами Excel: Практикум – Питер, 2003 г.
2. Ернокнижникова Л.М. Нестандартные уроки. Математика. 5–10 класс: Учебно– методическое пособие, М., АРКТИ, 2010 г., 112 с.
3. Դավաթյան Գ. Վ., Գրիգորյան Ն. Դ., Շահրազյան Լ. Հ., Ինֆորմատիկա: Դասախոսություններ, գործնական աշխատանքներ, թեստեր, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Լիմուշ, Երևան, 2010 թ., 190 էջ:

Teaching of some mathematic themes, using modern ITs in mid–classes

M.Iskandaryan, N.Grigoryan, G.Petrosyan

In the article it is represented the necessity of usage of classical methods of teaching maths as well as the importance of comprising modern ITs in the teaching process, particularly Excel program, which is a reasonable way for automatic calculations. A great attention is paid to some themes of maths for mid–classes such as the solution to linear and non–linear equations, constructing of function diagrams and etc.

This approach enables to realize more effective organization of the cognitive activity as well as to improve creative abilities and informative culture of the learners.

Преподавание некоторых математических тем в средних классах с использованием современных информационных технологий

М.Искандарян, Н.Григорян, Г.Петросян

В статье представлена необходимость использования при преподавании математики как классических методов преподавания, так и внедрение в процесс обучения современных информационных технологий, в частности программы Excel, которая представляет собой удобный инструмент для автоматизации вычислений. Основное внимание уделено некоторым темам из курса математики для средних классов таким, как решение линейных и нелинейных уравнений, построение графика функции и т.д.

Данный подход позволит реализовать более эффективную организацию познавательной деятельности обучающихся, развить их творческие способности, информационную культуру.

JULIETTA PANDUKHTYAN

THE INTERNET AS A MEANS FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

For the recent years the issue of application of the new IT-technologies is more often brought up in secondary schools. It is not only applying new technical means but also new forms and new teaching methods, it is a new approach to teaching process. The number of teachers using Computer-Assisted Language Learning (CALL) has increased markedly and numerous articles have been written about the role of technology in education in the 21st century. Although the potential of the Internet for educational use has not been fully explored yet and the average Armenian school still makes limited use of computers, it is obvious that we have entered a new information age in which the links between technology and TEFL have already been established. The development of the Internet brought about a revolution in the teachers' perspective, as the teaching tools offered through the net were gradually becoming more reliable. Nowadays, the Internet is gaining immense popularity in foreign language teaching and more and more educators and learners are embracing it. As Polat writes: "The development of education is organically connected today with level of its information potential. This characteristic line in many respects defines both a direction of evolution of the formation, and the future of all society. For the most successful orientation in the world information field it is necessary that the pupils receive both information and computer-screen culture and the priority

in information search is more given to the Internet."¹

As we know one of the main problems of the teacher consists in creating conditions for practical use of the language by each pupil and to choose the appropriate methods of training that would allow each pupil to reveal his/her activity and creativeness. Learning in cooperation, projects technique, use of new information technologies, Internet resources help to realise the personality-focused approach in teaching, provide individualization and differentiation of learning taking into consideration abilities of children, their educational level, propensities and etc.

Thus, forms of work with computer programs at foreign language lessons include:

- lexis studying;
- pronunciation training;
- dialogical and monologic speech;
- writing skills;
- grammatical structures.

As far as possibilities of using Internet resources are concerned, they are huge. The global network Internet creates conditions that allow pupils and teachers get any necessary information from any point of the globe: regional geographic material, news about life of youth, articles from newspapers and magazines, necessary literature and etc. Moreover, it is possible to solve a variety of didactic problems at English lessons by means of the Internet: to form skills and abilities of reading using materials of the global net-

¹ Polat E.S. Internet at foreign language lessons // YaSh № 2, 3 2001

work, to improve pupils' skills of writing, to widen vocabulary and to create a sustainable motivation in studying the English language which is very important. Besides, pupils can take part in testing, quizzes, competitions, chats, videoconferences and etc.

As the information system, the Internet offers the users a great variety of the information and resources. Hence, the base set of services can include the following:

- e-mail;
- teleconferences
- videoconferences;
- possibility of the publication of own information, creation of own homepage and its placing on a Web-server;
- access to information resources:
- help catalogues (Yahoo, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- search systems (Alta Vista, Open Text, WebCrawler, Excite);
- conversation in a network (Chat).

In addition, the following resources can be actively used by teachers at English lessons:

➤ **YouTube**

YouTube videos can be used in an ELT classroom for various aspects of English as to enhance vocabulary, accents, pronunciations, voice modulation and many more. The real advantage of using YouTube in teaching English is that it offers authentic examples of everyday English used by everyday people. The teacher can use it as a tool for improving their listening and speaking, reading and writing skills. The teacher can select a part of the movie appropriate to the level of the students and s/he can show those movie clippings to the students. For the first time, s/he can mute the volume and ask the students to watch the movie attentively. Later s/he can ask the students to watch the movie once again and this time s/he can ask the students

to frame the dialogues of the movie clippings simultaneously. This will improve their speaking skills. Another activity to enhance their speaking skills can be: the teacher can show a selected part of the movie to the students and further ask them to narrate the rest of the story of the movie or the climax of the movie. This will add to their creativity as well as their speech. The teacher can also prepare worksheets on the movie clippings in advance and ask the students to complete those worksheets while watching movies. This can prove a good activity to enhance their listening and writing skills. The teacher can also ask the students to write a paragraph related to the movie as: "If I were the hero of the movie....." Or "What, according to you, should be the title of the movie?"

➤ **Skype**

Using Skype provides unlimited possibilities for the teachers and students to collaborate with each other anywhere in the world. It provides immense opportunities for the students in a foreign language class to connect with classes in other countries to practice their language skills. Through Skype the teachers can provide mentoring or homework help to the learners. The students can read, present, or perform for other students and also collaborate with other students on writing or research projects. They can also participate in professional development activities within or outside the school district. ²

➤ **BBC World Service**

(<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) gives the possibility not only to read but also to listen to the news in many languages and

² Purva Chhabra. Use of E-Learning tools in teaching English, International Journal of Computing & Business Research ISSN (Online): 2229-6166), Proceedings of 'I-Society 2012' at GKU, Talwandi Sabo Bathinda (Punjab)

it is possible even to choose a suitable level of possession of English and to listen to news in mode LEARNING ENGLISH. Double classification of articles can be interesting regarding themes and continents. A feedback with the publishing house is carried out by means of reference CONTACT US.

- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> – this resource includes training materials, articles, discussions, publications, videos, and audio recordings.
- <http://www.britishcouncil.org/learning-teaching.htm> – a resource that includes lesson plans and assignments for practicing all kinds of language activity.

Below is a selection of the most interesting sites in our opinion that can be used in the classroom and for extracurricular activities:

- http://www.cambridge.org/ru/elt/teachers/?site_locale=ru_RU: here exercises in training of vocabulary, grammar, phonetics and handouts can be found.
- <http://cdextras.cambridge.org/grammar-gremlins/index.html>: here the children can have fun playing a game about grammar gremlins.
- http://cdextras.cambridge.org/funformovers/popup.html?dir=word_jumble/movers_adjectives – adjectives can be repeated in a playful way
- http://www.englishclub.com/teach_english.htm – grammar tests
- www.freeclassicaudiobooks.com – audiobooks of British and American writers
- <http://www.starfall.com/>; www.mes-english.com are helpful for elementary school.
- <http://www.world-english.org/> – vocabulary, grammar, reading, writing, speaking, listening, pronunciation practice, tests, puzzles
- <http://busyteacher.org/> – tables, charts, handouts

Furthermore, taking into consideration the lastingly ongoing significance of the new technologies in the educational system, we would like to offer teaching a unit with the aid of new technologies (computers, the Internet) in the school lab, in combination with the traditional media (posters, tests, etc). It is devoted to the UK, for language is a dynamic element of every nation's culture and it cannot be isolated or cut from this frame. Our aim is the acquaintance with several aspects of the British culture by alternative means. That is why a lesson sample is represented below, i. e. a practical use of Internet resources, which can be easily used at the English lesson.

Lesson Sample

Subject: Visit the UK

Level: Pre-intermediate and above

Time: 45 minutes

Aims:

1. To practise the skills of searching for information on the Internet
2. To collect information about the UK
3. To familiarize students with vocabulary referring to geography, history, economy
4. To practice speaking (presenting the country)

Technical requirements: one computer per a student, with the Internet connection and a Web browser

Knowledge: students should be skilled at searching for information on the Internet

Important note: to make the lesson even more interesting the teacher should collect objects which symbolize the UK: e.g. a flag, a banknote, the Big Ben, the Queen, a two-storeyed bus, a cup of tea, a red telephone booth, some beefeaters of London Tower, etc. We also recommend using some posters of different sites of the UK.

Procedure:**Pre-stage**

1. Computers off. The teacher gives students the test about the UK. The answers are given to each question. Example questions:

- a) Where is the UK situated?
- b) How many countries are included in the UK?
- c) What is the capital city of the UK?
- d) What is the flag of the UK called?
- e) Who is the prime minister of the UK?
- f) What do they celebrate in Britain on the 5th of November?
- g) Whose statue is on Trafalgar Square in London?
- h) What is the name of a famous shopping street in London?
- i) What is the name of the guards in the Tower of London?
- j) Which English King had six wives?
- k) Who invented the sandwich?

If students are more advanced the questions should be more difficult.

2. The teacher sticks the symbols of the UK (mentioned above) to the board and comments on them. Then he/she asks students: “What comes to your mind when you think of the UK? What associations have you got?” The teacher tries to elicit the answer from each (if possible) student.

II. While-stage

1. “You see the UK” posters lying on the table (each of them represents some topic connected to the UK)

The teacher says: “Today you are going to visit the UK on the Internet. These pictures show you the beauty of this country. Go round and look at them for a while. Then choose the one which is ‘special’ for you and be ready to get the information about it on the Internet.”

Having done this task, students are asked to sit down and switch the computers on.

This stage can be omitted if you do not have any pictures or postcards, but all this creates a special language atmosphere which is very important during the lesson. If not, you can just ask students to choose one aspect connected to the UK they want (the topics should be written on the board in that case) to find information about.

Subsequently, the teacher asks students to go to

- <http://www.wikipedia.org/>
- <http://www.royal.gov.uk/monarchuk/the-monarchytoday.aspx>
- <http://resources.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/index/dailylife.htm>

and click the chosen topic. Of course they should not be limited. The information could be found at other Internet resources too, nevertheless the basic sites are to be given beforehand just to save time and manage everything the teacher planned to do during the given lesson. The teacher gives students the worksheets to complete when working on the Internet.

They include:

Name of the country

Area

Border countries

Population

The largest cities

Flag

Biographies

Economy

Tourism

Additional information

The teacher explains that students have to fill these worksheets and then report back to the class. They can also copy portions of text and graphics from web pages as reference in their presentations.

1. The teacher tells students to stop. Now the presentations follow.

I. Post– stage

The teacher tells students to prepare A4–size projects about “their” topics at home which they can start doing still in the classroom. As we know Armenian pupils are usually numerous in each classroom, so the projects can be combined and represented as a group–work in the next lesson. Finally, the projects will be joined into one big poster about the UK and hung in the English or students’ classroom. Afterwards, during the coming lessons the teacher can make use of the following resources:

- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/word-street> which shows different situations of the daily life of British youth, such as Transport and Travel, Animals, Art or
- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/britain-great-> a series of 12 videos on various aspects of daily life in Britain, for example Literature is Great, Music is Great, Heritage is Great. Short films are accompanied by materials for language practice. These exercises can be used in either on–line or printed out for future reference.

On the whole, we must admit that the environment of the school lab (computers, the Internet, posters, etc) is more attractive for students than the dull, monotonous and colorless environment of our classes and undoubtedly it creates an interesting and relaxing atmosphere. As mentioned above, we suppose it to be reinforcing and helpful for teaching a specific unit if we decorate the lab with the maps of the UK, several tourist guides of London, postcards, photos, etc. It should be mentioned that the frame of the above lesson with some changes can

be applied to any topic which is on the current curriculum of the subject of the English language at school and can be easily transformed to another example of a CALL lesson.

As it was previously stated, English has turned into a universal language and its presence and value in the world has expanded enormously in the past decades. Nevertheless, if language teachers teach as they taught earlier, then the required goals of learning English Language may not be achieved in the present global scenario. In the past, no productive, creative and constructive activity was given to the learners to develop the four language skills. With the changing needs of the time, technology is developing day–by–day. We are living in the 21st century and it is the age of technological advancement. Thus, the recent trend in teaching English is the use of modern technological tools as English language teaching has been affected a lot with the availability of these tools.

On the ground of the above–stated, it can be said that it is the Internet that can bring effective and positive benefits to the process of teaching and learning a foreign language with students at classes. It can also be concluded that the Internet is one of the most powerful tools for teachers to help students collaborate, interact and participate actively in the learning process. However, the wealth of available resources may cause confusion among students and discourage them from participating, if they are not given the necessary guidelines. When students are faced with thousands of Internet sources they cannot effectively handle such large amounts of information. One of the most important tasks for teachers is to assist their students so that they can discover what they enjoy most according to their level of linguistic competence.

Besides, teachers are also responsible for the evaluation of all the web tools offered. They should be navigators, give directions and motivation to complete specific tasks and improve learners' foreign language skills more effectively. Actually it is up to

them as instructors to develop the right ways of using the Internet based on their general goals, their teaching style and approach, an analysis of their students' needs, and the technological tools they have at hand.³

References

1. Polat E.S. Internet at foreign language lessons//IYaSh № 2, 3 2001
2. Purva Chhabra. Use of E-Learning tools in teaching English, International Journal of Computing & Business Research ISSN (Online): 2229-6166), Proceedings of 'I-Society 2012' at GKU, Talwandi Sabo Bathinda (Punjab)
3. Rank Tom, Millum Trevor, Warren Chris. Teaching English Using ICT: A Practical Guide for Secondary School Teachers; Continuum International Publishing Group, 2011
4. Teaching English with technology; A journal for teachers of English; ISSN 1642-1027; Vol. 1, no. 3, May 2001
5. <http://iyazyki.ru/>
6. <http://7b.edusite.ru/p55aa1.html>

ИНТЕРНЕТ – СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Д. Пандухтян

В настоящей статье рассматриваются возможности использования Интернета на уроках английского языка в средней школе. Интернет раскрывается как эффективное средство оптимизации преподавания иностранному языку, предлагаются необходимые руководящие принципы обучения навыков аудирования, чтения, письма, говорения, а также представлены особенности использования Интернет ресурсов.

ՀԱՄԱՑԱՆՅՈՒ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Զ. Պանդուխյան

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվել է միջնակարգ դպրոցում անգլերենի դասերին համացանցը օգտագործելու հնարավորությունը: Համացանցը բացահայտվում է որպես արդյունավետ օպտիմալացման միջոց օտար լեզվի դասավանդման մեջ: Առաջարկվում են անհրաժեշտ ուղիներ լսելու, կարդալու, գրելու, խոսելու հմտությունների զարգացման մեջ, ինչպես նաև ներկայացված են համացանցի ռեսուրսների օգտագործման առանձնահատկությունները:

³ Teaching English with technology; A journal for teachers of English; ISSN 1642-1027; Vol. 1, no. 3, May 2001

ԵՐԿԱՆԴ ՍԵՐՈՒՅԱՆ

ՄՈՂԵԼԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՖԻԶԻԿԱՅՈՒՄ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԼՈՒԾԵԼԻՍ

Մողելավորումը գիտական հետազոտություններում սկսել է կիրառվել դեռևս վաղուց և աստիճանաբար ներգրավել է գիտական նորանոր ճյուղեր՝ տեխնիկական նախագծում, շինարարություն և ճարտարապետություն, աստղագիտություն, ֆիզիկա, քիմիա, կենսաբանություն և, վերջապես, հասարակական գիտություններ: Մողելավորման մեթոդը մեծ հաջողություններ և կիրառական ճանաչում է գտել XX դարում: Սակայն մողելավորման մեթոդաբանական երկար ժամանակ զարգանում էր անկախ առանձին գիտություններից: Բացակայում էր հասկացությունների, տերմինների միասնական համակարգը: Սակայն աստիճանաբար սկսել է գիտակցվել մողելավորման՝ որպես գիտական ճանաչողության ունիվերսալ մեթոդի դերը:

«Մողել» տերմինը լայնորեն կիրառվում է մարդկային գործունեության տարբեր ոլորտներում և ունի բազմաթիվ իմաստային նշանակություններ:

Մողելը օբյեկտի կամ համակարգի ներկայացումն է: Գիտության մեջ մողելներն օգտագործում են իրերի կամ երևույթների իրական բնույթը նկարագրելու կամ բացատրելու համար: Մողելները կարող են կիրառվել նաև դիտումները բացատրելու և երևույթները կանխագուշակելու համար: Մողելը երբեք չի կարող լինել այնքան ճշգրիտ, որքան ներկայացվող առարկան կամ համակարգն է: Հակառակ դեպքում այն մողել համարվել չի կարող:

Մողելը նյութական կամ մտովի պատկերվող մի այնպիսի օբյեկտ է, որը հե-

տազոտության ընթացքում փոխարինում է օբյեկտ – բնօրինակը այնպես, որ նրա անմիջական ուսումնասիրությունները նոր գիտելիքներ են տալիս օբյեկտ բնօրինակի մասին:

Մողելավորման տակ հասկացվում են մողելների կառուցումը, ուսումնասիրումը և կիրառումը: Այն սերտորեն կապված է այնպիսի կատեգորիաների հետ, ինչպիսիք են արտոբանալ, անալոգիան, հիպոթեզը և այլն: Մողելավորման պրոցեսը պարտադիր կերպով ներառում է և՛ արտոբանալների կառուցում, և՛ համամասնություններով եզրահանգումներ, և՛ գիտական հիպոթեզների կառուցում:

Մողելավորման մեթոդի կիրառման անհրաժեշտությունը որոշվում է նրանով, որ շատ օբյեկտներ հնարավոր չէ անմիջականորեն ուսումնասիրել կամ ընդհանրապես հնարավոր չէ ուսումնասիրել, կամ էլ այդ ուսումնասիրությունները բավականին երկար ժամանակ և միջոցներ են պահանջում [1]:

Ֆիզիկայում խնդիրներ լուծելիս հաճախ իրական օբյեկտի փոխարեն դիտարկում ենք նրա մողելը: Մասնավորապես՝ դասական մեխանիկայում մողելն հանդես է գալիս հիմնականում իբրև ուսումնասիրվող օբյեկտի էական հատկանիշների իդեալականացման և հիմնական պրոցեսը մթագնող, աղճատող ոչ էական հատկանիշներից վերացարկվելու միջոց [2]: Այլ կերպ ասած, մողելը հաշվի է առնում տվյալ խնդրում ուսումնասիրվող օբյեկտ-բնօրինակի այն հատկությունները, որոնք

էական են վերջինիս հետ տեղի ունեցող ուսումնասիրվող գործընթացում՝ անտեսելով օբյեկտի ոչ էական հատկությունները (օրինակ՝ ավտոմեքենայի շարժումն ուսումնասիրելիս նրա գույնը, արտադրության տարեթիվը, արտադրող ընկերությունը հաշվի չեն առնվում):

Ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացում խնդիրներ լուծելիս հաճախ կիրառում ենք մոդելներ, որոնց իմաստը մի կողմից աշակերտին մնում է անհասկանալի, սակայն մյուս կողմից էլ այդ մոդելի կիրառումը էականորեն հեշտացնում է օբյեկտ-բնօրինակի կամ համակարգի ուսումնասիրությունը: Օրինակ՝ ճախարակի վրայով զգված թելով կապված մարմիններին վերաբերվող խնդիրների պայմաններում գործնականում միշտ խոսվում է չձգվող, անկշիռ թելի և անկշիռ ճախարակի մասին:

Պարզաբանենք, թե ինչ են նշանակում այս պայմանները, որքանով են նրանք պարզեցնում խնդրի լուծման ընթացքը և ինչպիսին կլինեն խնդրի լուծումը դրանց բացակայության դեպքում:

1. Նախ անդրադառնանք թելի (ձողի, քուղի, պարանի և այլն) չձգվող լինելու հանգամանքին: Եթե իրականում թելը լինել բացարձակ չձգվող, ապա նա չէր դեֆորմանա, և նրանում չէր ծագի առաձգականության ուժ, որի հետևանքով էլ կապված մարմիններից մեկի շարժումը չէր «հաղորդվի» մյուսին: Իրականում l_0 սկզբնական երկարությամբ թելը ձգվում, դեֆորմանում է որոշակի $\Delta l < l_0$ չափով, որի արդյունքում նրանում ծագում է առաձգականության ուժ: Այլ կապերի բացակայության դեպքում թելով կապված մարմինների շարժման ամբողջ ընթացքում թելի $l = l_0 + \Delta l \approx l_0$ երկարությունը մնում է անփոփոխ (քանի

որ՝ $\Delta l \ll l_0$), ինչի հետևանքով մարմինները շարժվում են առնվազն մոդուլով հավասար արագացումներով: Եթե թելի վրա չդրվեր «չձգվող պայմանը», ապա նրա երկարության փոփոխման հետևանքով կապված մարմիններից յուրաքանչյուրը միևնույն ժամանակում կանցներ մյուսի անցածից տարբեր ճանապարհ՝ շարժվելով տարբեր արագացումով: Ընդ որում այդ դեպքում մարմինների ակնթարթային արագացումները որոշելը դառնում է գործնականում անհնար, քանի որ անհնար է դառնում թելի կողմից մարմինների վրա ազդող առաձգականության ուժի որոշումը: Ավելին՝ եթե դիտարկվում է նույնիսկ թելից կախված մեկ մարմնի շարժումը, (օրինակ՝ մաթեմատիկական ճոճանակինը), ապա թելի ձգվող լինելու դեպքում որակապես փոխվում են մարմնի շարժման երկու հիմնական բնութագրերն էլ՝ l հետագիծը, l շարժման օրենքը: Նշված մաթեմատիկական ճոճանակի փոքր լայնույթով տատանումների դեպքում այլևս գնդիկի հետագիծը չի հանդիսանա շրջանագծի աղեղ (այն կունենա բավականաչափ բարդ տեսք), իսկ տատանումներն էլ չեն հանդիսանա ներդաշնակ:

2. Այժմ քննարկենք թելի անկշռության հարցը: «Կշիռ» հասկացությունը ֆիզիկա է ներմուծվել կենցաղային լեզվից և ֆիզիկայի համար կարծես արհեստածին է: Իրականում այն ոչ այլ ինչ է, քան երկու մարմինների (որոնցից մեկը հանդիսանում է կախոց կամ հենարան) փոխազդեցության դեպքում նրանցից մեկի կողմից մյուսի վրա ազդող ճնշման ուժը:

Ինչպես հայտնի է յուրաքանչյուր դպրոցականի, արագացումով շարժվող մարմնի կշիռը որոշվում է

$$\vec{P} = m(\vec{g} - \vec{a}) \quad (1)$$

բանաձևով [3]: Այդ ուժի մեծությունը կախված է ոչ միայն մարմնի շարժման \vec{a} արագացումից, այլ նաև մարմնի m զանգվածից:

(1) բանաձևից հետևում է, որ մարմինն անկշիռ է, երբ $\vec{a} = \vec{g}$ (այդպես է շարժվում, օրինակ, միայն գրավիտացիոն ուժի ազդեցությանը ենթարկվող ցանկացած մարմին):

Բացի այդ, մարմինը կարելի է համարել անկշիռ, եթե նրա զանգվածը ձգտում է գրոյի $m \rightarrow 0$:

Վերոնշյալ խնդիրներում «անկշիռ թել» ասելով իրականում հասկանում ենք հենց այնպիսի թել, որի զանգվածը կապված մարմինների զանգվածների հետ համեմատած կարելի է անտեսել, քանի որ այդ դեպքում «կապված մարմիններ-թել» համակարգի զանգվածը հնարավոր կլինի ընդունել հավասար միայն մարմինների զանգվածների գումարին:

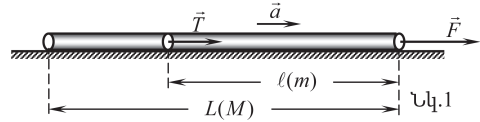
Երբ թելն ընդունում ենք անկշիռ, ապա դա հնարավորություն է տալիս նրա բոլոր կետերում առաձգականության ուժի մոդուլն ընդունել նույնը: Հակառակ դեպքում թելի տարբեր կետերում առաձգականության ուժի մոդուլը կլինի տարբեր: Ասվածում համոզվենք հետևյալ օրինակներով:

Օրինակ 1. L երկարությամբ ձողը հորիզոնական հարթության վրա սահում է ձողի ծայրին կիրառված և նրա երկայնքով ուղղված \vec{F} ուժի ազդեցությամբ: Որքան է լարման ուժը ձողի այն հատույթում, որն ուժի ազդման կետից ℓ հեռավորության վրա է: Շփումը հաշվի չառնել [4]:

Լուծում: Համաձայն M զանգվածով ամբողջ ձողի համար Նյուտոնի երկրորդ օրենքի՝

$$\vec{F} = M\vec{a} = \rho S L \vec{a} \quad (2),$$

որտեղ ρ –ն ձողի նյութի խտությունն է, իսկ S –ը՝ լայնական հատույթի մակերեսը (նկ.1):



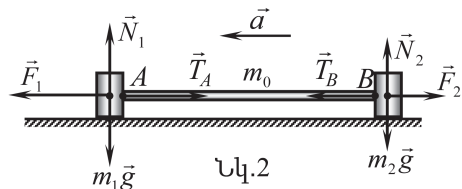
Ձողի $L - \ell$ երկարությամբ և m զանգվածով մասին \vec{a} արագացում հաղորդում է լարման \vec{T} ուժը: Հետևաբար, համաձայն Նյուտոնի երկրորդ օրենքի՝

$$\vec{T} = m\vec{a} = \rho S(L - \ell)\vec{a} \quad (3):$$

(2) և (3) հավասարումներից՝

$$\vec{T} = \frac{L - \ell}{L} \vec{F} \quad (4):$$

Օրինակ 2 [5]. $m_1=6$ կգ և $m_2=4$ կգ զանգվածներով մարմինները միացված են $m_0=5$ կգ զանգվածով ձողով և դրված են ողորկ հորիզոնական սեղանի վրա (նկ. 2): Համակարգի վրա հորիզոնական ուղղությամբ ազդում են $F_1=100$ Ն և $F_2=40$ Ն իրար հակառակ ուղղված ուժեր:



1) Որքան է համակարգի շարժման արագացումը:

2) Որքան է ձողի լարման ուժը B կետում:

3) Որքան է ձողի լարման ուժը A կետում:

Լուծում: Քանի որ ձողը կարելի է համարել չձգվող, ապա համակարգի բոլոր մարմինները կշարժվեն նույն արագացմամբ, հետևաբար, համաձայն Նյուտոնի երկրորդ օրենքի՝

1) ամբողջ համակարգի համար՝

$$F_1 - F_2 = (m_0 + m_1 + m_2)a,$$

որտեղից՝

$$a = \frac{F_1 - F_2}{m_1 + m_2 + m_0} = 4 \text{ մ/վ}^2 \text{ (5):}$$

2) m_2 զանգվածով մարմնի համար՝ $T_B - F_2 = m_2a$, որտեղից՝

$$T_B = F_2 + m_2a = 56 \text{ Ն (6):}$$

3) m_1 զանգվածով մարմնի համար՝ $F_1 - T_A = m_1a$, որտեղից՝

$$T_A = F_1 - m_1a = 76 \text{ Ն (7):}$$

Բերված երկու օրինակներից էլ հետևում է, որ երբ ձողն անկշիռ չէ, ապա նրա տարբեր կետերում լարման ուժի մոդուլը տարբեր է: Եթե օրինակ 2-ում ձողը լիներ անկշիռ, ապա (5) հավասարման փոխարեն կունենանք՝

$$a_2 = \frac{F_1 - F_2}{m_1 + m_2} = 5 \text{ մ/վ}^2 \text{ (5.ա)}$$

իսկ (6) և (7) հավասարումներից համապատասխանաբար կստանայինք՝

$$T_B = F_2 + m_2a = 64 \text{ Ն և } T_A = F_1 - m_1a = 64 \text{ Ն:}$$

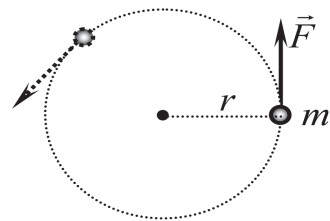
3. Քննարկենք ճախարակի անկշռության պայմանի անհրաժեշտության հարցը:

Որպեսզի մարմինը շարժվի շրջա-

նագծով, անհրաժեշտ է, որ նրա վրա դեպի շրջանի կենտրոնն ուղղված մոդուլով հաստատուն ուժը մարմնին անընդհատ «հեռացնի» շրջանագծի շոշափողի երկայնքով ուղղված շարժումից: Եվ քանի որ նշված ուժը հետագծի կամայական կետում ուղղահայաց է մարմնի ակնթարթային արագության վեկտորին, ապա նրա կատարած աշխատանքը հավասար կլինի զրոյի և համաձայն կինետիկ էներգիայի թեորեմի՝ մարմնի արագության մոդուլը կմնա հաստատուն: Հետևաբար հաստատուն կմնա նաև մարմնի անկյունային արագությունը, և մարմինը կկատարի հավասարաչափ շրջանագծային շարժում:

Որպեսզի փոփոխվի մարմնի արագության մոդուլը (կամ անկյունային արագությունը), անհրաժեշտ է, որ նրա վրա ազդի այնպիսի ուժ, որն ունենա շրջանագծի շոշափողով ուղղված տանգենցիալ բաղադրիչ: Այդ դեպքում կարող ենք խոսել անկյունային արագացման մասին, որը անկյունային արագության փոփոխման արագությունն է՝

$$\beta = \frac{\Delta\omega}{\Delta t} \text{ (8)}$$



Նկ. 3

Նյուտոնի երկրորդ օրենքը կիրառենք r շառավղով շրջանագծով պտտվող m զանգվածով նյութական կետի համար (Նկ.3): Պարզության համար ընդունենք, որ

կետի վրա ազդում է մոդուլով հաստատուն ուժ, որը ժամանակի ցանկացած պահին ուղղված է շրջանագծի շոշափողով: Եթե ուժի ուղղությունը չփոփոխվեր, ապա Նյուտոնի երկրորդ օրենքը կարող էինք գրել հայտնի՝

$$F=ma \quad (9)$$

տեսքով: Եթե (9) հավասարման երկու մասերն էլ բազմապատկենք r -ով, ապա կստանանք՝

$$F \cdot r = ma \cdot r. \quad (10)$$

(10) հավասարման ձախ մասը O կենտրոնի շուրջ m զանգվածով նյութական կետին պտտող ուժի մոմենտն է՝

$$F \cdot r = M \quad (11):$$

Քանի որ՝

$$a = \frac{\Delta v}{\Delta t} \quad (12),$$

իսկ v զծային և ω անկյունային արագությունները կապված են

$$v = \omega r \quad (13)$$

առնչությամբ, ապա (12) և (13) հավասարումներից կստանանք՝

$$a = \frac{\Delta(\omega \cdot r)}{\Delta t} = r \frac{\Delta \omega}{\Delta t} + \omega \frac{\Delta r}{\Delta t} \quad (14)$$

Քանի որ նյութական կետի պտտման հետագծի r շառավիղը հաստատուն է, ապա (14) հավասարումից հետևում է, որ՝

$$a = r \frac{\Delta \omega}{\Delta t} \quad (15)$$

(8), (10), (11) և (15) հավասարումներից կստանանք՝

$$M = mr^2 \cdot \beta \quad (16)$$

Այս հավասարումն արտահայտում է Նյուտոնի երկրորդ օրենքը պտտական շարժման համար, որը շատ նման է ելա-

կետային (9) հավասարմանը՝ այն տարբերությամբ, որ ուժի փոխարեն հանդես է գալիս նրա մոմենտը, զծային արագացման փոխարեն՝ անկյունային արագացումը, իսկ զանգվածի փոխարեն՝ զանգվածը և նրա դիրքը նկարագրող մեծության mr^2 կոմբինացիան: Այս յուրահատուկ կոմբինացիան կոչվում է իներցիայի մոմենտ և սովորաբար նշանակվում է I տառով: Իներցիայի մոմենտը պտտական շարժման դեպքում խաղում է նույն դերը, ինչ զանգվածը համընթաց շարժման դեպքում: Որքան մեծ է իներցիայի մոմենտը, այնքան մեծ ուժի մոմենտ կպահանջվի մարմնի անկյունային արագությունը փոփոխելու համար: Նշենք մի կարևոր հանգամանք. իներցիայի մոմենտը որոշվում է ոչ միայն մարմնի զանգվածով, այլ նաև տարածության մեջ այդ զանգվածի բաշխմամբ, որն ավելի էական է, քանի որ իներցիայի մոմենտը կախված է շառավղի քառակուսուց [6]:

Այսպիսով՝ ընդհանրացնելով վերը շարադրվածը, կարող ենք ասել, որ պտտական շարժման դեպքում Նյուտոնի երկրորդ օրենքն ունի

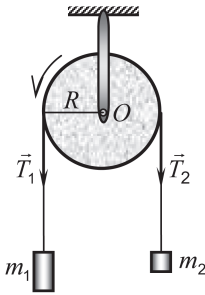
$$M = I \cdot \beta \quad (16.ա)$$

տեսքը:

Եթե պտտվող մարմինը մտովի բաժանենք m_i զանգվածներով նյութական կետերի, ապա դրանցից յուրաքանչյուրը կբնութագրվի իր պտտման r_i շառավղով և իր $m_i r_i^2$ ներդրումը կբերի ամբողջ մարմնի լրիվ իներցիայի մոմենտի մեջ: Հետևաբար՝ բոլոր դեպքերում պտտվող մարմնի իներցիայի մոմենտն ուղիղ համեմատական է նրա զանգվածին՝ $I \sim m$:

Պտտական շարժման դեպքում Նյուտոնի երկրորդ օրենքը կիրառենք m զանգվածով ճախարակի համար,

որով զգված անկշիռ թելից կախված են m_1 և m_2 զանգվածներով բեռներ ($m_1 > m_2$) (նկ.4):



Նկ.4

Քննարկվող դեպքում ճախարակին ժամացույցի սլաքի պտտման հակառակ ուղղությամբ պտույտ կհաղորդի թելի լարման \vec{T}_1 և \vec{T}_2 ուժերի համազորի մոմենտը: Հետևաբար՝ համաձայն (16.ա) հավասարման՝

$$(T_1 - T_2) \cdot R = I \cdot \beta \sim mr^2 \cdot \beta \quad (17)$$

(17) հավասարումից հետևում է, որ $T_1 = T_2$ միայն այն դեպքում, երբ ճախարակի զանգվածը ձգտում է զրոյի,

այսինքն ճախարակը կարելի է համարել անկշիռ:

Ճախարակի զանգվածը հաշվի առնելու դեպքում խնդրի լուծումը բարդանում է և դուրս է գալիս ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի շրջանակներից:

Այսպիսով՝ կարող ենք նշել, որ իրական թելի և ճախարակի փոխարեն դիտարկելով դրանց իդեալականացված՝ չձգվող և անկշիռ մոդելները, կարելի է՝ ընդունել կապված մարմինների առնվազն արագացման մոդուլները իրար հավասար, թելում (ձողում, քուղում, պարանում և այլուր) ծագող առաձգականության ուժի մոդուլը թելի ցանկացած կետում համարել նույնը:

Ընտրված մոդելից բխող վերոհիշյալ երկու հետևությունները հնարավորություն են ընձեռում լուծելու բավականաչափ բարդ խնդիրներ, որոնց պատասխանները շատ մեծ ճշտությամբ համընկնում են օբյեկտ բնօրինակի հետ տեղի ունեցող երևույթների քանակական բնութագրերի հետ՝ մնալով դպրոցական ֆիզիկայի դասընթացի շրջանակներում:

Գրականություն

1. http://www.banker.am/library.php?lang=1&color=b&type_id=8&ab_id=811&lib_id=811 (հասանելի է՝ 20.07.2013 թ.):
2. Լ. Ն. Պետրոսյան. Գիտական իմացության հիմնական մեթոդների կիրառումը ֆիզիկայի ուսուցման գործընթացում, Ատենախոսություն, Երևան, 2007 թ.:
3. Է. Ղազարյան, Ա. Կիրակոսյան, Գ. Մելիքյան, Ա. Մամյան, Ս. Մախյան, «Ֆիզիկա-10», Երևան, Էդիտ պրինտ, 2010 թ.:
4. Է. Ղազարյան, Գ. Մելիքյան, Ֆիզիկայի թեստային առաջադրանքների ժողովածու, Երևան, Էդիտ պրինտ, 2011 թ.:
5. Ռ. Բ. Ալավերդյան, Գ. Գ. Մելիքյան, Ժ. Հ. Նինոյան, Ա. Վ. Պետրոսյան, Ֆիզիկայի խնդիրների ժողովածու, Երևան, Հեղինակային հրատարակություն, 2009 թ.:
6. Кл. Э. Суорц, Необыкновенная физика обычных явлений. том 1, Москва, «Наука», 1986 г.

Важность выбора модели при решении задач по физике*Е. Сербян*

В работе рассматривается роль модели при изучении объекта–оригинала. Рассмотрена также функционирование модели невесомой и нерастяжимой нити и невесомого блока при решении задач по механике.

The importance of model choice in solving tasks in physics*Y. Serobyán*

In the given research is studied the role of the model object–original. Is also investigated the functioning of the model zero–gravity and non–tensile thread and zero–gravity block in solving tasks in mechanics.

ԱՐԱՄ ԱՐԲԱՆՎԱՄՅԱՆ ՌՈԶԱ ԱՂԱԶԱՆՅԱՆ

ԵՐԳԻԾԱԿԱՆ ՀԱՅ ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆՆԵՐՆ ԻՐԵՆՑ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

1794–1943 թվականներին հայ իրակա- նությունում հրատարակվել է 2241 անուն պարբերական, որոնցից 153–ի ճակատին (շուրջ 7%-ի) գրվել է երգիծական կամ դրան հոմանիշ որևէ բառ: Ընդհանուր բնույթի ոչ քիչ թվով պարբերականներ էլ են ունեցել երգիծանքի բաժին:

Երգիծանքին նվիրված հայ պարբերա- կանների ընդհանուր նպատակների մա- սին պատկերացումներ են տալիս առաջին հերթին դրանց անվանումները՝ «Ապտակ», «Աննամուս», «Ավել», «Մեղու», «Մոծակ», «Կարմիր մոծակ», «Հայելի», «Սափրիչ», «Սև կատու», «Յախապել» և այլն:

Երգիծանքին նվիրված հայ պարբե- րականներն իրենց նպատակների մասին արձանագրել են.

մենք մեր գոհացումը որոնելու ենք ծաղրելով կեղծ փրկիչներին, ստի ճար- տարապետներին, համբավներ գողացող- ներին, աճպարարներին և նման դերերում գտնվողներին: Մենք հեռու ենք մնալու շատախոսությունից և ատելու ենք ուղիղ ճանապարհից շեղումներ հրահրողներին (1, 1901, էջ 1–2):

Պարբերականը միշտ դատավոր է լի- նելու ամեն տեսակի կեղծությունների հա- մար, նպաստելու է աննամուս մարդկանց մեջ արմատավորված աննամուսություննե- րը վերացնելուն: Մեր երգիծական խոսքը լինելու է արդար, խիստ ու կծու և ուղղված է լինելու դեպի ապագան (2, 1901, 1, 1):

Պարբերականը, թաթախված հայ քա- ջերի արյունով, հարվածելու է թե՛ ներքին

և թե՛ արտաքին թշնամիներին, որոնք դեմ են հայ ժողովրդի շահերին, լեզուն լինե- լու է անկեղծ, համարձակ, կծու ու խիստ: Մենք օգնելու ենք, որ ընթերցողներն ըն- թանան ճիշտ ուղիով (3, 1894, 2, 4):

Մենք նպաստելու ենք մեր բարքերի մաքրմանը, պայքարելու ենք բոլոր խո- ջընդոտների դեմ, որոնք արգելակում են առաջընթացին: Ընթերցողները պետք է խուսափեն ապտակ ստանալուց և ընթա- նան ընդունելի ուղիով (4, 1908, 1, 1–2):

Մեր խոսքը լինելու է կծու, դաժան ու ճշմարիտ: Մենք լուսավորելու ենք ընթերցող- ների ճշմարիտ ուղին: Մե՛ծ տեղ ենք նվիրելու ծաղրանկարներին՝ դրանք դիտարկելով որ- պես թերությունները վերացնելուն՝ նպաս- տող գործոն: Անհրաժեշտ է հեռու մնալ նման իրադրություններից (5, 1906, 1, 1):

Պարբերականը խոսելու է հայկական կյանքում արմատավորված ամեն տե- սակի թերությունների մասին և նշելու է դրանցից հեռու մնալու ուղիներ: Ծիծաղե- լի նյութերը պակաս չեն լինելու պարբե- րականի էջերից: Մեզ համար ուղեցույց է լինելու ուղղամտությունը, անկեղծությունը և դատաստան լինելը: Մեզ համար չկան մե՛ծ ու փոքր թերություններ՝ կարևորն ըն- թերցողներին թերություններից զերծ պա- հելն է: Չպետք է մոռանալ, որ քիչ դեպքե- րում չէ, որ ծիծաղը հուշում է նաև անելիքը (6, 1884, 1, 1–2):

Երգիծանքն ապագայի ուղին լուսավո- րող փարոս է: Ընթերցողները ճիշտ պետք է ընկալեն երգիծական խոսքի բովանդա-

կոչությունը: Պարբերականը պայքարելու է ամեն տեսակի կեղծիքների ու ստի դեմ: Պարբերականն իր նպատակներից մեկը համարել է շողոքորթության դրսևորումների դեմ անհրաժեշտ պայքար մղելը, երգիծական գրականություն մշակելուն նպաստելը, ընթերցողներին ճշմարիտ ուղիով ուղեկցելը (7, 1919, 1, 1-2):

Պարբերականը մտնելու է կյանքի տաճար՝ այնտեղից դուրս վռնդելով ամեն տեսակի կեղծավորներին, խաբեբաներին, կեղծիքի ու ստորության առաքյալներին, անբարոյականներին, սնապարծներին և այդ բնույթի մնացածներին, որոնք պետք է ստանան իրենց արժանի պատիժը:

Մեր նպատակն է թույլ չտալ, որ խաբեբան գործի որպես պարկեշտ մարդ, անբարոյականը՝ որպես սուրբ: Պարբերականը հնչեցնում է իր ձայնը վիատվածին ու հուսահատվածին սիրտ տալու և ընթերցողներին դաստիարակելու համար (8, 1909, 1, 1):

Պարբերականի ուղղությունը լինելու է մոլորություններին հարվածելը, որով ողողված է մեր հանրային ու անհատական կյանքը: Մենք ծագել ենք ժողովրդի ներքին տառապանքների ազդեցությունից և պայքարելու ենք ամեն տեսակի սպառնալիքների դեմ (9, 1897, 1, 1):

Պարբերականն իր գաղափարներով հետևելու է մեր իրականությանը, մի կողմ թողնելով անձնական շահերը՝ խոսելու է ընդհանուր շահերի մասին: Մենք ունենալու ենք հակառակորդներ, որոնք մեզ չեն անհանգստացնում, ճշմարտությունը մեր կողմն է: Մենք դիմակ չենք դնելու և ծաղրելու ենք կյանքի դիմակահանդես դարձնողներին: Մեզ աշխատակցելու են մեր բոլոր երգիծաբան գրողները՝ եթե կան և բոլոր անհատները՝ եթե ցանկանում են՝

եթե կարող են (10, 1913, 1, 1):

Պարբերականը հասարակական դատի է ներկայացնելու կյանքի մութ ու բացասական կողմերը, սափրելու է այն ցեցերը, որոնք տզրուկի պես ծծում են խեղճ ժողովրդին: Մեզ անհրաժեշտ են հավատարիմ օգնականներ: Ընթերցողներին խնդրում ենք, որ օգնեն մեզ: «Սափրիչը» հրատարակել է դիպուկ ու կծու խոսքեր, հրատարակել է բովանդակալից ծաղրանկարներ (11, 1906, 2, 11):

«Մոծակ» պարբերականի նպատակը մղել է ինքնատիպ ծաղրանկարներ հրատարակելուն, որոնք նվիրված են եղել ընտանեկան կյանքի խորթ բարքերին (12): Պարբերականն ունեցել է մարդկանց բացասական որակները մոծակի պես խայթելը: Պարբերականը ծաղրել է քաջքուկը: Այն Աբովյան փողոցում որոնում է մի օրիորդի, որը հայերեն կամ մեկ այլ լեզվով մաքուր խոսել իմանա, ճաշարանների կերակուրների մեջ որոնում է համը: Մեր մոծակը նման չի լինելու այլ մոծակներին և նպաստելու է ոչ թե հիվանդություն տարածելուն, այլ դրանք բուժելուն: Ընթերցողներին խնդրել է, որ գլուխը կորցրած վատ մարդկանց գլուխները գտնողներին չվերադարձնել դրանք և ավելի հեռու շարտել (13, 1926, 1, 15):

Պարբերականի նպատակը կյանքի ստվերոտ կողմերը հարթելն է: Այն լինելու է Պարոնյանի ու Օտյանի տաղանդաշատ հետևորդը: Պարբերականը խմբագրություն չէ, այլ հայ երգիծանքն է՝ հայ սրամտությունը: «Խարտոցի» հրատարակվելը թելադրված է կյանքի պահանջներին ճիշտ ուղղություն տալու գաղափարով (14, 1926, 2, 12, 1905):

Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ նման պարբերականները բացառություն չեն: Նման

գաղափարներ են ընդգծված բազմաթիվ այլ պարբերականների առաջին տարիների առաջին համարների խմբագրականներում: Նշենք դրանցից մի քանիսը.

Խոսում է «Կարիճը» (1990).

Բոլորին ու բոլորին, գրողներին ու մուրողներին, խելքով կարճերին: Բոլորին, ով շնորհք ունի ծիծաղելու ու ծիծաղեցնելու:

Մենք, — գրել է «Ասեղը», — նպատակ ունենք անկողմնակալ կերպով ծաղրելու տեսանելի ու անտեսանելի, տգեղ ու անիրավացի, անբարոյական արարքները, բոլոր կամայականությունները (16, 1922, 1, 1-2):

Պարբերականներն իրենց նպատակները հիմք ընդունելով՝ շարադրել են համապատասխան բովանդակություններ, որոնք փարոս են հանդիսացել ընթերցողների համար և զգալի ազդեցություն են թողել նրանց վրա:

Պարբերականներն ընդգծել են այսպիսի գաղափարներ.

Մենք պետք է տզգանք իբրև մժեղներ: Եթե առիթը լինի, խայթելու ենք իբրև սուր:

Պարբերականը լինելու է շատ չար քչերի և խիստ հաճելի շատերի համար:

Պարբերականը հրատարակվել է հուսահատ, ճնշված, անօգնական մարդկանց համար և ձգտելու է հավատ ներշնչել նրանց դեպի լավ ապագան:

Պարբերականներն ապտակել են շինծու ազգասիրությունը, բացել են կեղծության վարագույրը, պայքարելու են ամեն տեսակի բռնակալ թշնամիների դեմ: Ծի-

ծաղելի ու զվարթ ոճով խոսելու են ընտանեկան կյանքի թերությունների մասին:

Պարբերականները հանդես են գալու գույնզգույն զգեստներով, բաց ճակատով, ունենալու են հազար աչք ու ականջ, լինելու են ամեն տեղ: Մեզանից պետք է զգուշանան անգրագետ վարժապետները, թալանջիները: Մենք կատարելու ենք կյանքի թերությունները վերացնող բժշկի դեր և տալու ենք անհրաժեշտ դեղեր:

Պարբերականները լուսաբանել են կյանքի ստվերոտ կողմերը և լուսավորել են ճիշտ ընթանալու ուղիները:

Բերված փաստերը բացառություններ չեն: Նման դրոյթներով են հագեցված շատ ու շատ պարբերականների առաջին տարիների առաջին համարների խմբագրականներ:

Դժվար չէ նկատել, որ երգիծանքին նվիրված հայ պարբերականների նպատակները, պարզ է՝ նաև դրանց բովանդակությունները, պտտվել են ընթերցողներին դաստիարակելու հիմնահարցի շուրջը և այդ բնագավառում ձեռք են բերել ուշադրության արժանի հաջողություններ:

Անհրաժեշտ ենք համարում նաև ընդգծել, որ նման կարևոր հարցը չի արժանացել հետազոտողների ուշադրությանը: Կարելի է վստահ արձանագրել, որ երգիծանքին նվիրված հայ պարբերականների նպատակների նպատակը եղել է ընթերցողների դաստիարակության վեհ գաղափարին ծառայելը:

Գրականություն

1. «Ազատ խոսք», Փարիզ-Ալեքսանդրիա, 1902-1908:
2. «Աննամուս», Թիֆլիս, 1907:
3. «Ապտակ», Աթենք-Լոնդոն, 1894-1897:
4. «Ավել», Կահիրե-Պոլիս, 1908-1910, 1914-18:
5. «Խաթաբալա», Թիֆլիս, 1906-1916:

6. «Խիկար», Աթենք, 1925, 1928–1929:
7. «Իգնատ աղա», Կ. Պոլիս, 1919–1920:
8. «Խարազան», Թիֆլիս, 1908:
9. «Լույս», Թիֆլիս, 1906:
10. «Մալխաս», Թիֆլիս, 1913–1915:
11. «Սափրիչ», Պետերբուրգ, 1906–1907:
12. «Մոծակ», Թիֆլիս–Բաքու, 1905–1907:
13. «Կարմիր մոծակ», Երևան, 1926–1927:
14. «Խարտոց», Փարիզ, 1926–1927:
15. «Կարիճ», Թիֆլիս, 1930–1931:
16. «Ասեղ», Ալեքսանդրիա, 1922–1923:

Армянские сатирические периодические печатные издания о своих целях

А. Абрамян, Р. Агаджанян

В 1794–1943 годах в армянской действительности были опубликованы 2241 периодическое издание, из которых 153 (около 7 %) были посвящены сатире. Статья посвящена их целям.

Armenian Satire Periodicals about their goals

A. Abrahamyan, R. Agajanyan

In the Armenian Reality of 1794–1943 2241 periodicals were published. 153 of them (approximately 7 %) were on satire. The article is on the goals of those publications.

ՇՏԿՈՂԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՆՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ, ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՈՎ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ

Տեսողության խանգարումներով նախադպրոցականների ուսուցման և դաստիարակության առավել արդի խնդիրներից եղել և շարունակում է մնալ տարածական կարողությունների ձևավորումը: Տարածական կողմնորոշում հասկացությունը ուսումնասիրվել է մի շարք հետազոտողների կողմից, ովքեր ընդգծում են նրա համընդհանուր նշանակությունը տեսողության խանգարումով անձանց կյանքում (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко 1964, М.И. Земцова 1967, В.П. Ермаков, 1988, В.А. Кручини 1983, М.Н. Наумов 1982, В.А. Феоктисова 1977):

Տեսողության խանգարումով երեխայի ծնվելուն պես նրա ծնողներին և հարազատներին մտահոգում է այն հարցը, թե կկարողանա՞ արդյոք փոքրիկը սովորել տեղաշարժվել առանց կողմնակի օգնության: Ծնողների անհանգստությունը հիմնավորված է. ծանր տեսողական խանգարումը անդրադառնում է երեխայի շարժողական ակտիվության վրա, նրա կողմից արտաքին միջավայրի ընկալման՝

առարկաների տարածական հատկանիշների (նրանց մեծությունն ու ձևը), դրանց տարածական հարաբերությունների (իրար նկատմամբ ունեցած տարածական հարաբերությունները, ընկալվող օբյեկտի՝ հարթության մեջ և խորության մեջ ունեցած հարաբերությունները) և շարժումների զգացմունքային, դիտողական ընկալման վրա, ինչպես նաև տարածության մեջ կողմնորոշման վրա: Տեսողության կորուստը կամ նրա խանգարումը զգալիորեն նվազեցնում է մարդու տարածական կողմնորոշումը: Տարածական կողմնորոշում ասելով հասկանում ենք տեսողության խանգարումով երեխաների՝ շրջապատող առարկաների և օբյեկտների միջև իր դիրքի և ընտրած շարժման ուղղության որոշման ունակություն, առարկայի կամ օբյեկտի հայտնաբերումը, որի ուղղությամբ նա շարժվում է: Տեսողության խանգարումով անձանց համար միջավայրում կողմնորոշվելու ունակությունը դիտարկվում է որպես լիարժեք անձի ձևավորման կարևոր պայման, որպես՝ տեսնող անձանցից մե-

կուսացման հաղթահարում: Տեսողության խանգարումով նախադպրոցականների՝ տարածության մեջ կողմնորոշվելու անկարողությունը հանգեցնում է որոշակի խանգարումների ի հայտ գալուն, որոնք բարդացնում են նրանց ողջ հետագա կյանքը: Ծնողների մեծամասնությունը տեղյակ են, որ տեսողությունը ընկած է մարդու կողմից տարածության և առարկաների ընկալման հիմքում: Տեսողությունը թույլ է տալիս անվտանգ տեղաշարժվել տարածության մեջ: Ծնողների մոտ հարց է առաջանում, թե ինչպես է չտեսնող անձը կարողանում ընկալել տարածությունը: Կարող է արդյոք չտեսնող անձը որոշել շարժման ուղղությունը: Չտեսնող անձանց գործնական կյանքում, ովքեր հասել են բարձր մտավոր և ֆիզիկական զարգացման, համոզիչ կերպով ապացուցում են, որ նույնիսկ ամբողջովին չտեսնող մարդիկ կարող են ճիշտ և հստակ ընկալել շրջակա տարածքը և ինքնուրույն կողմնորոշվել դրանում: Ինչպես տեսնողների, այնպես էլ չտեսնողների ուղեղը տեղեկատվությունը ստանում է տարածության մասին զգայարանների միջոցով: Չտեսնող երեխան ստանում է այդ տեղեկատվությունը լսողության, համան, շարժողական անալիզատորի, հոտառության միջոցով: Չտեսնող անձանց ուղեղը չի ստանում ինֆորմացիան տեսողության միջոցով: Սակայն պահպանված զգայական օրգանները ուղեղին հաղորդում են անհրաժեշտ ինֆորմացիան, որը՝ ուղեղում վերլուծում և ընդհանրացնում է: Արդյուքում տեսողության խանգարումներով երեխաների մոտ ձևավորվում են ճիշտ պատկերացումներ շրջակա տարածքի և առարկաների մասին: Նա կարողանում է որոշել իր դիրքը, առարկաների՝ իրենց

մոտավոր հարաբերական հեռավորությունը (առջևում, հետևի մասում, աջ կողմում, ձախ կողմում, և այլն):

Տեսողության խանգարումներով երեխաների տարածության մեջ կողմնորոշումը տիֆլոմանկավարժների կողմից դիտվում է որպես կարևոր պայման լիարժեք ինքնուրույնության ձևավորման համար, որպեսզի երեխան կարողանա հաղթահարել իր մեկուսացումը նորմալ տեսնող երեխաների շրջապատից:

«Տարածական կողմնորոշում» հասկացությունը տարբեր հեղինակների մոտ տարբեր կերպ է մեկնաբանվում (Վ.Ա. Գլեբով, Ա. Գ. Լիտվակ, Մ. Ն. Նաումով, Յու. Խ. Պետրով, Վ. Ա. Սվերլով, Ա. Պ. Սադչիկով, Լ. Ի. Սոլնցևա, Վ. Ա. Ֆեոկտիսովա և ուրշներ): Բայց բոլոր հեղինակներն էլ ցույց են տալիս, որ տեսողության խանգարումներով երեխաները ընդունակ են կողմնորոշվելու ինչպես սահմանափակ, այնպես էլ բաց տարածության մեջ՝ հիմնվելով իրենց պահպանված զգայական համակարգի վրա: Ունենալով որոշակի կարողություններ և հմտություններ տարածությունում կողմնորոշվելու համար՝ տեսողության խանգարումներով երեխաները կարողանում են կողմնորոշվել ժամանակի և տարածության մեջ: Տարածական կողմնորոշում հասկացություն ասելով հասկանում ենք տեսողության խանգարումներով երեխաների ունակությունները տարածության մեջ կողմնորոշվելու համար, իրեն շրջապատող առարկաների և երևույթների կողքին իր տեղը հասկանալու, անհրաժեշտ շարժումները վերահսկելու, իրեն ուղղված առարկաները և երևույթները բացահայտելու կարողությունը: Մասնագետ-

ների կողմից ապացուցված է այն հանգամանքը, որ անհրաժեշտ է տեսողության խանգարումներով երեխաների տարածական կողմնորոշման հմտությունների ձևավորումը սկսել դեռևս նախադպրոցական տարիքից: Այս տարիքում առավել արդյունավետ է իրականացնել այդ ունակությունների ուսուցումը: Նախադպրոցական տարիքը երեխայի հոգեկանի բուռն զարգացման շրջանն է: Այս փուլի առանձնահատկություններն արտահայտվում են բոլոր ոլորտներում՝ հոգեֆիզիոլոգիական գործընթացների կատարելագործմամբ և բարդ անձնային նորագոյացությունների ձևավորմամբ: Վ. Հյուգոն ասում էր «Մարդու մանկությունից հիմք դրված սկզբունքները նման են մատղաշ ծառի կեղևին փորագրված տառերին, որոնք աճում են, ծավալվում նրա հետ, կազմում նրա անկապտելի մասը: Հետևապես դաստիարակության մեջ կարևորը նրա ճիշտ սկիզբն է: Սխալ դաստիարակությունը միշտ արատներ է ծնում: Ինչպես ասում են՝ ծուռ տնկած ծառը դժվար է ուղղել»:

Նախադպրոցական տարիքում երեխան ձեռք է բերում այն համեմատաբար կայուն աշխարհը, որը թույլ է տալիս նրան առաջին անգամ անվանել անձնավորություն, թեկուզ իհարկե դեռևս ոչ լրիվ կազմավորված անձնավորություն, սակայն ընդունակ հետագա զարգացման ու կատարելագործման: Նաև այս տարիքում շատ կարևոր է անհատական մոտեցման պահանջը: Երեխաների նկատմամբ անհատական մոտեցման, նրա անհատականությունը հարգելու, բարդ հոգեկան աշխարհը ճանաչելու անհրաժեշտության մասին խոսել են մի շարք հայրենական և արտասահմանյան հոգեբաններ, ման-

կավարժներ (Յ. Կորչակ, Ջ. Բուլբի, Բ. Սփոք, Ն. Կրուպսկայա, Ա. Մակարենկո, Վ. Սուխոմլինսկի) և շատ ուրիշներ: Ընդգծված է ակտիվ գործունեության դերը երեխաների անհատականության զարգացման, հոգեկան պրոցեսների, անձնավորության մտավոր, գեղագիտական, կամային հատկությունների, ընդունակությունների, բնավորության ձևավորման գործում: Դաստիարակության նկատմամբ զգայունակությունը փոխվում է ըստ տարիքի: Կ. Դ. Ուշինսկին գտնում էր, որ ինչքան փոքր է երեխան, այնքան ավելի մեծ է դաստիարակության նկատմամբ նրա դյուրըմբռնողությունը, և միաժամանակ այն, ինչ մանկության շրջանում է դաստիարակված, խիստ դժվար է քանդել: Այսպիսի կարծիքի են նաև Լ. Ն. Տոլստոյը և նշանավոր մանկավարժ Ա. Ս. Մակարենկոն:

Տեսողության կորուստը մեծ դժվարություն է առաջացնում մարդու համար թե՛ ճանաչողական, թե՛ կողնորոշման գործընթացի ձևավորման մեջ: Տեսողության խանգարումներով անձանց համար կարևոր սոցիալական խնդիր է համարվում ապրել, աշխատել, սովորել տեսողների հետ միասին ժամանակակից հասարակությունում: Սոցիալական հարմարեցման առավել բարդ հիմնախնդիր է սահմանափակ տարածությունում կողմնորոշվելը, որը տեսողության խանգարումով անձանց համար «հիմնախնդիր է»: Տեսողության խանգարումներով երեխաների տարածական կողմնորոշման գործընթացները զարգանում և ձևավորվում են վաղ հասակից: Այդ պատճառով տարածական կողմնորոշման ձևավորման մակարդակը կախված է մի շարք պատճառներից,

որոնք խթանում կամ արգելակում են երեխայի հոգեկան զարգացումը:

Տարածական կողմնորոշման ձևավորումը տեսողության խանգարումով նախադպրոցականների ուղղիչ-դաստիարակչական գործընթացի կարևորագույն նպատակներից մեկն է: Տարածության մեջ կողմնորոշումը անքակտելիորեն կապված է տեղաշարժման հետ, այդ իսկ պատճառով նպատակահարմար է տարածական կողմնորոշման ձևավորման հետ մեկտեղ ձևավորել նախադպրոցական տարիքում նաև շարժունակությունը: Նախադպրոցական տարիքում տեսողության խանգարումով երեխաները տարբերվում են նրանով, որ չեն կարողանում ինքնուրույն կողմնորոշվել և տեղաշարժվել տարածության մեջ: Դա ազդում է երեխայի զարգացման և շարժողական ակտիվության վրա, որն էլ իր հերթին հանգեցնում է երկրորդական խանգարումների առաջացմանը: Երբ երեխայի շարժումները սահմանափակ են, նրա մոտ ձևավորվում է վախ տարածության նկատմամբ: Այդ պատճառով չտեսնող երեխայի արտաքին աշխարհի ճանաչումը տեղի է ունենում դանդաղ, որն էլ ստեղծում է դժվարություններ տեսողության խանգարումով նախադպրոցականների դաստիարակության համար:

Տարածական կողմնորոշումը թույլ է տալիս երեխաներին ավելի ազատ և համարձակ տեղաշարժվել, ինչն էլ բերում է ինքնավստահության: Երեխան սկսում է ինքնուրույն քայլել՝ օգտագործելով պահպանված վերլուծիչները: Նրանք սկսում են տեղաշարժվել ավելի բարդ տարածություններում, կարողանում են հաղթահարել դժվարությունները: Երեխայի սոցիալիզացիան սկսվում է կյանքի առաջին

տարիներից: Օգտվելով այդ տերմինից՝ հայրենական հոգեբանները, մանկավարժները ընդծում են շրջապատող միջավայրի (առաջին հերթին մոտակա սոցիալական շրջապատի) դերը երեխայի վրա ներազդելու հարցում, շեշտում նրա զարգացման համար մեծի նպատակաուղղված դաստիարակչական ազդեցության վճռական նշանակությունը: Նախադպրոցական տարիքը դաստիարակչական ներազդեցության և հասարակական միջավայրի ազդեցության նկատմամբ բարձր զգայունակության, սենզիտիվության ժամանակաշրջան է: Այս տարիքային փուլում է ստեղծվում այն հիմքը, որի վրա հետագայում կառուցվում է դաստիարակության ու ուսուցման ողջ համակարգը, ձևավորվում է մարդու անձնավորությունը: Նպատակաուղղված, երեխայի տարիքային առանձնահատկությունները և հնարավորությունները նախատեսող դաստիարակության պայմաններում տեղի է ունենում ֆիզիկական և մտավոր զարգացում, ձևավորվում են իմացական հետաքրքրություններ ու ընդունակություններ, սովորելու կարողություններ, անձնավորության բարոյական ուղղվածություն, հուզական ոլորտի, գեղագիտական ընկալումների զարգացում:

Տեսողության խանգարումներով նախադպրոցականների մոտ նկատվում են շարժումների անհրաժեշտ ինքնակառավարման և ինքնադեկլարման բացակայություն, որոնք էլ բացասաբար են անդրադառնում շարժողական ֆունկցիաների վրա: Այդ իսկ պատճառով մեծ է ընտանիքում ծնողների և հարազատների դերը: Լ. Ի Սոլնցևա, Լ. Ա. Սեմյոնով, Ռ. Ն. Ազարյան, Լ. Ֆ. Կասատկինա, Ֆ. Մ. Մալաև

և այլ հետազոտողներ նշում են, որ տեսողության խանգարումներով երեխաների մոտ նկատվում են շարժումների տեմպի դանդաղում, կոորդինացիայի, տարածական կողմնորոշման խանգարումներ: Երբ չտեսնող երեխան սկսում է քայլել, չպետք է նրան զերծ պահել ինքնուրույն շարժումներից: Անհրաժեշտ է նրան սովորեցնել քայլել և վազել սենյակում, կողմնորոշվել ձայնի միջոցով: Երեխային ծանոթացնել բնակարանում սենյակների դիրքին, սովորեցնել ինքնուրույն տեղաշարժվել բնակարանում, բակում: Տեսողության խանգարումով երեխան, ինչպես նորմալ տեսնող երեխան, մշտապես ձգտում է շարժման, սակայն տեսողության բացակայությունը թույլ չի տալիս դիտելու այլ մարդկանց շարժումները, և նրա շարժումներում սկսում են ի հայտ գալ իրանի ճոճում, ձեռքերի թափահարում, ցատկ տեղում և այլն: Այդ երևույթները կարելի է կանխել: Անհրաժեշտ է հաղթահարել նրանց շարժումների կաշկանդվածությունը, դանդաղկոտությունը, զարգացնել ինքնասպասարկման ունակությունները, ընլալել պատկերացումները արտաքին միջավայրի մասին, ձևավորել տարածական կողմնորոշման կարողությունները: Անհրաժեշտ է կազմակերպել երեխայի կենցաղը, սահմանել հասակին համապատասխան ռեժիմ, սովորեցնել լսողության միջոցով տարբերել ձայների բազմազանությունը, ըստ ձայների տարբերել փոխադրամիջոցների տեսակները, թռչունների և կենդանիների ձայները և այլն: Զարգացնել շոշափելիքը, սովորեցնել շոշափել առարկաները,

անվանել նրանց մասերը, երեխաների ուշադրությունը հրավիրել առարկաների ձևի, չափի, նյութի վրա: Ընտանիքում դաստիարակության մեթոդների և ձևերի ճիշտ կիրառումը կնպաստի տեսողության խանգարումով երեխաների հնարավորությունների լիարժեք զարգացմանը:

Այսպիսով, տեսողության բացակայությունը չտեսողների մոտ առաջացնում է շրջապատում իր տեղը գտնելու և առարկաների փոխադարձ դասավորվածությունը որոշելու լուրջ դժվարություններ: Այդ իսկ պատճառով ընտանեկան պայմաններում տեսողության խանգարումներով նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ կարևորվում է տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորումը: Իհարկե, երեխայի կյանքի առաջին տարիները մարդու կյանքի ողջ ընթացքի համեմատ շատ կարճ են, սակայն նրանք անկրկնելի ու վճռորոշ են իրենց նշանակությամբ, քանի որ երեխայի զարգացման հենց վաղ տարիներին են տեղի ունենում անհատի բնավորության հիմնական գծերի, ընդունակությունների, նպատակաուղղված գործունեության ձևավորումն ու զարգացումը: Ընտանիքը առաջին օղակն է, ուր իրականացվում է երեխայի անձնավորության ձևավորման բարդ և պատասխանատու մանկավարժական խնդիրը: Հենց ընտանիքն է դնում այն հիմքը, որի վրա հենվելով, երեխան հետագայում դաստիարակի, ուսուցչի օգնությամբ բազմապատկում և կատարելագործում է իր գիտելիքները, ընդունակությունները, կարողությունները:

Գրականություն

1. Азарян Р.Н. Обучение слепых и слабовидящих детей правильной ходьбе. – М.1989–99с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей.–М. 2001–214с.
3. Подколзина Е.Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3 –4-х лет скосоглазием и амблиопией:М.1998–19с.
4. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке.–М.1982
5. Феокисова В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье.–М.1993–78с.

Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением зрения в семье

С. Давтян

В статье представлено обучение пространственной ориентировки дошкольников с нарушениями зрения которые способствуют расширению кругозора дошкольников с нарушениями зрения.

IN FAMILY ORIENTATION SKILLS IN ENVIRONMENT FOR PRE-SCHOOL-AGED CHILDREN WITH EYESIGHT DISORDERS

S. Davtyan

The following essay illustrates the contents of the teaching process of orientation skills in environment for pre-school-aged children with eyesight disorders. The teaching process is directed towards the expansion of the children's word outlook and the formation of the objective concept existing in the environment.

ԼԻԼԻԹ ԱԴԼՈՅԱՆ

ԲԱՑ ՕՐԳԱՆԱԿԱՆ ՌԻՆՈԼԱԼԻԱՅՈՎ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՄԻՆԶՎԻՐԱՀԱՏԱԿԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ

Հատուկ մասնագիտական, մեթոդական, բժշկական, հոգեբանական և նեյրո-հոգեբանական գրականության ուսումնասիրությունն ու տեսական վերլուծությունը թույլ է տալիս ասել, որ բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների մոտ տուժած է ոչ միայն ձայնի տեմբրն ու հնչարտաբերությունը, այլ նաև կապակցված խոսքի ձևավորման գործընթացը:

Կապակցված խոսքի ձևավորումը և զարգացումը բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների կարևորագույն խնդիրներից է: Որոշ հեղինակներ (Վ. Կ. Վոռոբյովա, Լ. Ռ. Դավիդովիչ, Լ. Ֆ. Սպիրովա) նշում են այն կարևորագույն հանգամանքը, որ այս երեխաները ունեն կապակցված խոսքի յուրացման դժվարություններ:

Ինչպես նշվում է գրականության մեջ, կապակցված խոսքը կառուցվում է տրամաբանության, քերականական օրենքներով, ներկայացնում է միասնական ամբողջություն, ունի թեմա, իրականացնում է որոշակի գործառույթ (սովորաբար հաղորդակցման), ինքնուրույն է և ավարտուն, բաժանվում է առանձին կառուցվածքային բաղադրիչների: Կապակցված խոսքը լինում է բանավոր և գրավոր: Սրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատկությունները: Կապակցված խոսք ունենալու համար անհրաժեշտ է բառերի ճիշտ ընտրություն, նախադասության կառուցվածքի, մտքի տրամաբանական

ընթացքի հստակություն, թեմայի բացահայտման համար լիարժեքություն և այլն:

Թեև բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացման առանձնահատկությունները դեռևս լիարժեք բացահայտված չեն, և նրանց հոգեկան առանձնահատկությունների վերաբերյալ փաստերը խիստ աղքատ են, այնուամենայնիվ պետք է նշել, որ մինչվիրահատական շրջանում կատարված աշխատանքները հնարավորինս նպաստում են նրանց մտավոր գործունեության զարգացմանը և հետվիրահատական շրջանի լրգոպեդական աշխատանքի առավել արդյունավետությանը:

Կապակցված խոսքի զարգացումը մինչվիրահատական շրջանում նպաստում է միջավայրում այսպիսի ծանր խոսքային խանգարում ունեցող երեխաների շփման հնարավորությունների զարգացմանը, ինչպես նաև թույլ է տալիս գործել, արտահայտվել, և փոխհարաբերվել շրջակա միջավայրի հետ (Ա.Գ.Իպոլիտովա 1983, Զ. Ա. Ռեպինա 1971, Ա. Ի. Ուռակովա 1972, Գ. Վ. Չիրիկինա 2005):

Բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխայի մոտ նկատելի է խոսքի ձևավորման լուրջ խնդիրներ հատկապես մինչվիրահատական շրջանում: Հիմնականում այս երեխաների մոտ խոսքի զարգացումը հապաղում է, բառերը սկսում են առաջանալ 2 տարեկանից կամ ավելի ուշ: Իմպրեսիվ

խոսքի զարգացումն ընթանում է նորմալին համապատասխան, իսկ էքսպրեսիվ խոսքը՝ կրում որոշակի որակական փոփոխություններ: Դա պայմանավորված է երեխայի խոսքային ապարատի ծայրամասային բաժնում առկա անատոմիա-ֆիզիոլոգիական խանգարումներով:

Բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների մոտ դանդաղում է բառապաշարի յուրացման գործընթացը, չնայած որ հատուկ նպատակաուղղված հետազոտություններ այս ուղղությամբ չեն տարվել:

Բաց օրգանական ռինոլալիան իր հետ բերում է մի շարք ախտաբանական փոփոխություններ: Երեխան զրկվում է հաղորդակցման հնարավորությունից, ի հայտ են գալիս հնչարտաբերական, շնչառական, ձայնի տեմբրի, ինչպես նաև հոգեբանական ծանր խնդիրներ: Այդ իսկ պատճառով ռինոլալիայով երեխայի հետ աշխատում են մանկաբույժներ, հոգեբաններ, օրթոդոնտներ, լոգոպեդներ և այլ մասնագետներ: Լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետությունը սերտորեն կապված է բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխայի խոսքային ապարատի ծայրամասային բաժնի անատոմիա-ֆիզիոլոգիական ընդհանուր վիճակից:

Մեթոդական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս ասել, որ մինչվիրահատական լոգոպեդական աշխատանքի ծրագրում կապակցված խոսքի զարգացմանը վերաբերող մեթոդները շատ քիչ են կամ գրեթե չեն կիրառվում: Հիմնականում մինչվիրահատական լոգոպեդական պարապմունքի ժամանակ կիրառվում են լոգոպեդական վարժություններ, որոնք ուղղված են միայն հնչարտաբերության և ձայնի հնչերանգի շտկմանը: Նշված խնդրի լուծման ժամանակ լոգո-

պեդները հանդիպում են բազմաթիվ խոչընդոտների, որոնք դեռևս բավարար չափով հաղթահարված չեն:

Ժամանակին կապակցված խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները չիրականացնելու դեպքում բանավոր խոսքի խանգարումները հետագայում իրենց կնիքն են թողնում ուսումնական գործընթացի վրա: Ուստի հարկ ենք համարում շեշտադրել այն կարևորագույն հանգամանքը, որ դեռևս մինչվիրահատական լոգոպեդական պարապմունքների ժամանակ պետք է զարգացնել երեխայի կապակցված խոսքը: Բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների մինչվիրահատական շրջանում կապակցված խոսքի զարգացման խնդիրն է՝ սովորեցնել արտահայտել նրանց սեփական մտքերը, զգացմունքները, ցանկությունները՝ մի քանի նախադասությունների միջոցով, ինչպես նաև կառուցել ընդարձակ մենախոսություն (կապակցված խոսք) սեփական ապրումների, զգացմունքների, տպավորությունների վերաբերյալ, այն ամենի, ինչ տեղի է ունենում կյանքում, այսինքն՝ սովորել ստեղծել տեքստ:

Բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացումը մինչվիրահատական շրջանում կարևորում ենք նրանով, որ լոգոպեդական աշխատանքի համապատասխան մեթոդների և միջոցների կիրառմամբ հնարավոր է դառնում զարգացնել երեխայի կապակցված խոսքը: Արդյունքում կարգավորվում է հաղորդակցման գործընթացը, որն էլ իր հերթին նպաստում է հոգեկան, անձնային, հուզականային գործընթացների կարգավորմանը:

Օրգանական ռինոլալիայով երեխաների հետ տարվող լոգոպեդական աշխա-

տանքների վերջնական նպատակը պետք է լինի այն, որ նման խոսքային խանգարում ունեցող երեխաներին կարողանան նախապատրաստել հանրակրթական դպրոց հաճախելուն, քանի որ ռինոլալիայով երեխաները, չնայած այն բանին, որ իրենց խոսքային ապարատի ծայրամասային բաժնում ունեն անատոմիա-ֆիզիոլոգիական լուրջ փոփոխություններ, հիմնականում իրենց մտավոր կարողություններով չեն գիջում նորմալ խոսք ունեցող երեխաներին:

Մեր հետազոտության շրջանակում փորձել ենք պարզել բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացման միջոցների, մոտեցումների, հնարների մշակումը և դրանք փորձնական ճանապարհով հիմնավորելու խնդիրները լոգոպեդական մինչվիրահատական վերականգնողական աշխատանքում:

Մեր կողմից առաջադրված ուսումնական նյութերը և խաղերը կնպաստեն ոչ միայն բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների խոսքի դրդապատճառային զարգացնող նշանակության, այլև կարող է առիթ դառնալ երեխաների և մեծերի միջև անհրաժեշտություն հանդիսացող հուզական շփման ձևավորման համար՝ արդյունքում բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաների գործունեությունը կազմակերպելու և ինքնուրույն գործելու ունակությունների զարգացման համար:

Մինչվիրահատական լոգոպեդական պարամունքի ընթացքում կապակցված խոսքի զարգացման ուղղությամբ մեր կողմից կատարված աշխատանքը կնպաստի նաև նրանց զգայական, ֆիզիկական, բարոյական, գեղագիտական, մտավոր դատիարակությանը: Դրանք ունեն նաև

շոշափողաշարժողական, լսողական, տեսողական, ինչպես նաև հնչության լսողության զարգացման միտում, որոնք կիրառվելով մինչվիրահատական լոգոպեդական աշխատանքի ընթացքում՝ կօգնեն բաց օրգանական ռինոլալիայով երեխաներին՝ կողմնորոշվելու շրջապատող առարկաների, ծայների շրջանակներում, ինչպես նաև իրենց ունեցած և ձեռք բերված հնարավորությունների սահմաններում հարմարվել սոցիալական միջավայրում:

Ռինոլալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացման ուսումնասիրության ուղղությամբ փորձարարական աշխատանքները անց ենք կացրել ըստ հետևյալ հիմնական ուղղությունների՝

1. Սովորել կազմել պարզ բառակապակցություններ
2. Ձևավորել բառակապակցությունը ընդլայնելու կարողությունը, հարստացնել բառապաշարը
3. Սովորեցնել արտահայտվել ծանոթ դարձվածքներով:
4. Մշակել անավարտ դարձվածքը շարունակելու ունակություն
5. Սովորեցնել վերարտադրել նկարի բովանդակությունը
6. Սովորեցնել հասկանալ, մտապահել և վերարտադրել ունկնդրած պարզ շարադրանքի (հեքիաթի) բովանդակությունը:

Հիմք ընդունելով վերոհիշյալ ուղղությունները՝ ռինոլալիայով երեխաների համար մշակված ընդհանուր մեթոդական համակարգից մենք ընտրել, մշակել, համակարգել ենք հատուկ խաղեր, որոնք առավելագույնս կնպաստեն դեռևս մինչվիրահատական շրջանում երեխայի կապակցված խոսքի զարգացմանը:

Հետազոտվող երեխաների մոտ բառա-

կապակցություն կազմելու ունակություն ձևավորելու նպատակով օգտագործել ենք զանազան առարկաներ (կատարել իրական գործողություններ, հենվել տեսողական ուշադրության վրա, երեխաների անմիջական մասնակցության վրա, ձևափոխել, գունավորել, մեծացնել կամ փոքրացնել առարկաները և այլն), նոր հատկանիշներ վերագրելու հնարավորություններ:

Հարկ է նշել, որ նմանատիպ աշխատանքների ժամանակ շեշտը դրվել է ոչ միայն ձայնի ռեզային հնչերանգը և հնչարտաբերական խանգարումները շտկելու, այլ նաև խոսքի արտահայտչականության և առոգանության վրա:

Մեր անցկացրած համեմատական հետազոտության արդյունքում պարզվել է, որ 6 տարեկան ռինոլալիայով երեխաները (ովքեր ունեն նորմալ լսողություն), ըստ նկարների հաջորդականության, պատմվածք կազմելու ժամանակ օգտագործում են 8-15 բառ, իսկ նորմալ խոսք ունեցողները՝ 20-25 բառ: Այնուհետև, վերլուծելով երեխաների կազմած պատմվածքներն ըստ ամբողջականության, հաջորդականության, պատճառահետևանքային կապերի տեսանկյունից, եկել ենք այն եզրակացության, որ նրանց մոտ հապաղում է խոսքա-մտածական գործընթացը՝ ոչ բավարար խոսքային հաղորդակցման միջոցների հետևանքով:

Մինչվիրահատական շրջանի լոգոպեդական պարապմունքների ժամանակ երեխայի հետ անմիջական շփման մեջ ենք մտնում, ցուցադրում ասվածը, խրախուսում ենք երեխային և դրդում նրան նմանատիպ այլ գործողությունների, արդյունքում երեխան կարողանում է շարունակել այս կամ այն պատմվածքի միտքը:

Քիմքի բնածին ճեղքերով երեխաների մինչվիրահատական, շրջանի փորձարարական աշխատանքների ընթացքում կիրառել ենք նաև վառ և արտահայտիչ գունավորումներով, բարձր ձայներ արձակող խաղալիքներ, գունավոր իրեր և այլ պարագաներ:

Մեր կողմից կատարած հետազոտության ընթացքը հուշում է, որ բացի բուն խոսքային խնդրից, մինչվիրահատական լոգոպեդական պարապմունքի հիմքում կարելի է դնել նաև այլ սոցիալական հարմարվողականության, մանկական գործունեության և այլ ձևերի զարգացման խնդիրներ:

Մեր հետազոտության շրջանակում պարզվեց, որ երեխաների արտահայտիչ և կապակցված խոսքով հաղորդակցվելու նպատակով ընտրված և մշակված հատուկ մեթոդներից իրենց բազմաբնույթ բովանդակությամբ և արդյունավետությամբ հատկապես աչքի են ընկնում մեր կողմից մշակված խաղերը:

Հարկ է նկատել, որ վերջիններս ունեն կիրառման մի շարք առանձնահատկություններ: Այս հանգամանքը դրդել է մշակելու այնպիսի մոտեցումներ, որոնք թույլ կտան, հաշվի առնելով հետազոտվողների տարիքային, հուզականային և ըմբռնման, անձնային ոլորտների առանձնահատկությունները, ընդգրկել նրանց խաղերի մեջ:

Ընդհանրացնելով մշակված ծրագրի փորձարարական կիրառման արդյունքները՝ հավաստել ենք, որ այն նպաստել է ոչ միայն խոսքի և մտածողության զարգացմանը, այլև այդ երեխաների վարքի, սոցիալ-կենցաղային նորմերի, հուզաշխարհի, ինչպես նաև շփման, հետվիրահատական լոգոպեդական աշխատանքի առավել արդյունավետ ընթացքին և այլն:

Գրականության

1. Ермакова И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков, М., 1984.
2. Ипполитова А. Г., Открытая ринолалия, М., 1983.
3. Чиркина Г. В., Дети с нарушениями артикуляционного аппарата, М., 1969.
4. Учеб. Пособие для студентов пед. Интов по спец. «Дефектология»/Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.М.:Просвещение, 1989, 528 с.
5. Лисина М. И., Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М.И. Лисина, М., 1995.
6. Вансовская Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба, СПб., Гиппократ, 2000, 136 с.
7. Соломатина Г. Н., Стимуляция речевого развития детей с врожденными расщелинами губы и нёба // Логопед, 2004, № 2, с. 15 – 21.
8. Соболева Е. А., Ринолалия: общие сведения о ринолалии; классификация врожденных расщелин губы и неба; причины, механизмы, формы ринолалии и др, М., АСТ Астрель, 2006.

Development of narration in preoperational period children with severe pronunciation defects/cleft-palate/

L. Adloyan

Children with cleft palate typically have a variety of speech problems. Some speech problems result directly from anatomical differences such as velopharyngeal inadequacy. Speech-language pathology can be very beneficial to help resolve speech problems associated with cleft palate. In addition, research has indicated that children who receive early language intervention are less likely to develop compensatory error patterns (processes, prosody, and word juncture on word production across contexts.

Развитие связной речи при открытой органической ринолалии в дооперационном периоде

Л. Адлоян

При ринолалии речь развивается с опозданием (первые слова появляются к двум годам и значительно позже) и имеет качественные особенности. Импрессивная речь развивается относительно нормально, а экспрессивная претерпевает некоторые качественные изменения.

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

ՀԱՄԻԴՈՒԵԶԱ ՔԱՄԻԱՐ

ՄԵԾԱՀԱՍԱԿՆԵՐԻ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԻՐԱՆՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են Իրանում անգրաճանաչության կրճատման աշխատանքների շրջանակում իրականացվող մեծահասակների կրթության ծրագրերը: Իրանի ֆորմալ կրթության համակարգում այդ ծրագրերն իրականացվում են Կրթության նախարարության ենթակայության տակ գործող «Գրաճանաչության շարժման կազմակերպության» միջոցով: Անգրաճանաչության դեմ պայքարի ծրագրերն ու նախագծերն Իրանում 75 տարվա վաղեմություն ունեն: Իրանը կարողացել է տարբեր ծրագրերով ու նախագծերով կրճատել անգրաճանաչության ցուցանիշները, նվազեցնել քաղաքային և գյուղական շրջանների գրաճանաչության միջև ճեղքը և կրճատել մեծահասակների մոտ անգրաճանաչության գենդերային անհամաչափությունները:

Մեծահասակների կրթությունը միշտ էլ պատմության ընթացքում իրականացվել է, քանի որ մարդկային հասարակության զարգացման տարբեր փուլերում կրթության տարբեր ձևերն ու տեսակներն այս կամ այն կերպ գոյություն են ունեցել, սակայն որպես կազմակերպված գործընթաց և հատուկ կառույցների կողմից իրականացվող ծրագիր, այն ունի ոչ հեռավոր անցյալ և ավելի նոր երևույթ է հա-

մարվում, որի սկզբնավորումը կապվում է Եվրոպայի արդյունաբերական-գիտական հեղափոխությանը:

Մեծահասակների կրթության հարցը միջազգային մակարդակում առաջին անգամ օրակարգի մեջ դրվեց Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի ավարտից հետո: ՄԱԿ-ի գիտամշակութային և մանկավարժական կառույցը՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն, 1949 թվականից սկսած լայնամասշտաբ գործունեություն է ծավալել ամբողջ աշխարհում, տարբեր միջազգային ու տարածաշրջանային համագումարներ է կազմակերպել և բազմաթիվ ծրագրեր կյանքի կոչել տարբեր երկրներում: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ղեկավար Իրինա Բոկովան 2012 թ. սեպտեմբերի 8-ին գրաճանաչության միջազգային օրվա առիթով իր ուղերձում նշել է, որ ներկայումս աշխարհում անգրաճանաչ է 775 միլիոն մարդ: Նա ընդգծել է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից հարցի կարևորումը, նրա անխոնջ աշխատանքը և ներդրած ջանքերը կրթության և գրաճանաչության տարածման ուղղությամբ: Գրաճանաչության մակարդակի բարձրացումը առանցքային դեր է խաղում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ համաշխարհային զարգացման ծրագրերում:

Մեծահասակների կրթության և գրաճանաչության կազմակերպման ուղին մի

քանի գլխավոր հանգրվաններից է անցել, որանք են.

1. Դանիայի էլսնորի համագումարը 1949 թ., որտեղ մեծահասակների կրթության համար մասնակից կազմակերպությունները պարտավորվեցին ստեղծել նպաստավոր պայմաններ և համապատասխան դպրոցական հնարավորություններ բոլոր նրանց համար, ովքեր որևէ պատճառով կիսատ են թողել իրենց ուսումը և ավելի հասուն տարիքում ցանկանում են լրացնել անավարտ մնացած կրթությունը:

2. Կանադայի Մոնրեալ քաղաքի համագումարը 1960 թ., որտեղ մեծահասակների կրթության հարցն առաջին անգամ դիտարկվեց իր բուն և սուր սահմանմամբ, այսինքն՝ անգրաճանաչության դեմ պայքարի ձևաչափով:

3. Փարիզում 1964 թվականին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի 13-րդ համագումարից հետո Իրանի առաջարկությամբ և նախաձեռնությամբ 1965-ին Թեհրանում կայացավ Անգրաճանաչության դեմ պայքարի համաշխարհային կոնգրեսը՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի անդամ երկրների կրթության նախարարների մասնակցությամբ: Թեհրանի կոնգրեսում որոշում ընդունվեց անգրաճանաչության դեմ պայքարում միավորելու ու համակարգելու ազգային և միջազգային աշխատանքները, իսկ մեծահասակների կրթությունը ներառել երկրների սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագրերում: Ի հետևումն Թեհրանի համաժողովի, գումարվեցին ևս երեք միջազգային համաժողովներ նվիրված մեծահասակների կրթության հիմնահարցերին, հետևյալ հերթականությամբ՝ 4. Տոկիոյի համագումարը 1972 թ. 5. Փարիզի համագումարը 1985 թ. 6. Համբուրգի համագումարը 1997 թ.:

Փարիզի 1985 թ. համագումարից հետո մեծահասակների կրթությանը նվիրված

կարևոր համաժողովներից էր նաև 1990 թ. Թայլանդի Ջամթփինում կայացած միջազգային համագումարը՝ «Կրթություն բոլորի համար» կարգախոսով: Համագումարի եզրափակիչ հայտարարությունը կարևորեց մեծահասակների կրթությունը՝ այն համարելով բազային կրթության ծրագրերի անբաժանելի մասը: Համագումարի բանաձևում մատնանշվեց, որ անգրաճանաչության դեմ պայքարի արդյունավետության համար անհրաժեշտ է զուգահեռաբար աշխատել և մեծահասակների կրթության, և բոլոր երեխաների բազային կրթության ուղղությամբ, որպեսզի բոլոր երեխաները փոքր տարիքից ստանան կրթություն և հետագայում չանցնեն անգրաճանաչ մեծահասակների շարքերը:

Ներկայումս մեծահասակների կրթությունը առաջավոր զարգացած երկրներում և թույլ զարգացած երկրներում այլ շեշտվածություն և ուղղվածություն է կրում: Զարգացած երկրներում մեծահասակների կրթություն ասելով հիմնականում հասկանում են շարունակական և ամբողջ կյանքում կրթությունը, գիտելիքահենք հասարակության ձևավորումը, երիտասարդների և մեծահասակների (հատկապես կանանց) կրթությունը, այսինքն զարգացած երկրներում մեծահասակների կրթությունը դիտարկվում է որպես իրազեկվածության բարձրացման և սոցիալ-քաղաքական փոփոխությունների խթանման գործիք:

Նկատի առնելով գրաճանաչության դերն ու նշանակությունը մարդկային հասարակության զարգացման և առաջխաղացման գործում՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն 2003-2010 թթ. հայտարարեց ՄԱԿ-ի «Գրաճանաչության տասնամյակ»՝ նպատակ ունենալով բոլոր երկրների և պետական ու ոչ-պետական բոլոր կառույցների

ուշադրությունը հրավիրել այս հույժ կարևոր հարցի վրա և մոբիլիզացնել ամբողջ ներուժն ու հնարավորությունները անգրաճանաչության վերացման համար: Տարբեր պետություններ, ընդառաջելով այս նախաձեռնությանը, հանձ առան, որ մինչև 2015 թ. 50%-ով կնվազեցնեն անգրաճանաչության մակարդակն իրենց երկրներում և կկիրառեն հրատապ ու արմատական միջոցներ ու ծրագրեր այս ուղղությամբ:

Սոցիալական բոլոր շերտերում գրաճանաչության մակարդակի բարձրացման առումով Իրանն արձանագրել է հաջող և ակնառու արդյունքներ: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի աստիճանակարգման աղյուսակում Իրանը գտնվում է մեծահասակների 95% գրաճանաչություն ունեցող երկրների կողքին, իսկ 15 տարեկանից բարձր տարիքային խմբի գրաճանաչության տեսակետից 87-րդ տեղն է գրավում աշխարհի 139 երկրների շարքում:

Մեծահասակների կրթության և գրաճանաչության տարածման ծրագրերն Իրանում կազմակերպվել և իրականացվել են տարբեր ձևաչափերով ու անվանումներով, որոնցից գլխավորներն են.

1. «Աքաբեր» կազմակերպություն. Իրանում մեծահասակների կրթության հարցերով զբաղվող առաջին պաշտոնական կառույցն էր, որը հիմնադրվել է 1936 թ. և շարունակել է իր գործունեությունը մինչև 1941 թ.: Ըստ ընդունված օրենքի, այս կազմակերպությունը պարտականություն ուներ հանրակրթական ցերեկային դպրոցներում կազմակերպելու երեկոյան դասընթացներ հատուկ մեծահասակների համար:

2. «Տարիքավորների ուսուցում». Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի տարիներին և ստեղծված սոցիալ-քաղաքական իրավիճակի պատճառով կարճ ժամանակով կանգ առան մեծահասակների կրթության աշխատանքները, սակայն

1943-ին Կրթության նախարարության ենթակայությամբ այդ դասընթացները վերակազմվեցին «Տարիքավորների ուսուցում» նոր անվամբ:

3. «Մեծահասակների ուսուցում». 1956-1966 թթ. մեծահասակների կրթության գործը հանձնվեց այս կազմակերպությանը: Այս շրջանի հատկանշական կողմերից էր տարբեր նախարարությունների ընդգրկումն ու մասնակցությունն աշխատանքում:

4. «Կրթության բանակ». Այս նախագիծը կյանքի կոչվեց 1962 թ., որի շրջանակում միջնակարգ դպրոցի դիպլոմ ունեցող զինծառայողների մի մասը իր զինվորական ծառայությունն անց էր կացնում գյուղական շրջաններում և զբաղվում գյուղական բնակիչների կրթությամբ ու գրաճանաչությամբ: 1968 թ. նախագիծը համալրվեց կանանց սոցիալական ծառայությունների մասին օրենքով, որով գրաճանաչության պարտականությունների մի մասը փոխանցվեց միջնակարգ կրթություն ունեցող կանանց:

5. «Անգրաճանաչության դեմ համաշխարհային պայքարի ազգային կոմիտե». Այս կազմակերպությունը հիմնադրվեց 1964 թ. և իր գործունեությունը կենտրոնացրեց առաջին հերթին մարզերի և թույլ զարգացած շրջանների վրա:

6. «Գրաճանաչության ազգային պայքար». Այս նախագիծը գործադրվեց 1976 թվականին, որի նպատակն էր մինչև 1987 թվականը, այսինքն 11 տարվա ընթացքում անգրաճանաչությունը արմատախիլ անել Իրանում: Իրանի Իսլամական Հեղափոխության պատճառով դադարեց այս կազմակերպության գործունեությունը:

7. «Գրաճանաչության շարժում». Չնայած մինչև Իրանի Իսլամական հեղափոխության հաղթանակը (1979 թ.) տար-

բեր քայլեր էին արվել մեծահասակների կրթության ոլորտում, սակայն դեռևս ուսումնառության տարիքում գտնվող բնակչության ավելի քան 50%-ը անուսում էին և գրել-կարդալ չգիտեին: Իրանի Իսլամական հեղափոխությունից մեկ տարի անց ձևավորվեց նոր կազմակերպություն՝ «Գրաճանաչության շարժում» անունով, որն ինքնուրույն և առանձին մի կառույց էր: 2003 թվականից այս կառույցը կցվեց Կրթության նախարարությանը և ներառվեց Իրանի կրթության համակարգում: Կազմակերպության նախագահը Կրթության նախարարի օգնականներից մեկն է համարվում, այսինքն ունի փոխնախարարի պաշտոն:

Գրաճանաչության կազմակերպության գործունեության թիրախային խումբն են կազմում 10 տարեկանից բարձր անգրաճանաչ կամ թերի գրաճանաչությամբ քաղաքացիները, որոնք ուսում են ստանում հատուկ նրանց համար կազմված կրթական ձևաչափի շրջանակում:

Մինչև 2012 թվականը Իրանի Գրաճանաչության շարժման կրթության համակարգը ուներ հետևյալ կառուցվածքը և աստիճանները.

1. Սկզբնական փուլ.

Այս ընթացքում մասնակիցները սովորում էին կարդալ և գրել պարսկերեն պարզ տեքստեր, ծանոթանում նաև մաթեմատիկայի հիմքերին:

2. Լրացուցիչ փուլ.

Այս մակարդակը համազոր էր տարրական հանրակրթական դպրոցի երրորդ դասարանին: Այս մակարդակի նպատակն էր մասնակիցների մոտ ձևավորել մտքերի փոխանակման և հաղորդակցության կարողությունը:

3. Ավարտական փուլ.

Այս փուլի նպատակն էր ամրացնել և խորացնել սովորողների յուրացրած գիտե-

լիքները: Այս փուլում սովորողները պատրաստվում են միանալու տարրական դպրոցի հինգերորդ դասարանի ծրագրերին:

4. Ավագ հինգերորդ.

Այս փուլը գրաճանաչության դասընթացների և կրթության ֆորմալ համակարգի միացման կետն էր: Այս փուլում գրաճանաչության կազմակերպության շրջանակում սովորողները կրթություն էին ստանում հանրակրթական դպրոցի հինգերորդ դասարանի ուսումնական ծրագրերով և դասագրքերով: Հինգերորդ դասարանի ավարտին սովորողները, ինչպես հինգերորդ դասարանի մյուս աշակերտները, մասնակցում էին պետական ավարտական քննություններին և դրանով ստանում կրթական հաջորդ աստիճանում՝ միջին դպրոցում սովորելու թույլտվություն:

Գրաճանաչության շարժման նոր համակարգի կրթական կառուցվածքը 2012 թվականին առաջադրվեց Գրաճանաչության կազմակերպության կրթական նոր համակարգը, որն ունի հետևյալ մակարդակները.

1. Գրաճանաչության շրջան.

Այս ընթացքում իրականացվում է գրուսուցում և ձևավորվում է պարսկերեն պարզ տեքստերը գրելու, կարդալու, ըմբռնելու և հասկանալու կարողություններ, նաև մաթեմատիկական պարզ գործողությունների (թվաբանական չորս հիմնական գործողությունների կատարման) հմտություն: Այս փուլը ներառում է 400–550 դասաժամ, որից 400–ը առկա և 150–ը հեռակա կարգով:

2. Գրաճանաչության ամրապնդման փուլ.

Այս ընթացքում կրկնվում, խորացվում և ամրապնդվում են պարզ տեքստերը կարդալու, գրելու և հասկանալու կարողությունները: Այս փուլը նկատի է առնված սովորողների այն խմբի համար, ովքեր չեն ցանկանում ուսումը շարունակել և այսքանով ավարտում են իրենց ուսումը:

Գիտելիքների ամրապնդման շրջանը տևում է 200 դասաժամ, որից 70 ժամը առկա և 130 ժամը հեռակա կարգով է:

3. Փոխադրման փուլ.

Այս փուլը նկատի է առնված սովորողների այն խմբի համար, ովքեր ցանկանում են շարունակել իրենց կրթությունը, սակայն տարբեր պատճառներով չեն կարող դա իրականացնել հանրակրթական դպրոցում: Փոխադրման փուլը հաջողությամբ ավարտելու դեպքում սովորողներին տրվում է տարրական դպրոցի ավարտական վկայական: Փոխադրման փուլի տևողությունը 600–800 դասաժամ է, որից 600–ը առկա է և 200–ը՝ հեռակա:

Իրանի վերջին մարդահամարի արդյունքները և ժողովրդագրական ու վիճակագրական տվյալները վկայում են,

որ Իրանի հեղափոխությանը հաջորդած 34 տարիների ընթացքում չնայած երկրի բնակչության թիվը կրկնապատկել է, այդուհանդերձ Իրանին հաջողվել է 50%-ով կրճատել անգրաճանաչության ցուցանիշները 10–ից 49 տարեկանների խմբում: Բացի այդ, քաղաքային և գյուղական շրջանների անգրաճանաչության ցուցանիշների տարբերությունը նվազել է մինչև 8 %, իսկ կանանց և տղամարդկանց խմբերի անգրաճանաչության տարբերությունը 23 %-ից նվազել է մինչև 7%:

Այս տվյալներն ընդհանուր առմամբ խոսում են Գրաճանաչության շարժման ծավալած գործունեության արդյունավետության և Իրանի սոցիալական զարգացման խթանման ուղղությամբ ունեցած մեծ ներդրման մասին:

Գրականություն

1. Ղասեմի Ահմադ, Պայքար անգրաճանաչության դեմ, Թեհրան, 1967:
2. Ղասեմի Ահմադ, Մեծահասակների կրթություն, անգրաճանաչության դեմ համաշխարհային պայքարի ազգային կոմիտե, 1971:
3. Իրանում գրաճանաչության աշխատանքների արդյունավետության վերլուծությունը, Իրանի բյուջեի և ծրագրման կազմակերպություն, 1992:
4. Ջահանփանահ Սիմինդիխ, Հոգեբանության և մանկավարժության հանդես, 43–րդ և 44–րդ համար, Կրթության նախարարություն, 1995:
5. <http://www.Impohrz.ir/history.php>
6. <http://www.unesco.org/new/en/education>
7. http://fa.wikipedia.org/wiki/savadamoozi_dar_Iran

ADULT EDUCATION IN IRAN

H. Kamiar

Propose of this article is review of combat illiteracy programs as a part of Adult Education Program in Iran. Right now these programs are run and follow up, in the formal education system of Iran by the Literacy Movement Organization, linked to the Ministry of Education. The formal programs to combat illiteracy have more than 75 years old. Iran has managed a variety of programs, and succeed to decrease the rates of illiteracy, distance between illiteracy in rural and urban areas, and illiteracy in different sex groups of adults (10 years and above).

ՄԻԹՐԱ ԱԲԴՈԼԼԱԿԻ

ԻՐԱՆԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԸ ԵՎ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ

Համաշխարհայնացման արդի պայմաններում Իրանի կրթության համակարգը կանգնած է մի շարք խնդիրների և մարտահրավերների առջև, որոնք ընդհանուր առմամբ վերաբերում են չորս ոլորտներին ու կողմերին, դրանք են.

1. Կրթության կառավարմանը վերաբերող մարտահրավերներ և բարեփոխումներ

Կրթության կառավարման համակարգի առջև ծառայած ամենամեծ մարտահրավերը նորարարության և ստեղծագործության բացակայությունն ու պակասն է: Այս իրավիճակի շարունակությունը կարող է անվերադարձ վնասներ հասցնել կրթության համակարգին: Կրթության կառավարման համակարգում չեն գործադրվում նոր մտահղացումները, ամբողջովին չի գործարկվում գոյություն ունեցող ներուժը, կրթական որոշումներն արդիական չեն: Այս իրավիճակի պատճառներն ու արմատները պետք է փնտրել մի շարք գործոններում, դրանք են՝ կրթության ոլորտի աշխատակիցների մոտ ինքնավստահության պակասը, վախը քննադատվելուց և պարտվելուց, ուրիշներին նմանվելու ձգտումը և համակարգված մտքի ու մտածողության բացակայությունը:

Անհրաժեշտ է տնօրենի պաշտոնում նշանակել կարողունակ և կառավարման մասնագիտություն ունեցող անձանց, նվազեցնել կառավարման կենտրոնացվածությունը և հովանավորել տնօրեններին՝ մեծացնելով նրանց լիազորություններն ու ինքնուրույն գործելու դաշտը:

Բացի այդ, պետք է ընդգծել կրթության համակարգի ինովացիոն գործառույթը, այսինքն՝ ավանդական գործառույթի՝ աշակերտի սոցիալականացման գործընթացի հետ զուգահեռ ուշադրություն դարձնել նաև համաշխարհային դրական գործընթացներին ինտեգրվելու, հարմարվելու և դրանց վրա ակտիվորեն ներազդելու գործառույթին: Այս դեպքում կրթության համակարգի կառավարումը առաջնահերթություն կտա նոր մտահղացումներին, ստեղծագործական ոգուն, նորարար մեխանիզմներին ու եղանակներին:

Իրանի դպրոցների տնօրենների ընտրության և նշանակման կանոնակարգն ու եղանակները պետք է կազմակերպել առավել նպատակահարմար և խելամիտ ձևով: Իրանի կրթության համակարգը դեռևս առաջնորդվում է սխալի վրա սովորելու մեթոդով, և տնօրենները սեփական սխալներով են սովորում կառավարման ու ղեկավարման գործը:

Կրթության կառավարումն առավել արդյունավետ դարձնելու նպատակով առաջարկում ենք՝ **Ա.** տնօրենի պաշտոնում նշանակել կառավարման մասնագիտություն ունեցող անձեր **Բ.** բարելավել տնօրենների սոցիալ-տնտեսական վիճակը, բարձրացնել աշխատավարձերն ու արտոնությունները, կրթության ոլորտը մյուս աշխատաճյուղերի համեմատությամբ դարձնել մրցունակ, որպեսզի կարողունակ և բարձր մասնագիտություն ունեցող կադրերը չլքեն այս ասպարեզը և չներգրավվեն այլ ոլորտներում:

Իրանի կրթության համակարգի դժվարություններից ու խոչընդոտներից են տնօրենների և կառավարման պատասխանատուների հաճախակի փոփոխությունները, կառավարման քաղաքականության և ուղեգծի շարունակական չլինելը: Տնօրենների փոխվելով խզվում է ուսումնական ծրագրերի ու կայացրած որոշումների բնականոն ընթացքը, ամեն ինչ սկսվում է նախորդ աստիճանից: Անհատական ճաշակն ու մոտեցումները, սխալի վրա սովորելու դիրքորոշումը, կտրուկ շրջադարձերը, որոշումների կայացման ու իրականացման անհետևողականությունը՝ մեծ կորուստներ են պատճառում առկա ուժերին ու հնարավորություններին, վատնում մինչ այդ ձեռք բերված արդյունքները:

Կրթադաստիարակությունն իր էությանը երկարատև ու աստիճանական գործընթաց է, հետևաբար պահանջում է հեռահար ու նպատակային մոտեցումներ ու գաղափարներ:¹

Իրանի կրթության համակարգի չափազանց կենտրոնացված լինելը ևս գլխավոր մարտահրավերներից մեկն է: Կրթության կենտրոնացված համակարգերը սովորաբար տառապում են դանդաղաշարժությամբ, անտեսում կամ նվազ ուշադրություն են դարձնում նահանգային ու մարզային կարիքներին ու առանձնահատկություններին, հակված են պահպանելու առկա իրադրությունը և չեն ընդառաջում բարեփոխումներին: Ներկայումս Իրանի կրթության ոլորտի ուղեգիծը և ռազմավարական որոշումները կայացվում են կենտրոնում, այնուհետև

հղվում բոլոր նահանգներ ու շրջաններ, հետևաբար նահանգային ղեկավարները, հատկապես դպրոցի տնօրենները հանդես են գալիս միայն շրջաբերականների և ընդունված որոշումների կատարման դերով՝ չունենալով ինքնուրույն գործելու կամ գործընթացների վրա ազդելու ոչ մի հնարավորություն: Անտեսելով տեղական, աշխարհագրական, մշակութային և սոցիալական առանձնահատկությունները՝ Իրանի վարչական խիստ կենտրոնացված դրվածքը բազմազգ ու բազմամշակույթ հասարակությանը մատուցում է ուսումնական միևնույն ծրագրերը:

2. Բարեփոխումները ուսուցման մեթոդական համակարգում

Իրանի ուսուցիչների կողմից կիրառվող ուսուցման մեթոդները հիմնականում սահմանափակվում են դաս-դասարանային համակարգով և մեխանիկական սերտման մեթոդով, որը չի խթանում աշակերտների հետաքրքրասիրությունը, գիտական և ստեղծագործական մտածողությունը: Այս մեթոդը միալար ու միապաղաղ է, քանի որ փոխգործակցություն չկա ուսուցիչ-աշակերտի միջև, աշակերտը պասիվ է դասարանում, և դասարանը չունի բավարար գրավչություն: Դասի ժամանակ ակտիվանում է միայն աշակերտի լսողական զգայարանը: Մյուս կողմից, քանի որ դասը չի կազմակերպվում մասնակցային մեթոդով, հետևաբար զրույց չի ծավալվում և աշակերտները չեն հաղորդակցվում ու չեն ձևավորում մտքեր: Ուսուցիչը դասախոսության միջոցով աշակերտին է ներշնչում իր գաղափարներն ու մտքերը:

Այս թերությունը վերացնելու ուղղությամբ առաջարկում ենք Ա. Ուսուցման մեթոդները պետք է հիմնվեն երկկողմանի հաղորդակցության վրա, որպեսզի աշա-

1 Թուրանի Հ., Հանրակրթության ղեկավարման և կառավարման համակարգի ենթակայությամբ աշխատող մասնագիտական հանձնախմբի աշխատանքային զեկույցը, Կրթության ազգային փաստաթղթի նախագծման և մշակման վարչություն, Թեհրան, 2008, էջ 10-11:

կերտի մոտ ձևավորվի քննախույզ հայացք իշխող միանշանակ գաղափարների նկատմամբ և միևնույն ժամանակ ուրիշների կարծիքները լսելու հանդուրժողականություն: Դասարանում քննադատական և վերլուծական մոտեցումների կիրառմամբ աշակերտը սովորում է ստեղծագործական և սեփական վերլուծական հայացքները ձևավորել տարբեր գաղափարների ու երևույթների շուրջ, փոխակերպել իշխող կաղապարներն ու կարծրատիպերը: Զրույցի ու երկխոսության վրա հիմնված մեթոդը խթանում է փոխգործակցային ոգին, թիմային աշխատանքը և միջանձնային հարաբերություններ ծավալելու մթնոլորտը:

Կրթությունը պետք է լինի աշակերտակենտրոն, իսկ դասարանը սովորողներին ընձեռի ստեղծագործության առիթներ, սոցիալական կողմնորոշման հնարավորություն, մատուցի սովորելու տարբեր ոճեր: Այսպիսի մթնոլորտում աշակերտը պասիվ չի մնա: Համաշխարհային քաղաքացի դաստիարակելու համար պետք է լայնորեն կիրառել նաև թիմային աշխատանքը, որպեսզի արմատավորվի համագործակցային ոգին:

Ընդհանուր առմամբ, կրթության համակարգում չի կարելի հասնել որևէ ուսումնական բարեփոխման կամ նորարարության, առանց նախապես բարեփոխելու ուսուցիչների աշխատանքային մոդելներն ու մեթոդները, քանի որ ուսուցիչներն են յուրաքանչյուր ծրագրի իրականացնողները: Կրթադաստիարակության առողջության և առաջընթացի գաղտնիքը պետք է փնտրել ուսուցչի առողջության, զարգացման և կատարելագործման մեջ: Հրատապ է, որ նյութական ու հոգևոր լուրջ ներդրումներ կատարվեն ուսուցիչների

կրթության բնագավառում և վերապատրաստումն ու վերազինումը դարձնել ինստիտուցիոնալ:

Իրանի պետության կողմից ընդունված սոցիալ-տնտեսական և մշակութային զարգացման երրորդ ծրագրում կարևորվել է հանրակրթության զարգացման հարցը, որտեղ 11-րդ կետում անդրադառնալով «սոցիալ-տնտեսական շարժառիթների բացակայության մասին», մատնանշվել է պետական աշխատողների, այդ թվում նաև ուսուցիչների աշխատավարձերի և արտոնությունների անբավարար մակարդակը, անդրադարձ կատարվել ուսուցիչների սոցիալական անբարենպաստ դիրքին ու կարգավիճակին, ինչի պատճառով բացակայում են աշխատանքին նվիրվելու բավականաչափ դրդապատճառները: Սոցիալական ոչ-բավարար կարգավիճակի և անբարենպաստ պայմանների պատճառով ուսուցիչները ստիպված են երկու տեղ աշխատել ծանրաբեռնված գրաֆիկով, ինչը մեծ ուժ ու ժամանակ է խլում նրանցից, կրճատում ինքնազարգացման ու ինքնակրթության առիթը, առաջացնում գերհոգնածություն, որոնք բացասաբար են ազդում ուսուցչի գործունեության արդյունավետության և որակի վրա:

Ուսուցչի դերակատարման և ազդեցության անտեսումը հանգեցնում է կրթական բարեփոխումների անհաջողությանը այնքան ժամանակ, քանի դեռ չեն հաղթահարվել երեք հիմնական բացթողումները, այսինքն 1. ուսուցիչների հեղինակության և տեղի ու դերի ցածր մակարդակը հասարակության մեջ 2. ուսուցիչների մասնագիտական գիտելիքների ու հմտությունների ցածր մակարդակը 3. ուսուցիչների աշխատավարձերի ու արտոնությունների ցածր մակարդակը: Չենք կարող խորքային փո-

փոխություններ ակնկալել կրթության համակարգում, քանի որ բարեփոխումը պետք է սկսել ուսուցիչներից:

Կրթության նախարարության մեկ այլ խնդիրը անարդյունավետ ու աննպատակահարմար կադրերի ներգրավումն է համակարգում, որոնք չունեն համապատասխան մասնագիտական որակներ, սակայն ընդգրկվել են նախարարության պաշտոնական հաստիքակազմում: Այդ շարքի ուսուցիչներից են Անգրաճանաչության դեմ պայքարի կազմակերպության շրջանակում աշխատող ուսուցիչները, ովքեր կամավոր հիմունքներով աշխատանքի են անցել այդ կազմակերպության մեջ և հիմնականում պարապում են մեծահասակ անգրաճանաչ սովորողների հետ: Այս ուսուցիչները չունեն համապատասխան մասնագիտական որակներ, նրանք հիմնականում աշխատանքի փորձ ունեն կարճաժամկետ դասընթացներում, հետևաբար աշխատանքի անցնելով տարրական դպրոցներում չեն կարող դրսևորել պահանջվող մասնագիտական ու մանկավարժական փորձն ու գիտելիքները: Կամ մեկ այլ օրինակը ժամավճար հիմունքներով աշխատանքի ընդունվող ուսուցիչներն են, ովքեր թեև իրենց մասնագիտական առարկայում ունեն բարձր գիտելիքներ, սակայն չունեն մանկավարժական, հոգեբանական և ուսուցչության հատուկ կրթություն ու փորձ, հետևաբար ի զորու չեն բավարարելու դպրոցում աշխատելու և աշակերտների հետ պարապելու բոլոր կարիքները: Իհարկե, կրթության նախարարությունը այս կարգի ուսուցիչների համար կազմակերպում է մանկավարժական հատուկ դասընթացներ, սակայն սկզբնական տարիներին՝ մինչև մանկավարժական բավարար փորձի ու

գիտելիքի ձեռք բերումը, աշակերտները բավականին տուժում են:

Մեր կարծիքով, կարելի է ճիշտ գնահատելով Իրանի դպրոցների ներկա պահանջները, հեռանկարային պլանավորմամբ մանկավարժական բուհերում կրթել ու պատրաստել անհրաժեշտ կադրեր և մասնագետ ու պատրաստված կադրերով համալրել դպրոցների ուսուցիչների շարքերը:

3. Ուսումնական գործիքներին ու հնարավորություններին վերաբերող մարտահրավերներ

Իրանի կրթության համակարգը շատ լայնածավալ է և ընդգրկում է մեծաքանակ աշակերտներ, ուսուցիչներ ու կադրեր: Եթե համեմատենք երկրի ընդհանուր բյուջեից այս համակարգին հատկացվող մասնաբաժինը նրա ծավալի ու մեծության հետ, ապա կարող ենք պատկերացում կազմել ուսումնական միջոցների ու հնարավորությունների սղության մասին, հետևաբար այդ փոքր հատկացումների պայմաններում դժվար է խոսել բոլոր դպրոցները նոր տեխնոլոգիաներով և համակարգչային հնարավորություններով վերազինելու մասին. այս ուղղությամբ կան շատ անելիքներ ու բացթողումներ: Գլխավոր հրամայականը կրթության ոլորտին մեծ բյուջե հատկացնելն է: Բացի այդ, կարելի է ներգրավել նաև մասնավոր հատվածին և ստեղծել մասնավոր դպրոցներ, որտեղ ուսումնական ծրագրերը և ուսուցման մեթոդները կլինեն ավելի ճկուն ու արդիական: Մասնավոր հատվածին գործունեության ավելի լայն դաշտ և ազատություն տալով՝ նրանք կարող են մրցակցել պետական դպրոցների հետ և այդպիսով խթանել կրթության զարգացումը:

Արդիական տեխնոլոգիաներից և համակարգչային հնարավորություններից լայ-

նորեն օգտվելու և ուսուցման ընթացքում այն կիրառելու համար անհրաժեշտ են համապատասխան կադրեր: Դպրոցներում աշխատող ներկայիս ուսուցիչների մեծ մասը, հատկապես տարեց ուսուցիչները, չունեն համակարգչային հմտություններ և ի վիճակի չեն այն կիրառել դասապրոցեսում, ծանոթ չեն նոր տեխնոլոգիաների հնարավորություններին:

Մյուս խնդիրներից կարող ենք հիշատակել հետևյալը. իրանական դասարաններում տարբեր իրերի և ուսումնական միջոցների դասավորությունն ու շարվածքը այնքան էլ հարմար չեն ուսուցման նոր մեթոդների կիրառման համար: Նստարանների իրարահաջորդ շարքերը, ուսուցչի գրասեղանի կամ ամբիոնի տեղը, ուսուցչաշակերտ ուղղահայաց հարաբերությունները վկայում են, որ դպրոցում ուսուցիչը կատարում է գիտելիք փոխանցողի, իսկ աշակերտը՝ գիտելիք ստացողի դերը: Այս պայմաններում սովորող աշակերտը դառնում է ինքնամփոփ և ներհակ, մինչդեռ նոր ժամանակները և հաղորդակացական դարը պահանջում են ակտիվ, գործունյա և հաղորդակցվող քաղաքացիներ:

Դասարանում իրերի նոր (շրջանաձև) շարվածքն ու դասավորությունը, դրան զուգահեռ ուսուցչաշակերտ փոխհարաբերությունների հորիզոնական ծավալումը կարող է նպաստել ուսուցման նոր ձևերի կազմակերպմանն ու լայն կիրառմանը:

Իրանի կրթության համակարգի գլխավոր մարտահրավերներից է նաև նորովի, կենսուրախ և ակտիվ մթնոլորտի բացակայությունը դպրոցում: Իրանի կրթության համակարգի հատկանշական կողմերից մեկը նրա ուսումնական միջոցների, ծրագրերի, հիմունքների և մեթոդների հնությունն է: Հնությունը ակնհայտորեն

երևում է Իրանի կրթության համակարգի բոլոր կողմերում: Պետք է դպրոցներում կիրառել վառ և ուրախ գույներ, կիրառել գույների հոգեբանության սկզբունքները, դպրոցներում կանաչ տարածքներ նախատեսել, օգտվել լուսավոր տարածքներից, նորոգել ու արդիականացնել շենքային պայմանները:

4. Ուսումնական ծրագրերին և դասերի բովանդակությանը առնչվող առկա մարտահրավերները

Իրանի հեռահար զարգացման ծրագրային փաստաթղթում ևս նշվել է, որ Իրանի կրթության համակարգը հիմնված է առաջարկի վրա և ոչ թե պահանջարկի, բացի այդ ունի կենտրոնացված բնույթ, մինչդեռ ցանկալի է, որ կրթության համակարգը ունենա պահանջարկին հիմնված մոտեցում, այսինքն հաշվի առնի պահանջարկը, կարևորի շահառուներին/շահեկիցներին և նկատի առնի արդի հասարակության պահանջարկի տեղաշարժերն ու միտումները: Մինչդեռ առաջարկի վրա հիմնված և միայն գիտելիքներ հաղորդող ու մատուցող համակարգում անտեսվում են անհատական կարիքները, ունակությունները, հատուկ կրթությունը:

Իրանում դասագրքերի և ուսումնական ծրագրերի բովանդակությունը մշակվում է խիստ կենտրոնացված եղանակով: Այս պատասխանատվությունը դրված է Հետազոտությունների, ծրագրամշակման և դասագրքերի պատրաստման գրասենյակի ուսերին, որն այն իրականցում է կենտրոնացված կարգով, դասագրքերը կիրառվում են ամբողջ երկրով մեկ բոլոր նահանգներում ու շրջաններում: Այս թերությանն անդրադարձել է նաև Իրանի զարգացման ծրագրի պետական փաստաթուղթը:

Գլոբալացված և հետարդյունաբերա-

կան հասարակության մեջ յուրաքանչյուր աշակերտ որպես առանձին սուբյեկտ է դիտարկվում, ով ունի իր առանձին կարիքները: Բնականաբար դժվար է այս մոտեցումը գործադրել դպրոցի կառույցում, որը նման է մի գործարանի և այնտեղ օգտագործվում են սահմանափակ թվով դասագրքեր ու ծրագրեր: Անհրաժեշտ է ուսումնական ծրագրերը դարձնել ճկուն ու կենսունակ, համապատասխան տարբեր նահանգների մշակութային, հասարակական, աշխարհագրական և այլ առանձնահատկություններին: Ուսումնական ծրագրերի բովանդակությունը պետք է դարձնել ժամանակակից աշխարհի և հասարակության իրական պահանջմունքները բավարարող, տեսական և գործնական գիտելիքների ու հմտությունների ներդաշնակ համակցությամբ:

Իրանի Կրթության համակարգի գլխավոր մարտահարավերներից մեկն էլ աշակերտի ուսումնական առաջադիմության գնահատման եղանակն ու ձևերն են, որտեղ հիմնական շեշտը դրվում է քանակական գնահատմանը, գնահատվում են միայն տեսական գիտելիքները: Երբեմն ուսուցիչները գնահատականները կամ նվազագույն շեմի հաղթահարումը դարձնում են նպատակ, որով աշակերտը մշտապես ենթարկվում է ճնշման ու մատնվում վախի: Անհրաժեշտ է գնահատումը կատարել որակի գնահատմամբ և արժևորել նաև աշակերտի գործնական կարողությունները, հմտությունները, գիտելիքի իրացման և կիրառման ունակությունը:

Գիտության և տեխնոլոգիաների արագ փոփոխությունները վերջակետ են դրել կրթության ավանդական և կենտրոնացված համակարգերին: Կրթության համակարգն իր արդյունավետությունն ու

կենսունակությունը պահպանելու համար կարիք ունի արդյունարար և ստեղծագործ տնօրենների, ովքեր կկարողանան ոչ-կենտրոնացված կառավարման հիմքերը դնել կրթության համակարգում: Ուսուցումը խորացնելու, աշակերտների ստեղծագործական ու նորարարական ոգին կրթելու նպատակով և նրանց մոտ նախաձեռնողականություն ձևավորելու ուղղությամբ պետք է կիրառել նոր մեթոդներ ու տեխնոլոգիաներ, իսկ դա պահանջում է հմուտ և մասնագետ կադրեր, որոնք կուղղորդեն ու կկազմակերպեն աշակերտների հետազոտություններն ու գործունեությունը:

Ընդհանուր առմամբ, ի մի բերելով վերը նշված բացատրությունները, անհրաժեշտ է արձանագրել, որ կրթական բարեփոխումները պետք է լինեն հեռանկարային, նպատակմղված, մասնագիտական և միջնյուլային ուսումնասիրությունների և դիտարկումների հիման վրա, օգտագործելով նախորդ փորձերից կուտակված ինֆորմացիան և գիտելիքները, հաշվի առնելով հարցի բոլոր կողմերը, համալիր և ամբողջական կերպով: Կրթական խորքային և արդյունավետ բարեփոխումների իրականացման համար պետք է ուշադրություն դարձնել երեք գլխավոր գործոնների վրա՝ 1. առկա իրավիճակի, բացթողումների ու մարտահրավերների ճանաչումը և համեմատությունը ցանկալի իրավիճակի հետ 2. նոր ծրագրերի ու մոդելների իրականացման համար նախադրյալների և ենթահողի պատրաստումը 3. հասարակության տարբեր խավերի ու խմբերին բարեփոխական ծրագրերի լուսաբանումը և հստակեցումը, դրա առավելությունները և հրատապությունը:

Գրականություն

1. Թուրանի Հ., Հանրակրթության և կառավարման համակարգի ենթակայությամբ աշխատող մասնագիտական աշխատանքային խմբի զեկույց, Կրթության ազգային փաստաթղթի մշակման գերատեսչություն, Թեհրան, էջ 180:
2. Շաբանի Հ. Կրթության հմտություններ. Ուսուցման հմտություններ և տեխնոլոգիաներ, Սամթ հրատարակչություն, 1995, էջ 425:
3. Ալադեբանդ Ա., Կրթության կառավարման ընդհանուր հիմունքներ, Ռավան հրատարակչություն, Թեհրան, 1997, էջ 185:
4. Ֆառմահինի ֆարահանի Մ., Պոստմոդեռնիզմը և կրթադաստիարակչությունը, Այիժ հրատարակչություն, Թեհրան, 2010, էջ 135:

THE CHALLENGES AND REFOEMES OF IRAN EDUCATION SYSTEM

MITRA ABDOLLAHI

Since Education system is one the most essential training foundations in the society. Therefore it is recommended to determin the cons and pros of this training foundation after passing a period of activities in this body.

Finding the chalenges and repaing them is of the musts in the general education system of Iran, herein—which in this article we paid our attention to the fundamental chalenges about educational management, tools and facilities, program and educational curriculum teaching methods.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՐԻՆԵ ՆԱԼՉԱԶՅԱՆ
ՀԱՅԿՈՒՇ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ
ՍԱՐԳԻՍ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ԱՆՁԸ ԵՎ ԱՖԵԿՏԸ (ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ, ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ԿԵՆՍԱՔԻՄԻԱԿԱՆ ԱՍՊԵԿՏՆԵՐ)

Աֆեկտը (լատիներեն՝ «affectus», որը թարգմանաբար նշանակում է հուզմունք)՝ որպես հույզերի ապրման յուրահատուկ դրսևորում, գիտական հետաքրքրություն է ներկայացնում ոչ միայն հոգեբանների և մանկավարժների, այլև՝ դատաիրավական համակարգի մասնագետների և կենսաբանների համար:

Աֆեկտը որպես հոգեբանական երևույթ և դրա մանկավարժական կողմը

Ընդհանրապես, աֆեկտածին է համարվում այն իրավիճակը, երբ մարդը կանգնած է սպառնալիքի առաջ և չունի դրան դիմակայելու, խնդրին լուծում տալու ելք: Աֆեկտ հարուցում են հատկապես այն իրավիճակները, երբ կոպտորեն խոցվում են անձի եսը կամ նրա համար սիրելի ու թանկ արժեքները՝ «սրբությունները»: Աֆեկտն առաջանում է ի պատասխան որևէ ուժեղ հուզական գրգռիչի ու թեև կարճատև է, բայց իր ինտենսիվության պատճառով ամբողջովին համակում է

մարդուն՝ առաջ բերելով հոգեֆիզիոլոգիական հակազդումների մի ողջ բարդույթ: Հոգեկան ուժեղ հուզմունքը միանգամից իր ազդեցությունն է թողնում նյարդային համակարգի աշխատանքի վրա՝ առաջ բերելով շնչառության, զարկերակի, հենաշարժողական ապարատի փոփոխություններ, ծայրամասային արյունատար անոթների սպազմ:

Առավել հաճախ աֆեկտներն ի հայտ են գալիս սթրեսների և ֆրուստրացիաների պայմաններում: Դրանք ծագում են անսպասելի գրգռիչների հանկարծահաս ազդեցությամբ, միանգամից ու ողջ խորությամբ ցնցում են անձի ներաշխարհը. գերիզոր, խելահեղ հույզերի ազդեցության տակ խաթարվում է իմացական ոլորտի բնականոն աշխատանքը, որն էլ իր հերթին հանգեցնում է վարքի ակնհայտ խաթարման ու ինքնավերահսկողության գրեթե իսպառ բացակայության: Աֆեկտը հուզական փոթորիկ է, կոզնիտիվ կանգ,

վարքի խեղում, և հենց սա է պատճառը, որ աֆեկտի մեջ հայտնված մարդու հոգեկանի պաշտպանական մեխանիզմները մի տեսակ կաթվածահար վիճակում են հայտնվում և դադարում են կատարելուց իրենց հիմնական գործառույթը՝ անձի հոգեբանական ինքնապաշտպանությունը: Նկարագրվածը հատկապես բնորոշ է աֆեկտի՝ այսպես կոչված «պայթյունի» փուլին: Պատահական չէ, որ աֆեկտի որոշ հետազոտողներ այն համարում են ժամանակավոր փսիխոզ: Հասկանալի է, որ մարդն այս հոգեվիճակում կարող է կատարել այնպիսի գործողություններ, որոնք գտնվում են տրամաբանական, պատճառահետևանքային կապերից դուրս՝ չտրվելով որևէ խելամիտ մեկնաբանության, թեև այդ գործողություններն ինքնին կարող են բավական բարդ կառուցվածք ունենալ: Պատճառը մեկն է. մարդուն համակել է աֆեկտը: Հատկապես կատաղության, ցասման, սարսափի աֆեկտները կարող են հանգեցնել գերագրեսիվ գործողությունների՝ այլոց կամ սեփական անձի նկատմամբ: Ի դեպ, նշենք, որ աֆեկտիվ հոգեվիճակներ են նաև խելահեղ հրճվանքը, զմայլվածությունը, գլխակորույս հիացմունքը, ոգեշնչումը, որոնք թեև խորքում դրական հուզական վիճակներ են, բայց չափազանցված բուռն դրսևորումների դեպքում նույնպես կարող են մարդուն մղել դեպի անկառավարելի գործողությունների կատարում:

Որքան էլ որ հանկարծահաս ու կարճատև է աֆեկտը, այնուամենայնիվ, այն միատարր գործընթաց չէ, և հետազոտողները խոսում են աֆեկտի փուլերի մասին՝ **նախապատրաստական, պայթյունի և ավարտի**: Նախապատրաստական փուլը յուրահատուկ է նրանով, որ այդ ընթաց-

քում դեռևս պահպանված են մարդու գիտակցությունն ու կոգնիտիվ գործընթացները: Այսինքն՝ հույզը դեռևս չի հասցրել այն աստիճանի համակել նրան, որ հանգեցնի իրականության, սեփական անձի ընկալման աղճատումների: Սա այն պահն է, երբ դեռ հնարավոր է ինքնավերահսկողություն իրականացնել, կանգ առնել, մի բան, որ այլևս անհնարին է հաջորդ՝ պայթյունի փուլում:

Այստեղ կարևոր է հիշատակել աֆեկտի կապակցությամբ առկա այն տեսակետը (Վ. Ֆ. Չիժ), թե լավ դաստիարակված, բարեկիրթ մարդիկ կարողանում են իրենց զսպել ու չընկնել աֆեկտի ծուղակը, քանի որ նրանց համար առաջնային կարևորություն ունեն հասարակության մեջ ընդունված նորմերը, արժեքները, պատշաճ վարքագծի մասին պատկերացումները: Դրա համար էլ, ասում է Չիժը, որքան ավելի բարձր է տվյալ հանրությամբ մարդկանց կուլտուրական մակարդակը, այնքան ավելի քիչ են հանդիպում աֆեկտի հոգեվիճակում տեղի ունեցող հանցագործությունները: Ըստ էության, համամիտ լինելով այս տեսակետին՝ ավելացնենք, որ եթե մենք ավելի լայն առումով մոտենանք դաստիարակության խնդրին՝ հաշվի առնելով անձի սոցիալականացման համատեքստն ընդհանրապես և բարոյական հասունության հարցը մասնավորապես, ապա կարող ենք պնդել, որ լավ սոցիալականացված և բարոյական հասունության ավելի բարձր մակարդակ ունեցող անձինք առավելագույնս ապահովագրված են գերագրեսիվ աֆեկտիվ հակազդումներից: Ուրեմն կարող ենք փաստել, որ աֆեկտի հիմնախնդիրը գտնվում է նաև մանկավարժության գիտական տիրույթում. լավ դաստիարակված, կուլտուրական, բարո-

յապես հասուն մարդիկ իրենց հոգեկանում ունեն զգալի ներուժ՝ դիմակայելու զայրույթի, կատաղության, վրեժի, խանդի, նախանձի, ծայրահեղ հուսահատության և նմանօրինակ ավերիչ ազդակների ուժին: Բայց սա՝ աֆեկտի նախապատրաստական փուլում, երբ մարդն ի զորու է ընկալելու, հասկանալու, գիտակցելու, երբ դեռ վրա չի հասել կոգնիտիվ մթազնման պահը: Պայթյունի փուլում մարդու մտքերը, պատկերացումները դառնում են խիստ աղքատիկ, խառը, հոգեկան գործունեությունը՝ միակողմանի, մշուշապատ գիտակցությունն այլևս չի կարող սթափ պահել նրան, ու մարդը դառնում է իր միակ մտադրության գերին՝ ամբողջ էությամբ ձգտելով իրականացնելու իր չարագուշակ ցանկությունը: Մի դեպքում այդ միակ մոլեգին ցանկությունը հարձակումն է, ոչնչացումը, մեկ այլ դեպքում՝ գլխակորույս ու չկազմակերպված խուճապային փախուստը, անիմաստ, աննպատակ ու խառնաշփոթ վարքագիծը, շարժումները: Պատահում է նաև, որ աֆեկտի այս փուլում մարդն ընդարմանում է, շքմում, անշարժանում է, քարանում, ի վիճակի չի լինում որևէ գործողություն կատարելու:

Մարդու օրգանիզմը և հոգեկան աշխարհը այս վիճակում երկար չեն կարող դիմանալ, և շուտով անցում է կատարվում աֆեկտի երրորդ՝ ավարտական փուլին, երբ սպառված են կենսական բոլոր ուժերը, երբ մարդը մի աննկարագրելի ներքին դատարկություն է զգում, ֆիզիկական ու հոգեկան ուժերի ծայրահեղ նվազում, սպառվածություն, անտարբերություն, անշարժ մնալու, ոչինչ չանելու, երբեմն նաև՝ քնելու անդիմադրելի ցանկություն:

Ավանդաբար առանձնացվում են աֆեկտի մի շարք տեսակներ: **Ֆիզիոլոգիական**

աֆեկտ ասելով՝ առավելապես նկատի է առնվում հոգեպես առողջ յուրաքանչյուր մարդուն հատուկ, հանկարծակիորեն առաջացող և արագ ընթացող հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակը, որը մարդուն չի զրկում իր վարքագիծը գիտակցելու և այն կառավարելու ունակությունից: Ի դեպ, «ֆիզիոլոգիական» բնութագրումն այստեղ որպես բնութագրիչ շեշտելը կրում է սոսկ պայմանական բնույթ, որովհետև աֆեկտի բոլոր տարատեսակներն էլ ուղեկցվում են օրգանիզմում առաջացող կտրուկ ֆիզիոլոգիական փոփոխություններով: Աֆեկտի այսօրինակ դրսևորումների առօրյայում մենք հանդիպում ենք շատ հաճախ: Ավելին, հույզերի արտահայտման աֆեկտիվ ձևը, եթե այն սոցիալական տեսակետից ընդունելի և նորմատիվ է, հոգեբանական տեսակետից նույնիսկ օգտակար է անձի համար:

Աֆեկտի վերաբերյալ հոգեբանական հետազոտություններում շրջանառվում է **ախտաբանական աֆեկտ** հասկացությունը: Մի դեպքում՝ աֆեկտը ախտաբանական է համարվում, եթե աֆեկտի վիճակում հայտնված անձը որոշակի հոգեբանական պաթոլոգիայի կրող է, նրա հոգեկան կառուցվածքն ինքնին ենթադրում է աֆեկտի պարբերական պոռթկումներ: Սակայն գործնականորեն առողջ անձի կյանքում նույնպես չի կարելի բացառել ախտաբանականին հար և նման աֆեկտների դրսևորումներ: Այս տեսակետից կարելի է խոսել աֆեկտի նկատմամբ ներքին հակվածության կամ, որ ըստ էության նույնն է, աֆեկտի նկատմամբ խոցելիության կամ սենզիտիվության տարբեր աստիճանների մասին: Ախտաբանական աֆեկտը աֆեկտի ավելի ընդգծված, բուռն, փոթորկահույզ ձևն է, որը խորա-

պես մթազնում է մարդու գիտակցությունը, ինչի հետևանքով անձը կորցնում է իր արարքների համար իրեն հաշիվ տալու կամ դրանք կառավարելու ունակությունը: Այս հոգեվիճակը միանգամից ու մեծ թափով իր մեջ է առնում անձի հոգեմարմնական ամբողջությունը: Սա է պատճառը, որ աֆեկտի կարճատև ժամանակահատվածում օրգանիզմը կտրուկ փոփոխությունների է ենթարկվում: Օրինակ՝ արյան շրջանառության խանգարումը, որն աֆեկտին ամենաբնորոշ կենսաբանական փոփոխություններից է, տեղի է ունենում նաև գլխուղեղում, և հենց սա է համարվում գիտակցության ծայրահեղ նեղացման ֆիզիոլոգիական հիմքը:

Աֆեկտի մեկ այլ տարատեսակ է այսպես կոչված **կումուլյարիվ՝ կուրակային աֆեկտը**, որի առաջին փուլը սովորաբար ձգված է լինում ժամանակի մեջ՝ մի քանի օրից մինչև ամիսներ և նույնիսկ տարիներ: Նշված ժամանակահատվածում անձի մեջ զարգանում են հոգետրավմատիկ տևական իրավիճակներ՝ առաջացնելով հուզական լարվածության կուտակում (կումուլյացիա): Տառապանքի, հուսահատության, վախի, վիրավորանքի, նախանձի, անձի ստորացման, ինչու ոչ, նաև զմայլանքի, հիացմունքի, ոգեշնչման և հուզական ուժեղ գունավորում ունեցող այլ ապրումների տևական կուտակումը անձի հոգեկան աշխարհը դարձնում է խոցելի, «պայթյունավտանգ», որտեղ ցանկացած պահի կարող է իր իրավունքների մեջ մտնել «վերջին կաթիլի» երևույթը: Այսինքն՝ պայթյունի փուլը կարող է վրա հասնել չնչին, երբեմն՝ տրամաբանորեն վատ հիմնավորված պատճառից: Կումուլյատիվ աֆեկտի ավելի շատ հակված են այն անձինք, ովքեր բարձր հուզականու-

թյանը զուգահեռ ունեն նաև ինքնավերահսկման բավականին զարգացած ունակություններ կամ պատկանում են այն մարդկանց թվին, ում հոգեբանության մեջ ընդունված է համարել «կապ ընկնող» տիպի անձինք: Վերջիններիս համար բնորոշ է այն, որ աֆեկտ առաջ բերող պատճառի թուլացման կամ նույնիսկ վերացման պարագայում նրանցում տևականորեն պահպանվում է փոթորկահույզ ներհոգեկան վիճակը, որը թեկուզ և հետաձգված, բայց, միևնույնն է, վաղ թե ուշ արտահայտվում է աֆեկտի պայթյունի փուլին անցումով:

Չմոռանանք հիշատակել նաև, որ աֆեկտները «հետքեր» են թողնում անձի ներաշխարհում. հուզումնալից իրադարձության մասին տպավորությունները տևականորեն, որոշ դեպքերում նաև ընդմիշտ պահպանվում են հոգեկանում՝ որպես հուզական հիշողության մտապատկերներ:

Աֆեկտը իրավաբանական ոլորտում և դրա կենսաքիմիական ասպեկտը

Ելնելով դատաբնիշակական պրակտիկայից՝ առավել կարևոր է համարվում այն հարցը, թե աֆեկտը ինչ ազդեցություն է գործում մարդու գիտակցության և վարքի վրա: Ինչպես նշվեց, աֆեկտի ժամանակ անձի գիտակցությունը սահմանափակվում է և չի ընդգրկում այն հանգամանքները, որոնք սովորական պայմաններում գիտակցվում են անձի կողմից: Որոշ հանցագործություններ կատարվում են հոգեխոցող իրադրության ուղղակի ազդեցության տակ: Այդ պատճառով էլ միշտ չէ, որ հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում հանցանք կատարած անձը ունի հանցագործի անձին բնութագրական հակահասարակական դիրքորոշումներ: Աֆեկտի վիճակում հանցանք կատարող անձի մոտ կարող է բա-

ցակայել հակահասարակական արարքներ կատարելու հակումը, պարզապես վերոհիշյալ անձը բավարար ուժեր չի գտնում՝ իր համար անբարենպաստ իրադրությանը օրինական վարքագծով դիմակայելու, և անձը, հայտնվելով վտանգավոր իրավիճակում, անկարող է լինում դրանից արագ և խելամիտ ելք գտնելու:

Ելնելով Միջազգային իրավական հանրաճանաչ նորմերի ու սկզբունքների համաձայն՝ ՀՀ քրեաիրավական համակարգը կրում է մարդասիրական բնույթ, ինչն իր ցայտուն արտացոլումն է ստացել քրեական օրենսգրքում ամրագրված որոշակի նորմերում: Մարդասիրության սկզբունքի դրսևորում է, օրինակ, այն, որ ՀՀ քրեական օրենսգրքի 62-րդ հոդվածում նախատեսված են հանցանք կատարողի հանցագործության օբյեկտիվ կամ սուբյեկտիվ կողմերին վերաբերող պատասխանատվությունը և պատիժը մեղմացնող հանգամանքները: Այդ հանգամանքներից է հոգեկան խիստ հուզմունքը:

Քանի որ աֆեկտը, ըստ էության, հույզի ապրման յուրահատուկ ձև է, դրա շատ ուժգին, արտառոց դրսևորումը, ապա հաճախ անհրաժեշտություն է առաջանում տարբերակելու, թե հույզի ապրման տվյալ դրսևորումը արդյոք աֆեկտ է, թե պարզապես միջինից ավելի ուժեղ հուզական հակազդում: Կարևոր է նաև ճիշտ որակել աֆեկտի տեսակը, քանի որ ֆիզիոլոգիական աֆեկտի վիճակում հանցանք կատարած անձը ենթակա է քրեական պատասխանատվության, մինչդեռ ախտաբանական աֆեկտի դեպքում հանցանք կատարողն ազատվում է քրեական պատասխանատվությունից:

Հասարակության համար վտանգավոր և ծանր համարվող հանցագործություննե-

րից մեկը սպանությունն է, որը ենթադրում է ապօրինաբար մեկ ուրիշին դիտավորությամբ կյանքից զրկելը: Հանցագործության հանրային մեծ վտանգավորությունն այն է, որ անդառնալի հարված է հասցվում մարդու ամենաթանկ և իր համարժեքը չունեցող արժեքներից մեկին՝ կյանքին: Այդ հանգամանքը հաշվի առնելով՝ օրենսդիրը հանցագործության այս տեսակը դասում է ծանր հանցագործությունների թվին, որը, ըստ ՀՀ քրեական օրենսգրքի 104-րդ հոդվածի, ենթադրում է ազատազրկման հետ կապված պատժի նշանակում՝ ութից տասնհինգ տարի ժամկետով: Այնուամենայնիվ, տվյալ հանցագործության ուսումնասիրությունը պահանջում է բարդ և բազմակողմանի վերլուծություն՝ իրավակիրառողի կողմից ճիշտ պատժի նշանակման համար: Ըստ քրեական իրավունքի արդարության և պատասխանատվության անհատականացման սկզբունքի՝ «հանցանք կատարած անձի նկատմամբ կիրառվող պատիժը և քրեաիրավական ներգործության այլ միջոցները պետք է լինեն արդարացի՝ համապատասխանեն հանցանքի ծանրությանը, դա կատարելու հանգամանքներին, հանցավորի անձնավորությանը, անհրաժեշտ և բավարար լինեն նրան ուղղելու և նոր հանցագործությունները կանխելու համար» (ՀՀ քր.օր. հոդված 10):

Այս դեպքում պետք է հաշվի առնել մի կարևոր հանգամանք. քիչ չեն դեպքերը, երբ մարդու կողմից հանցագործությունն իրականացվում է ինչպես գիտակցված, նախապես կանխամտածված, այնպես էլ ոչ գիտակցված, անսպասելի և արագ ծագած, շատ կարճ տևող հոգեվիճակի՝ աֆեկտի ազդեցությամբ, որն ինքնին քրեական հարթության վրա հանդես է գալիս

որպես հանցավոր արարքի պատիժը մեղմացնող հանգամանք:

Ըստ ՀՀ քրեական օրենսգրքի 105-րդ հոդվածի.

1. Տուժողի գործադրած բռնության, ծաղրուծանակի, ծանր վիրավորանքի կամ այլ հակաիրավական կամ հակաբարոյական գործողությունների (անգործության), ինչպես նաև տուժողի՝ պարբերաբար դրսևորված հակաիրավական կամ հակաբարոյական վարքագծի կապակցությամբ առաջ եկած երկարատև հոգեճնշող իրավիճակի հետևանքով հանկարծակի առաջացած հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում կատարած սպանությունը պատժվում է ազատազրկմամբ՝ առավելագույնը չորս տարի ժամկետով:

2. Հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում երկու կամ ավելի անձանց սպանությունը պատժվում է ազատազրկմամբ՝ առավելագույնը վեց տարի ժամկետով:

Հանցագործության սուբյեկտը տվյալ հանցագործության համար քրեական օրենքով նախատեսված տարիքի հասած (տասնչորս տարին լրացած), մեղսունակ ֆիզիկական անձն է:

Հանցագործության սուբյեկտիվ կողմը դրսևորվում է մեղքի մեկ ձևով՝ դիտավորությամբ (ուղղակի, անուղղակի): Ուղղակի դիտավորության դեպքում հանցանք կատարող անձը գիտակցում է իր արարքի հանրային վտանգավորությունը, նախատեսում հանցավոր հետևանքների առաջացումը ու ցանկանում է, որ դրանք վրա հասնեն: Անուղղակի դիտավորության դեպքում հանցանք կատարող անձը գիտակցում է իր արարքի հանրային վտանգավորությունը, նախատեսում հանցավոր հետևանքների առաջացումը, բայց անտարբերություն է ցուցաբերում դրա վրա հասնելուն:

Սպանությունների ընդհանուր զանգվածում հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում կատարված սպանությունները զգալի տեսակարար կշիռ չեն կազմում:

Բացահայտելու համար, թե արդյոք անձը հանցանքը կատարելու պահին եղել է հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում, անհրաժեշտ է վերլուծել հետևյալ հանգամանքները.

1. Արդյոք առկա է հանցագործության օբյեկտիվ կողմը, որը դրսևորվում է «բռնության, ծաղրուծանակի, տուժողի կողմից ծանր վիրավորանքի կամ հակաիրավական, հակաբարոյական այլ գործողության (անգործության), ինչպես նաև տուժողի կողմից դրսևորված հակաիրավական կամ հակաբարոյական պարբերական վարքագծի արդյունքում առաջացած երկարատև հոգեճնշող վիճակով»:

2. Արդյոք հանցավորի վարքագիծը համապատասխանում է «մարդկային աղեկվատ տրամաբանությանը», որոշվել է արդյոք հանցավոր արարքի ու հանցավոր հետևանքի միջև ընկած ժամանակահատվածը:

3. Արդյոք հիշում է հանցավորը իր կողմից կատարված հանցանքը կամ դրա հետ առնչվող մանրամասները:

Գործի բազմակողմանի վերլուծության ու բացահայտման համար նման տեղեկությունների ու հանգամանքների պարզաբանումը առաջնային է:

Աֆեկտի վիճակ կարող է առաջանալ ոչ միայն վերոնշված հանգամանքների պատճառով (բռնության, ծաղրուծանակի և այլն), այլև անզգույշ հանցագործությամբ: Այսպես, Ա-ն, խախտելով ճանապարհային երթևեկության կանոնները, վթարի է ենթարկում երեխայի հետ փողոցով զբոսնող երիտասարդ կնոջը: Տես-

նելով այդ սարսափելի տեսարանը՝ երեխայի հայրը հարձակվում է Ա-ի վրա ու հասցնում մարմնական վնասվածքներ: Այս պարագայում դատարանը հանցավորին պետք է դատապարտի ՀՀ քրեական օրենսգրքի 114-րդ հոդվածով, այն է՝ հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում առողջությանը ծանր կամ միջին ծանրության վնաս պատճառելը, որը ենթադրում է՝

1. Մեկ ուրիշի առողջությանը միջին ծանրության վնաս պատճառելը, որը կատարվել է տուժողի կողմից գործադրված բռնության, ծաղրուծանակի, ծանր վիրավորանքի կամ հակաիրավական, հակաբարոյական այլ գործողության (անգործության) հետևանքով հանկարծակի առաջացած հոգեկան խիստ հուզմունքի վիճակում կամ տուժողի կողմից դրսևորված հակաիրավական կամ հակաբարոյական պարբերական վարքագծի կապակցությամբ առաջացած երկարատև հոգեճնշող վիճակում՝ պատժվում է տուգանքով՝ նվազագույն աշխատավարձի հիսնապատիկից հարյուրհիսնապատիկի չափով, կամ կալանքով՝ առավելագույնը երկու ամիս ժամկետով, կամ ազատազրկմամբ՝ առավելագույնը երկու տարի ժամկետով:

2. Մեկ ուրիշի առողջությանը ծանր վնաս պատճառելը, որը կատարվել է սույն հոդվածի առաջին մասում նշված հանգամանքներում՝ պատժվում է կալանքով՝ երկուսից երեք ամիս ժամկետով կամ ազատազրկմամբ՝ առավելագույնը երեք տարի ժամկետով:

Մարդու մեջ աֆեկտի առաջացման պատճառ կարող է դառնալ նաև որոշ քիմիական նյութերի ազդեցությունը: Ընդ որում՝ այս պարագայում աֆեկտի առաջացման քիմիական ու կենսաբանական

արմատները և մեխանիզմները տարբեր դեպքերում զարգանում ու ձևավորվում են տարբեր կերպ՝ կախված այն բանից, թե ինչ աֆեկտոգեն է նա օգտագործել՝ հոգեմետ դեղամիջոցներ, թմրանյութ, թե՛ ալկոհոլ: Անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Ինչպես հայտնի է, օպիոնը (օպիում) մարդկությանը ծանոթ է խոր հնադարից («opion» հունարենից թարգմանաբար նշանակում է «բուսական հյութ»): Վերջինս կակաչի հասունացած գլխիկներից՝ ունդերից ստացվող կաթնանման հեղուկ է, որը պարունակում է բազմաթիվ ալկալոիդներ (մորֆին, կոդեին և այլն): Հայտնի է նաև, որ օպիումը և նրա ածանցյալները օժտված են ցավազրկող ազդեցությամբ, վերացնում են վախի զգացումը՝ դրանով իսկ առաջացնելով հանգստության և էյֆորիայի զգացողություն: Դրանք պատկանում են թմրադեղ-անալգետիկների շարքին և ընդգրկում են այն դեղամիջոցների լայն խումբը, որոնք ստացվում են ինչպես կակաչի տարբեր քնաբեր տեսակներից (դրանք Եվրոպայում հայտնվել են 4000 տարի առաջ), այնպես էլ՝ արհեստական ճանապարհով (պրոմեդոլ, մետադոլ, հերոին): Սրանց հաճախակի և մշտական օգտագործումը հանգեցնում է օպիումային թմրամոլության:

Աֆեկտոգեն ազդեցություն ունեն նաև այսպես կոչված կանաբիոդային թմրամիջոցները: Կանաբիոդային թմրամոլության է հասցնում կանեփի (Cannabis) տարբեր տեսակներից պատրաստված պատրաստուկների՝ մարիխուանայի, հաշիշի, անաշայի, օգտագործումն ու չարաշահումը: Կանեփի տերևներում մեծ քանակությամբ կանաբինոլի բուրուներակետ ալդեհիդներ են պարունակվում (հատկապես՝ հոգեմետ

տետրահիդրոկանաբինոլ), որոնք օժտված են թմրեցնող ազդեցությամբ: Նշենք, որ ավկալոիդները, որոնք պարունակվում են կանեփի բույսում, մեծ դժվարությամբ են հեռանում մարդու օրգանիզմից, քանի որ լավ լուծվում են օրգանիզմի ճարպի մեջ և կուտակվում են այնտեղ: Այսպիսի միջոցների կանոնավոր և երկարատև օգտագործման դեպքում մարդու մոտ ձևավորվում է արբտինենտ սինդրոմ, որի առկայությունը պարարտ հող է ստեղծում ախտաբանական աֆեկտի առաջացման համար:

Նշվածներից բացի՝ հնուց հայտնի է նաև կոկաինամոլությունը: Հարավային Ամերիկայի հնդկացիները վաղուց նկատել էին, որ այծերը, ուտելով կոկա բույսի տերևները, դադարում էին քնելուց, աշխուժանում և սկսում էին միմյանց պոզահարել: Այդ պատճառով էլ հնդկացիները հոգնածությունը հանելու, աշխատունակությունը և մարտական ոգին բարձրացնելու նպատակով սկսեցին ծամել կոկայի տերևները՝ նրանցից քամելով կոկաին կոչվող նյութը, և դրանով իսկ դառնում էին ավելի եռանդուն ու ակտիվ: Այսինքն՝ կոկաինը բուսական ծագում ունեցող ուժեղ հոգեխթանիչ միջոց է:

Նկարագրված տարբեր խմբերի պատկանող բոլոր միջոցներն էլ ունեն մի շարք ընդհանուր հատկություններ. դրանք բարձրացնում են մարդու նախաձեռնող ունակությունները, ինչի հետևանքով նա ձեռք է բերում չհիմնավորված ինքնավստահություն, իրականությանն անհամապատասխան ու ինքնաքննադատականությունից զերծ մտածողություն և վարքագիծ: Խաթարվում է մարդու կողմից շրջակա միջավայրի ճիշտ ընկալման ունակությունը, առաջանում են հոգեկան

գործողությունների աղեկատուության թուլացում և անկառավարելիություն՝ դիսոցիացիա, առարկայական աշխարհի ձևի և հատկանիշների աղճատված ըմբռնում, ժամանակի ընկալման աղավաղում փոփոխություն, առաջանում են հալուցինացիաներ, ախորժակի կորուստ, հաճախանում է զարկերակը, բաձրանում է արյան ճնշումը և այլն:

Գոյություն ունի նաև տրանկվիլիզատորային թմրամոլություն, որի առաջացման պատճառը հանգստացնող դեղամիջոցների (էլենիում, ռելանիում, սեդուլսեն և այլն) առտնին օգտագործումը և դրանց չարաշահումն է, ինչն էլ հանգեցնում է ընտելացման և արբտինենտ սինդրոմի ձևավորման: Այդ շարքի դեղամիջոցներից տեղին է հիշատակել ամֆետամինը

(α-մեթիլֆենիլէթիլամին) և նրա ածանցյալները (կոֆեին, պերվիտին, էֆեդրոն), որոնք համարվում են արհեստական ծագման հոգեխթանիչներ: Դրանց նույնիսկ ոչ երկարատև օգտագործումը մեծ հարված է հասցնում մարդու ֆիզիկական առողջությանը, նրա հոգեկան աշխարհին: Թմրամոլության այս տեսակը հանգեցնում է դեպրեսիայի (ընկճախտ)՝ հաճախ ինքնասպանության փորձով. այսինքն՝ ախտաբանական աֆեկտի օբյեկտը դառնում է հենց ինքը՝ թմրամոլը:

Նկարագրված բոլոր դեղամիջոցները յուրովի քայքայում են մարդու մարմինը և հոգին, դրանք խթանիչներ են (դոպինգներ), որոնց օգտագործումից մարդն զգում է էյֆորիա, անձը հայտնվում է աֆեկտային վիճակում, որը նախնական փուլում ընթանում է դրական, հաճելի հուզական գունավորմամբ, սակայն շուտով վերածվում է իր հակոտնյային. մարդը դառնում է նյարդային, դյուրագր-

գիռ, պողթկուն, նկատվում է նաև մասնակի ամենեզիա (հիշողության կորուստ): Օրգանիզմում կտրուկ արագանում է նյութափոխանակությունը, սրտի կծկումների հաճախականությունը, ինչի հետևանքով էներգիան, որն անհրաժեշտ է օրգանիզմի կենսական ակտիվացման համար, օրգանիզմը կորզում է իր սեփական ներքին պահեստային կուտակումներից, որոնք էլ հոգեխթանիչների առաջացրած էֆեկտի հետևանքով չեն հասցնում վերականգնվել: Նեյրոֆիզիոլոգիական տեսակետից քիմիական տարբեր միջոցների օգտագործման հետևանքով առաջացած աֆեկտի վիճակում գտնվող մարդու գիտակցության նեղացումը, մթազնումը սերտորեն կապված են գլխուղեղում գրգռման և արգելակման բնականոն փոխկապակցվածության խախտման հետ: Այդ դեպքում առաջին հերթին տուժում է արգելակման գործընթացը, քանի որ գրգիռը սկսում է անկանոն տարածվել դեպի ուղեղի ենթակեղևային գոտիներ, ինչի հետևանքով էլ գիտակցությունից անհետանում է զգացմունքների վերահսկումը: Սա նշանակում է, որ ուղեղի ենթակեղևային գոյացությունները ձեռք են բերում որոշակի ինքնուրույնություն, որն էլ դրսևորվում է անհատի բուռն և պարզունակ հակազդումներով. անձի վարքի գրեթե միակ կարգավորիչը դառնում է հուզական ոլորտը, որն իր անսովոր գրգռվածության բերումով արգելափակում է մտածողության գործընթացների աշխատանքը: Աֆեկտը առաջ է բերում նաև նյարդային գործընթացների հավասարակշռվածության կտրուկ խախտումներ: Վերջինս ուղեկցվում է նյարդային հանգույցների համակարգում տարբեր տեղաշարժերով, խախտվում է վեգետատիվ նյարդային համակարգի և սրտի փո-

խադարձ համաձայնեցված աշխատանքը, նկատվում են հոգեշարժողական (փսիխոմոտոր) խանգարումներ, զգալիորեն փոխվում է արյան քիմիզմը. նրանում իջնում է դոֆամինի մակարդակը:

Աֆեկտի վիճակի առաջացման համար նպաստավոր պայմաններ և պարարտ հող է ապահովում նաև ակոհոլը:

Դարեր շարունակ ոգելից խմիչքները, հատկապես գինին և գարեջուրը, մարդկությունն օգտագործել է ամեն օր՝ ծարավը հագեցնելու նպատակով: Հնում խուսափում էին ջրի օգտագործումից, քանի որ շատ վարակիչ հիվանդություններ փոխանցվում էին ջրի միջոցով: Մյուս կողմից էլ խմորման արդյունքում ստացված հեղուկի օգտագործումը նպաստում էր մարդու օրգանիզմում ջրա-էլեկտրոլիտային հաշվեկշռի պահպանմանը և միաժամանակ ապահովում էր օրգանիզմը սննդանյութերով: Այդուհանդերձ, հնում մարդիկ սպիրտ պարունակող խմիչքներն առօրյայում օգտագործում էին խիստ չափավոր, միայն երբեմն-երբեմն, որոշակի տոների ժամանակ, օրինակ, ի պատիվ Բաքոսի (հունական կրոնական ծես), իրենց մատնում էին գինարբուքի: Սկսած 12-րդ դարից՝ Եվրոպայում մեծ տարածում ստացավ թորման մեթոդը, որն ընդօրինակվել էր Արևելքից, և որն էլ հնարավոր դարձրեց էթիլ սպիրտի անջատումն ու մաքրումը խմորման ենթարկված խմիչքներից: Սա շատ դեպքերում փոխարինելու եկավ սննդանյութերի աղբյուր հանդիսացող գինու և գարեջրի չափավոր օգտագործմանը ու ոգելից խմիչքների վնասակար չափերի հասնող օգտագործման պատճառ դարձավ:

Ակոհոլի չարաշահման հետևանքով օրգանիզմում տեղի ունեցող բարդ կեն-

սաքիմիական փոփոխությունների հետևանքով, որպես կանոն, հարբեցողությամբ տառապող մարդկանց մոտ դիտվում են հետևյալ ախտանշանները՝ գլխացավ, թուլություն, սրտի խփոցներ, չորության զգացում բերանում: Վիճակը թեթևացնելու նպատակով այդպիսի մարդիկ ձեռք են մեկնում խմիչքի անտագոնիստներին. խմում են սուրճ, թունդ թեյ, օրգանիզմի թթվահիմնային բալանսը կարգավորող հեղուկներ (թթվաջուր, կվաս, հանքային ջուր): Սակայն դրանք իրադրական լուծումներ են և չեն կասեցնում ալկոհոլային կախվածություն ունեցող անձի ֆիզիկական և հոգեբանական քայքայումը: Հոգեբանական տեսակետից նման անհատները լինում են դեպրեսիվ, ունենում են ասթենիկ խանգարումներ, և/կամ ագրեսիվ ու անկառավարելի են դառնում, նրանցում ձևավորվում է արստինենտ համաախտանիշ, իսկ ժամանակ առ ժամանակ նրանց հոգեկան աշխարհը ցնցում է թախիծի աֆեկտը:

Ալկոհոլիզմի, թմրամոլության և մի շարք այլ հանցածին երևույթների ուսումնասիրումը, նրանց դեմ պայքարը ներկայումս շատ երկրներում ձեռք է բերել համապետական բնույթ: Այս խնդիրներով զբաղվում է ոչ միայն առողջապահությունը: Նարկոլոգիան (բժշկության առանձին ճյուղ է), սերտորեն համագործակցելով հոգեբանության, սոցիոլոգիայի, իրավաբանության և, իհարկե, մանկավարժության հետ, ծավալում է մեծ աշխատանք այդ ուղղությամբ:

Օբյեկտիվորեն դատելով և գնահատելով պրոբլեմի լրջությունը՝ անհրաժեշտ է նշել, որ մանկավարժության դերը այս գործընթացում առավել կարևոր է, քանի որ հենց ճիշտ դաստիարակությունն է նպաստում հանցածին երևույթներին ադեկվատ դիմակայելու ունակության ձևավորմանը: Ընտանիքն այն առաջին օղակն է, որտեղ սկսվում և ամբողջ կյանքի ընթացքում շարունակվում է անհատի դաստիարակությունն ու կրթությունը: Երկրորդ կարևոր օղակի դերում է դպրոցը: Վերջինս՝ որպես սոցիալական ինստիտուտ, օժտված է լայն հնարավորություններով մարդու կրթության և ձևավորման գործում: Այն ի զորու է իրականացնելու մի շարք կանխարգելիչ աշխատանքներ այդ ուղղությամբ՝ դեռահասի մեջ սերմանել առողջ կենսակերպ, ազատ մուտք գործել դեռահասի ընտանիք և հետևել դեռահասի առօրյային, դպրոցական կոլեկտիվում պայմաններ ստեղծել վատ սովորություններից դեռահասներին ազատելու համար, դաստիարակել նրանց որպես անհատներ, որոնք ընդունակ չեն բռնություն գործադրելու, ծաղրուծանակի, ծանր վիրավորանքի կամ այլ հակաիրավական կամ հակաբարոյական գործողություններ կատարելու: Չմոռանանք, որ բարոյապես հասուն և սոցիալականացման բարձր մակարդակ ունեցող մարդկանց ինքնակառավարման հնարավորությունները, հատկապես աֆեկտի նախապատրաստական փուլում, զգալիորեն ավելի մեծ են, քան թերսոցիալականացվածներինը:

Գրականություն

1. ՀՀ Սահմանադրություն, 27.11.2005:
2. ՀՀ քրեական օրենսգիրք, 20.08.2011:
3. Գրին Է., Դատահոգեբանական փորձաքննություն, Երևան, 2002:

4. Նալչաճյան Ա.Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Երևան, 1997:
5. Аветисян С. С., Убийство в состоянии аффекта, 2001.
6. Адельханян Р. А., Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью при особо отягчающих обстоятельствах. 2–е изд, М., МЗ Пресс, 2003.
7. Егоров А. Ю., Рано начинающийся алкоголизм: современное состояние проблемы. // Вопросы наркологии, 2002, № 2.
8. Зайцев А.В., К вопросу об аномальном аффекте в уголовном праве, М., 2001.
9. Кэррол Э. Изард, Психология эмоций, Питер, 2007.
10. Машковский М. Д., Лекарственные средства. 16–е издание, М., 2010.
11. Налчаджян А. А., Агрессивность человека, Питер, 2007.
12. Носков Д., Понятие аффект в уголовном праве. // Законность, 2003, N 6, с. 15–16.
13. Подольный Н., Сильное душевное волнение и аффект. // Законность, 2000, с. 10.
14. Чиж В.Ф., Аффект // Юридическая психология: хрестоматия, М., 2010.

**Person and affect
(psychological, juridical and biochemical aspects).**

K. Nalchajyan, A. Mikaelyan, S. Grigoryan

In the article it is comprehensively analyzed the concept of affect. The main attention is payed to psychological, juridical and biochemical aspects. There are represented the species of affect and behavior regularities of theirs. The prevention task of affect is observed in socialization context of a person.

**Личность и аффект
(психологические, юридические и биохимические аспекты)**

К. Налчаджян, А. Микаелян, С. Григорян

В статье детально проанализировано понятие аффекта. Особое внимание уделено психологическому, юридическому и биохимическому аспектам. Представлены разновидности аффекта и закономерности его проявления. Проблема предотвращения аффекта рассматривается в контексте социализации личности.

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՍՏՂԻԿ ԵՆԳԻՐԱՐՅԱՆ

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆԸ ՆՊԱՍՏՈՂ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻ ՔԱՆԻ ՀԱՐՑԵՐ

*Մարդու մեջ հասարակրուն և հուսալի է միայն այն,
ինչ նրա բնության մեջ ներծծվել է կյանքի առաջին շրջանում:*

Յ.Կոմենսկի

Մանկավարժական խնդիրը պրոբլեմային իրավիճակ է, որն առաջանում է երեխաների, երեխայի և դաստիարակի, դաստիարակի և ծնողի, ծնողների և իրենց երեխաների միջև փոխհարաբերությունների ընթացքում: Այդ խնդիրների լուծումը դաստիարակի և ծնողների կողմից մանկավարժական գործընթացի արդյունավետության պայմաններից մեկն է: Մանկավարժին ու ծնողին անհրաժեշտ է տիրապետել մանկավարժական վարպետությանը, լավ իմանալ մանկավարժության գիտական հետազոտության մեթոդները, երեխաների տարիքային շրջաբաժանումների բնութագրերը, նրանց բնավորության, խառնվածքի և տարիքային, անհատական և հոգեբանական առանձնահատկությունները: Մանկավարժական խնդիրների լուծումը պայմանավորված է նաև երեխաների ձևավորման ու զարգացման բնական (ժառանգականության), սոցիալական (հասարակական միջավայր) և մանկավարժական (դաստիարակության) գործոններով, նրանց փոխադարձ կապի

ընդունմամբ և ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների գործընթացում դրանց արդյունավետ օգտագործմամբ: Մանկավարժական խնդիրների լուծումը տեսանելի կդարձնի այն նպատակը, որն իրենց առջև դրել են մանկապարտեզն ու ընտանիքը, դաստիարակն ու ծնողը՝ երեխաների անձը համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացնելու համար: Նախադպրոցական տարիքը կարևորագույն շրջան է անձի կայացման և բնականոն զարգացման համար, որը մեծապես կախված է երեխայի շրջապատող միջավայրից: Ընտանիքից բացի նախադպրոցականի անձի զարգացման մյուս կարևոր միջավայրը նախակրթարանն է, որտեղ անհրաժեշտ է ստեղծել այնպիսի հոգեբանամանկավարժական մթնոլորտ, որում կխթանվեն և կզարգանան նախադպրոցականի՝ դեռևս նոր ձեռք բերած անձնային որակները. ինքնուրույնություն, անձի ինտեգրված և ամբողջական կեցություն, որոնք էլ պիտի հիմք հանդիսանան երեխայի «Ես»-ի հետագա ձևավորմանն ու կայունացմանը:

Նախակրթարաններում որոշակի պահանջներ են առաջադրվում երեխայի մտավոր զարգացման համար, իսկ դրանք ձեռք են բերվում ոչ թե ինքնաբերաբար, այլ ուսուցման և դաստիարակության միջոցով: Երեխաների ընդհանուր մտավոր զարգացումն ընտանիքում հեշտացնում է նախակրթարանի հաղորդած գիտելիքների յուրացումը: Նախադպրոցականը հետաքրքրվում է այն ամենով, ինչ նոր է, արտասովոր, ըստ որում ունենում է զարմանքի, տարակուսանքի զգացում և, չկարողանալով ինքնուրույն կերպով կողմնորոշվել, պատասխան է փնտրում մեծահասակների մոտ:

Մանկապարտեզը այն կրթադաստիարակչական հաստատությունն է, որի գործառույթը երեխայի արդյունավետ ուսուցման և դաստիարակության կազմակերպումն է, ինչպես նաև նրա առօրյան առավել հետաքրքիր դարձնելը: Վերջին ժամանակներում տարածված է դարձել «ուսուցում խաղի միջոցով» հասկացությունը: Ինչ է այն նշանակում: Մանկավարժները փորձում են երեխայի համար հաճելի զբաղմունքը ծառայեցնել ուսումնադաստիարակչական նպատակներին, խաղը դարձնել «արդյունավետ»: Երբ երեխան խաղում է, նա սովորում է, սակայն կարևոր է, թե ինչով է նա խաղում և ինչ պայմաններում: Կան խաղեր, որոնք մարզում են երեխայի տրամաբանությունը, ստեղծագործաբար մտածելու ունակությունը, վերլուծական միտքը և այլն (կառուցողական խաղեր, սյուժետադերային խաղեր, շարժախաղեր, հոգեբանական խաղեր և այլն): Մանկավարժների դերը երեխաներին «գրագետ» խաղալ սովորեցնելն է:

Այս ամենը հաշվի առնելով՝ միևնույն ժամանակ պետք է հասկանալ, որ բուն ուսումնական գործընթացն անհրաժեշտ է առանձնացնել խաղից: Հենց դաստի-

արակման պրակտիկան է տանում ոչ կտրուկ, բայց ուսուցման ու խաղի տարանջատմանը: Ուսուցումը հետաքրքիր կազմակերպելու պարագայում երեխաները հեշտությամբ են թողնում խաղը, նրանց մոտ աստիճանաբար առաջանում են առավել խորը ճանաչողական պահանջմունքներ, որոնք չեն բավարարվում խաղի ընթացքում: Ուսումնական գործընթացում երեխան յուրացնում է գիտելիքներ, ձեռք բերում հմտություններ, սովորում լսել, տեսնել, դառնում է ավելի կազմակերպված:

Ուսուցումը նաև նրանց մոտ ձևավորում է մեծահասակներին արձագանքելու կարողություններ և ավելի հեշտ է դարձնում մեծահասակների հետ հաղորդակցում:

Երեխաների մտածողությունը զարգանում է լեզվի հետ միասին: Նախադպրոցականն աչքի է ընկնում իր ընդօրինակելու հատկություններով, ուստի երեխայի լեզվի զարգացման գործում մեծ նշանակություն ունի նրան շրջապատող բոլոր մեծահասակների լեզվի կուլտուրան: Մեծահասակների խոսքը երեխաների հետ պետք է լինի պարզ, արտահայտիչ, ճիշտ ու հասկանալի: Մտածողությունը և լեզուն զարգացնելու նպատակով երեխաներին անհրաժեշտ է կարդալ հեքիաթներ, պատմվածքներ, հարցերի միջոցով վերարտադրել տալ կարդացածը, սովորեցնել պատմել նկարների բովանդակությունը, անգիր սովորեցնել բանաստեղծություններ: Պատմելը հարստացնում է լեզուն, նպաստում է երեխաների մեջ իրենց ուժերի նկատմամբ վստահության դաստիարակմանը: Պատմելու ընթացքում երեխայի մեջ առաջ է գալիս իր խոսքը ունկնդիրներին հասանելի դարձնելու ձգտում. դա նրան ստիպում է ուշադիր լինել իր մտքերն ու զգացմունքները արտահայտելիս:

Մտավոր դաստիարակությունը մարդու մտավոր կարողությունների և իմացական գործընթացների ձևավորումն է, որը տեղի է ունենում կյանքի բոլոր տեսակի ազդեցությունների և ներգործությունների շնորհիվ: Մտավոր դաստիարակության հիմքում ընկած է ուսուցումը, որի նպատակը երեխաներին գիտելիքներ հաղորդելն է, նրա մտածողության զարգացումը և աշխարհայացքի ձևավորումը, տարբեր ինտելեկտուալ և փորձնական կարողություններով և ունակություններով գինելը:

Մտավոր դաստիարակության բարդ խնդիրների իրականացումը լուրջ պահանջներ է ներկայացնում դաստիարակին, նրա գիտելիքներին, նրա ընդհանուր զարգացմանը:

Նախադպրոցական տարիքի երեխայի զբաղմունքների մեջ մեծ նշանակություն ունեն նկարելը, արտանկարելը, ներկելը, կտրելը և այլն: Աշխատանքի այս բոլոր տեսակներն ընդլայնում են երեխայի մտահորիզոնը, ճշտում նրա պատկերացումները շրջապատի առարկաների մասին, դաստիարակում ընդլայնման ճշտություն: Միաժամանակ դրանով զարգանում են ձեռքի թաթը, նրա մանր մկանները, իսկ դա նախապատրաստում է հետագայում գրչով և մատիտով լավ աշխատելուն:

Ոմանք, ստիպելով կամ համոզելով երեխային, գրել են սովորեցնում, մինչդեռ ավելի կարևոր է նրա մեջ դաստիարակել սեր և ձգտում ուսման նկատմամբ, բացահայտել, որ սովորելը կարևոր է և անհրաժեշտ, բաց անել ուսումնական գործունեության հեռանկարները: Մինչ դպրոց մտնելը երեխաներին գրագիտություն սովորեցնելն օգտակար կարող է լինել միայն այն դեպքում, երբ ծնողներն այն կազմակերպում են ճիշտ կերպով:

Դաստիարակության համակարգի բաղկացուցիչ մասերից մեկն էլ աշխա-

տանքն է: Աշխատանք ասելով հասկանում ենք երեխաների կողմից իրականացվող այնպիսի գործունեություն, որն առավել մոտ է իրականությանը և տալիս է կենցաղային հմտություններ: Աշխատանքն ամենից առաջ անհրաժեշտ է նախադպրոցականի ֆիզիկական զարգացման համար: Ֆիզիկական աշխատանքը բարձրացնում է օրգանիզմի գործունեությունը, զարգացնում մկանները, համաձայնեցնում շարժումները և կատարելագործում նյարդային համակարգը: Աշխատանքում երեխան զարգանում է նաև մտավոր առումով: Նա մտածում է, թե ինչպես կատարի աշխատանքը, հարց ու փորձ է անում, ուշադրությունը կենտրոնացնում աշխատանքի վրա: Աշխատանքի ընթացքում երեխայի մեջ մշակվում է ճիշտ վերաբերմունք իրեն շրջապատող մարդկանց նկատմամբ:

Երեխաների մեջ վաղ տարիքից ամեն ինչ սեփական ձեռքով կատարելու ցանկություն է առաջանում: Այդ ձգտումը մեծերը պետք է ճիշտ օգտագործեն: Երբեմն ծնողները երեխաներին հեռու են պահում այն ամենից, ինչը թեկուզ մասամբ դժվարություն է առաջացնում՝ պատճառաբանելով, թե նա դեռ փոքր է. դա առաջ է բերում ծուլություն: Չափից ավելի խնամակալությունը միայն վնաս է բերում, երեխային զրկում ինքնուրույնությունից, որի հետևանքով երեխայի մեջ առաջ է գալիս անվճռականություն, անվստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ: Առողջության պահպանման և ֆիզիկական ճիշտ զարգացման համար մեծ նշանակություն ունի օրվա ռեժիմը, որը երեխայի ֆիզիկական դաստիարակության կարևոր պայմանն է: Չի կարելի երեխայի փոխարեն անել այն, ինչը նա ևս կարող է անել: Դրա հետ միասին նրան պետք է ներշնչել, որ ինքը նույնպես կարող է լավ կատարել այդ աշխատանքը:

Հանձնարարությունները պետք է մատչելի լինեն և միաժամանակ պահանջեն ինչպես մտավոր, այնպես էլ ֆիզիկական ուժերի լարում: Եթե պարտականությունները երեխայի ուժերից և հնարավորություններից բարձր են, ապա, բնականաբար, հաջողությամբ չեն կատարվում և թերահավատություն են առաջացնում սեփական ընդունակությունների նկատմամբ: Դժվարության հանդեպ անզորության զգացումը թուլացնում է կամքը: Հաջողությունը պետք է դառնա գործադրված ջանքերի պարգև: Տեսնելով իր աշխատանքի արդյունքները, ճանաչելով սեփական ուժերը, երեխան դառնում է ավելի նպատակասլաց ու տո-

կուն՝ նպատակին հասնելու գործում:

Նախադպրոցականի զարգացմանը նպաստելու համար մանկավարժական գիտության առջև դրված են մի շարք կարևոր խնդիրներ, որոնք պետք է համակողմանիորեն ուսումնասիրվեն: Այսօր, երբ հայ ժողովուրդը կերտում է իր ազատ ու անկախ հայրենիքը, երբ մեր առջև ծառայել են տնտեսական, գիտատեխնիկական, մշակութային վերակառուցման բազմազան դժվարություններ, մեր հանրապետությունում մանկավարժության մի շարք խնդիրներ լուծելով՝ պետք է օգնել տնտեսական և հոգևոր կյանքի վերակառուցմանն ու առաջընթացին:

Գրականություն

1. Է. Ա. Ալեքսանդրյան, Վ. Հ. Խաչատրյան, Ռ. Ա. Առաքելյան, «Նախադպրոցական մանկավարժություն», «Մանկավարժ» հրատարակչություն, 1992 թ.:
2. Նախադպրոցական կրթական համալիր ծրագիր: Ե., 1999 թ.:
3. Запорожец А. В., Психология детей дошкольного возраста: М, 1964
4. <http://impoqrik.am/dastirakutyun.html?start=30>
5. <http://armsoul.com/index.php?action=printpage;topic=297.0>

Несколько педагогических вопросов, содействующих развитию дошкольника

А. Енгибарян

Чтобы подготовить ребенка к учебному процессу надо позаботиться не только об умственном развитии ребенка, но так же подготовить его к новым обстоятельствам (условиям) жизни и деятельности. Изучение жизни и семейного воспитания ребенка показывает, что замеченные в школе недостатки во многом являются результатом неправильного семейного воспитания.

Several educational questions, which conduce to the development of the preschooler

A. Engibaryan

To prepare the child for the educational process one must take care not only about child's mental development, but also prepare him for the new circumstances of life and activity. The study of life and family upbringing of children shows that the shortcomings noticed at school are most of all the results of not correct family upbringing.

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

Աբրահամյան Արամ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսոր,
մանկ. գիտ. դոկտոր

Աշիկյան Արմինե

ԵՊՀ-ի մանկավարժության ամբիոնի աս-
իսպրենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Աղաջանյան Ռոզա

ԱրՊՀ-ի հայցորդ

Աղոյան Լիլիթ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի լոգոպե-
դիայի և վերականգնողական թերապիայի
ամբիոնի հայցորդ

Առաքելյան Մաղենա

Անանիա Շիրակացու անվան ճեմարանի
հոգեբանական լաբորատորիայի պատաս-
խանատու

Աղամյան Նելլի

ԳՊՄԻ-ի կենսաբանության ամբիոնի
դասախոս

Ալեքսանյան Աննա

ԵՊՀ-ի մանկավարժության ամբիոնի
ասիսպրենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Աբրղլահի Միթրա

ԵՊՀ-ի մանկավարժության ամբիոնի
ասպիրանտ

Բալայան Արև

Սիամանթոյի անվան թիվ 162 հիմնական
դպրոցի փոխտնօրեն

Բլբուլյան Հովիկ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի մանկա-
վարժության տեսության և պատմության
ամբիոնի հայցորդ

Գալստյան Անուշ

Երևանի թիվ 200 միջնակարգ դպրոցի
ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցչուհի

Գրիգորյան Շուշիկ

ԵՊՀ-ի անգլերենի ամբիոնի դասախոս

Գրիգորյան Անգին

ԳՊՄԻ-ի կենսաբանության ամբիոնի դա-
սախոս

Գոլյան Գոհար

ԳՊՄԻ-ի կենսաբանության ամբիոնի դա-
սախոս

Գրիգորյան Վահագն

ԵՊՀ-ի սոցիալ-տնտեսական աշխարհա-
գրության ամբիոնի դասախոս, մանկ. գիտ.
թեկնածու

Գրիգորյան Նանա

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի ինֆորմա-
տիկայի և դրա դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Դավթյան Սոնա

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հատուկ
մանկավարժության և հոգեբանության
ամբիոնի դասախոս

Թոռունյան Նաիրա

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի տարրական
ուսուցման և հայոց լեզվի դասավանդման
մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

Իվանյան Կառլեն

Սյունիքի մարզի Տաթև գյուղի միջնակարգ
դպրոցի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ

Իսկանդարյան Մարինե

Երևանի թիվ 119 դպրոցի մաթեմատիկայի
ուսուցչուհի

Խաչատրյան Ռուզաննա

ԵՊՀ-ի մանկավարժության ամբիոնի դա-
սախոս, մանկ. գիտ. թեկնածու

Կարապետյան Իգոր

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի օտար լե-
զուների դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոնի պրոֆեսոր

Կարապետյան Լուսինե

ԵՊՀ-ի սոցիալական աշխարհանքի և սոց-
իալական տեխնոլոգիաների ամբիոնի դա-
սախոս

Հակոբյան Գրետա

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի մանկա-
վարժության տեսության և պատմության
ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Հակոբյան Ելենա

Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պե-
րական ինստիտուտի ֆիզիկական դաս-
տիարակության տեսության և մեթոդիկայի
ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Հակոբյան Ավետիք

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի գեղարվես-
տական կրթության ֆակուլտետի դոցենտ

Համբարձումյան Քնարիկ

Երևանի Գազիկ Սրեփանյանի անվան թիվ
135 հիմնական դպրոցի փոխտնօրեն

Մանուկյան Անի

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի օտար
լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոնի դոցենտ, մանկ. գիտ. թեկնածու

Մելքոնյան Միսաք

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի գեղարվես-
տական կրթության ֆակուլտետի դասախոս

Մանուկյան Վարդան

ԳՊՄԻ-ի ընդհանուր և տեսական ֆիզիկայի
ամբիոնի դոցենտ, ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու

Մխիթարյան Մխիթար

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի կերպար-
վեստի ամբիոնի հայցորդ

Նալչաջյան Կարինե

ԵԿՏԱ-ի հոգեբանության և մանկավարժու-
թյան ամբիոնի վարիչ, հոգեբ. գիտ. թեկ-
նածու, դոցենտ

Նավասարդյան Արմինե

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի ինֆորմա-
տիկայի և դրա դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոնի դոցենտ, տեխ. գիտ. թեկնածու

Նազարյան Լևոն

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի մանկա-
վարժության տեսության և պատմության
ամբիոնի ասպիրանտ

Նիկողոսյան Գազիկ

Տնտեսագիտական համալսարանի Գյում-
րիի մասնաճյուղի դասախոս, ֆիզմաթ գիտ.
թեկնածու

Շահբազյան Հոփսիմե

Ա. Շահինյանի անվան Ֆիզմաթ հայտուկ
դպրոցի պատմության ուսուցչուհի

Պանդուխտյան Զուլիետտա

Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՀ-ի մանկա-
վարժության և լեզուների դասավանդման
մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

Պողոսյան Հայկուշ

«Պոռչյանի կոնյակի գործարան» ՍՊԸ,
քիմ. գիտ. թեկնածու

Պողոսյան Բագրատ

ԳՊՄԻ-ի ընդհանուր և տեսական ֆիզի-
կայի ամբիոնի դոցենտ, ֆիզմաթ. գիտ.
թեկնածու

Պետրոսյան Գոհար

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի ինֆոր-
մատիկայի և դրա դասավանդման մեթո-
դիկայի ամբիոնի դոցենտ, ֆիզմաթ. գիտ.
թեկնածու

Սարգսյան Ռուզաննա

Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՀ-ի մանկա-
վարժության և լեզուների դասավանդման
մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

Սերոբյան Երվանդ

ԳՊՄԻ-ի ընդհանուր և տեսական ֆիզիկայի
ամբիոնի դոցենտ, ֆիզմաթ. գիտ. թեկնածու

Սիսյան Սուսաննա

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի մասնագի-
տական կրթության և կիրառական ման-
կավարժության ամբիոնի դոցենտ, մանկ.
գիտ. թեկնածու

Սիմոնյան Հենրի

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի խմբավա-
րության և ծայնադրման ամբիոնի պրո-
ֆեսոր

Քամիար Համիդեզա

ԵՊՀ-ի մանկավարժության ամբիոնի
ասպիրանտ

ԲՈՎԱՆ ԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՌԻՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱԿՈՐՅԱՆ ԳՐԵՏԱ

Մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում
ուսանողների մասնագիտական կոմպետենցիաների
ձևավորման տեսական-մեթոդաբանական հարցեր..... 5

ԱՆՆԱ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ

Դասավանդողի հաղորդակցական ներգործության
և սովորողի հաղորդակցական ակտիվության
փոխառնչությունների հարցի շուրջ11

ԱՐԵՎ ԲԱԼԱՅԱՆ

Ձախլիկությունը և գրուսուցումը 21

ՌՈՒՋԱՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Խոսքային և ոչ խոսքային միջոցների կիրառական
արժեքը միջմշակութային հաղորդակցության գործընթացում..... 26

ՄԱԴԼԵՆԱ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ

Օժտված երեխաների կրթության օժանդակումը
Երևանի Անանիա Շիրակացու անվան ճեմարան
կրթահամալիրի օրինակով (ընդհանուր ակնարկ)..... 31

ՍԻՍՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ

Բարձրագույն և մասնագիտական դպրոցի
դասախոսի մանկավարժական արժեքների համակարգը 36

ԱՆԳԻՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ, ՆԵԼԼԻ ԱԴԱՄՅԱՆ, ԳՈՀԱՐ ԳԴԼՅԱՆ

Դպրոցականների կեցվածքի շեղումները
որպես հիպոդինամիայի հետևանք..... 42

ԱՐՄԻՆԵ ՆԱՎԱՍԱՐԴՅԱՆ

Հոգեբանական թեստերի կազմակերպման
ավտոմատացված մի համակարգի և նրա
կիրառական նշանակության մասին 46

ԵԼԵՆԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ, ԱՆՈՒՇ ԳԱԼՍՏՅԱՆ

Առողջության նկատմամբ ուսանողների
վերաբերմունքը սոցիալ-մանկավարժական տեսանկյունից..... 53

САРКИСЯН РУЗАННА

Роль языковой догадки в формировании
компенсаторной компетенции на основе словообразования..... 60

ԼԵՎՈՆ ՆԱԶԱՐՅԱՆ

*Ուսումնահետազոտական կարողությունների
ձևավորման արդիականությունը ՀՀ ավագ դպրոցներում..... 66*

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ՎԱՀԱԳՆ

*Աշխարհագրություն առարկայի օլիմպիադայի
անցկացման մի քանի հարցերի շուրջ.....72*

ՆԱԻՐԱ ԹՈՌՈՒՆՅԱՆ

*Կրթսեր դպրոցականների գեղարվեստական
մտածելակերպի ձևավորումը 79*

ԱՎԵՏԻՔ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

*Գեղագիտական դաստիարակության
առանձնահատկությունները կրթսեր դպրոցում..... 84*

ՀԵՆՐԻ ՄԻՄՈՆՅԱՆ

*Երգային ժանրը որպես երգչական
ձայնի զարգացման միջոց..... 88*

ԿԱՌԼԵՆ ԻՎԱՆՅԱՆ

*Դպրոցականների Ֆիզիկական վարժությունների
ուսուցման և շարժողական պատրաստականության
գնահատման իմ փորձը..... 93*

ANI MANUKYAN

*The Importance of Developing Intercultural
Communicative Skills in Educational System 99*

ԼՈՒՍԻՆԵ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

*ՀՀ-ում դեռահասների ինտերնետային
կախվածության տեսակները ու դրանց
դրսևորման առանձնահատկությունները..... 105*

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ՇՈՒՇԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

*Եկեղեցակրոնական բառապաշարի ընտրության և
ուսուցման իմացական-հաղորդակցական մոտեցումը.....115*

ԱՐՄԻՆԵ ԱՇԻԿՅԱՆ

*Ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը բարձրագույն
դպրոցի մանկավարժության դասընթացում..... 123*

ՀՌԻՓՍԻՄԵ ՇԱՀԲԱԶՅԱՆ

Հայոց պատմության դասավանդման հիմնախնդիրների մասին..... 129

ՔՆԱՐԻԿ ՀԱՄԲԱՐՁՈՒՄՅԱՆ

Դանիել Վարուժանի «Ձոն» բանաստեղծության ուսուցումը..... 134

ՎԱՐԴԱՆ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ, ԳԱԳԻԿ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ, ԲԱԳՐԱՏ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Ֆիզիկայի որոշ խնդիրներում հանդիպող մեկ համանմանության մասին..... 140

ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒՅԱՆ

Օտար լեզուն որպես սովորողների սոցիալ-հաղորդակցական կոմպերենտության ձևավորման միջոց..... 145

ՄԻՍԱԲ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Մարդու մարմնաձևի պատկերման օրինաչափություններն ու առանձնահատկությունները..... 150

ՄԽԻԹԱՐ ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ

Ծեփակերպման աշխատանքների իրականացումը մանկապարտեզում և կրթներ դպրոցում..... 155

ԻՍԿԱՆԴԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ, ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ՆԱՆԱ, ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԳՈՀԱՐ

Մաթեմատիկայի որոշ թեմաների դասավանդումը միջին դասարաններում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ..... 160

JULIETTA PANDUKHTYAN

The internet as a means for teaching english as a foreign language at school..... 171

ԵՐՎԱՆԴ ՍԵՐՈԲՅԱՆ

Մոդելի ընտրության կարևորությունը ֆիզիկայում խնդիրներ լուծելիս..... 177

ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ ԱՐԱՄ, ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ ՌՈՋԱ

Երգիծական հայ պարբերականներն իրենց նպատակների մասին..... 184

ՇՏԿՈՂԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՈՒՆ

ՍՈՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ

Նախադպրոցական տարիքի տեսողության խանգարումով երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորումն ընդամենը..... 188

ԱՂՈՅԱՆ ԼԻԼԻԹ

Բաց օրգանական դինոլալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացումը մինչվիրահատական շրջանում..... 194

**ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ
ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ**

ՀԱՄԻԴՈՒԵԶԱ ՔԱՄԻԱՐ

Մեծահասակների կրթությունն իրանում 199

ՄԻԹՐԱ ԱԲԴՈԼԼԱՀԻ

*Իրանի կրթության համակարգի
մարտահրավերները և բարեփոխումները*..... 204

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՐԻՆԵ ՆԱԼԶԱԶՅԱՆ, ՀԱՅԿՈՒՇ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ, ՍԱՐԳԻՍ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

*Անձը և աֆեկտը (հոգեբանական, իրավաբանական
և կենսաքիմիական ասպեկտներ)* 211

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՍՏՂԻԿ ԵՆԳԻԲԱՐՅԱՆ

*Նախադպրոցականի զարգացմանը նպաստող
մանկավարժական մի քանի հարցեր*..... 222

ՄԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ 226

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՄԻՏՔ



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ



PEDAGOGICAL THOUGHT

2013

3 – 4

Հրատարակչության տնօրեն՝	Էմին Մկրտչյան
Գեղարվեստական խմբագիր՝	Արա Բաղդասարյան
Սրբագրիչ՝	Լուսինե Դավթյան
Համակարգչային ձևավորումը՝	Տաթևիկ Ալեքսանյանի

Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70×100 1/16:

Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 14, 5 տպ. մամուլ:



ԶԱՆԳԱԿ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2, հեռ.՝ (+37410) 23 25 28
Հեռապատճեն՝ (+37410) 23 25 95, էլ. փոստ՝ info@zangak.am
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am, www.dasagirq.am