

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՉՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՍԿԱՎԻՉԻԱՆԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ



# ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐ

ՎԱՆԱՉՈՐ – 2013

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱԼԵՎՈՐԻ ՀՈՎՅ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

# ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐ

Գիտաժողովը նվիրված է  
ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒՍՈՅԻ  
ծննդյան 300-ամյակին

Վաճառքոր  
«ԱԻՄ տպագրատուն» ՍՊԸ  
2013

ՀՏԴ 37.01: 06

ԳՄԴ 74.00

Ն 316

Գիտական հոդվածների ժողովածուն տպագրվում է  
Վանաձորի Հովի. Թումանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտի  
գիտական խորհրդի որոշմամբ

Յրատարակության է երաշխավորել  
ՎՊՄԻ մանկավարժության աճբինը

## Խմբագրական խորհրդ

### ԳՈՒՐԳԵՆ ԽԱՉԱՏՐԵԱՆ

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### ՍՈՒՍԱԾՆԱ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆ

բանասիրական գիտությունների, թեկնածու, դոցենտ

### ԱՐԹՈՒՐ ՄԵԼԻՔՅԱՆ

պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

### ՎԻԳԵՆ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

արվեստաբանության դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ

### ԱՐԱԿԱՆ ԱՐԱՅԱՆ

արվեստաբանության դոկտոր, պրոֆեսոր

### ՌՈԲԵՐՏ ԱԶՄԵՅՅԱՆ

մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### ՎԱԼԵՐԻ ՂԱՐԱԳՈՅՑՅԱՆ

մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### ԹԵՐԵԶԱ ԸԱՐԿԵՐՈՂՅԱՆ

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### ՊԱՐԳԵՎ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

Հանրապետական գիտաժողովի նյութեր: Մանկավարժություն և մաթերիկա/ ՀՀ

Ն 316 ԿԳՆ; Վանաձորի Հովի. Թումանյանի անվ. պետ. մանկավարժական

ինստիտուտ.- Վանաձոր: ՍԻՄ տպագրատուն, 2013.- 228 էջ:

Ժողովածուն բովանդակում է մանկավարժությանը և մեթոդիկային

վերաբերող գիտական հոդվածներ:

Ժողովածու ներառված բոլոր հոդվածները գրախոսվել և գիտական խմբագրական խորհրդի կողմից երաշխավորվել են տպագրության:

ՀՏԴ 37.01: 06

ԳՄԴ 74.00

ISBN 978-9939-809-86-1

© Հեղինակներ, 2013

© «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտ» Պուկ, 2013

# **ԲԱՐՈՅԵԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒՍՈՅԻ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՐԺԵՎՈՐՈՒՄԸ**

## **Լիզա Հարոյան**

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Կանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան

պետական մանկավարժական ինստիտուտ

Մարդկության դարավոր երազանքը միշտ էլ եղել և մնում է այնպիսի անձի դաստիարակությունը, ով կարող է արժենորել անցյալի բարոյական արժեքները և ինքնիրացնել այն:

Այս տեսակետից կարևորվում են անցյալի նշանավոր մարդկանց, դասական մանկավարժների մոտեցումները: Այդ թվում նաև Ժ. Ժ. Ռուսոյի (1712-1778), ուն ծննդյան 300-ամյակը նշվում է այս տարի: 1762 թ. լուս տեսավ Ռուսոյի «Եմիլ կամ դաստիարակության մասին» վեպը, որը հեղինակին համաշխարհային ճանաչում բերեց՝ առաջացնելով ազնվականության և հոգևորականության վրդովնունքը: Գիրքը խարույկի մատնվեց Փարիզի հրապարակներից մեկում, իսկ հեղինակը ստիպված էր փախչել արտասահման: Եվ միայն իր կյանքի մայրամուտին ֆիզիկապես և բարոյապես քայլայված ու հիվանդ վերադառնում է հայրենիք:

Ժ. Ժ. Ռուսոյի մանկավարժական հայացքների մեջ վճռական տեղ են գրավում բարոյական դաստիարակության հարցերը: Ռուսոն արժենորվում է այն տեսակետից, որ դատապարտում է բռնակալությունը, շահագործողների լուծը և ապացուցում, որ ժողովրդի շահերին չհամապատասխանող իշխանությունը անբարոյական է, օրինական չէ, և առաջ քաշեց այն գաղափարը, որ իշխանության գերազույն կրողը ժողովուրդն է, և եթե իշխանությունները չեն արդարացնում նրանց հույսերը, ցանկացած ժամանակ կարող են իշխանությունը ետ վերցնել: Ռուսոն այս տեսակետից առաջինն էր:

Քննադատելով իր ժամանակի հասարակական կարգերը՝ Ռուսոն ձգտում է ապացուցել, որ քաղաքակրթությունը, գիտություններն ու արվեստները ոչ թե ծառայում են հասարակության առաջընթացի զարգացմանը, այլ ստրկացնում են նարդկանց, գրկում բարոյական արժեքներից:

Ռուսոն ապրել և ստեղծագործել է XVIII դարի երկորորդ կեսին, և նրա մանկավարժական հայացքների հիմքում ընկած են բնական և ազատ դաստիարակության սկզբունքները, որոնք նոր խոսք էին մանկավարժա-

կան մտքի պատմության մեջ: Իսկ բարոյական դաստիարակության մասին Ռուսոյի խորհուրդներն ու ցուցումները բնականաբար ժամանակի կնիքն են կրում: Ռուսոն բարոյական դաստիարակության երեք խնդիր է առաջադրում. դրանք են՝

- բարի գգացմունքների դաստիարակություն,
- բարի դատողությունների դաստիարակություն,
- բարի կանքի դաստիարակություն:

Ինչպես տեսնում ենք, Ռուսոյի այս մտքերը կազմուն են բարոյական դաստիարակության միջուկը:

Եվ այսօր պատահական չէ, որ անդրադառնում ենք բարոյական դաստիարակության արդի խնդիրների կենսագործման ուղիներին, զարգացմանը: Բարոյական դաստիարակության նպատակը Ռուսոն համարում է մարդասիրությունը՝ սիրել մարդկային ցեղը և բոլոր մարդկանց: «Մարդիկ, եղեք մարդկային. այդ է ձեր առաջին պարտականությունը: Եղեք մարդկային ամեն տեսակի դրության, ամեն հասակի, այն ամենի նկատմամբ, որ բնորոշ է մարդուն»<sup>1</sup>:

Ըստ Ռուսոյի՝ մարդասիրությունն իր մեջ ընդգրկում է՝ ճանաչել մարդուն, հետաքրքրվել նրա վիճակով ու կարիքներով, լինել բարեգործ, օգնել թշվառներին և հարստահարվողներին, զբաղվել ուրիշների երջանկությամբ, ձերբազատվել նախանձից, ատելությունից, վրեժխնդրությունից, լինել վեհանձն ու անհիշաշար, զուսակ և համեստ, բայց և համարձակ՝ բարիք անելու և քաջասիրտ՝ ճշմարտությունն ասելու մեջ, խաղաղասեր, ճշմարտասեր ու արդարացի, երբեք չձգտել իշխելու ուրիշներին, բռնանալու նրանց ազատության վրա:

Այս բարոյական առաքինությունների ոգով էլ Ռուսոն դաստիարակում է իր Եմիլիին:

Այսօր կենսագործվում է Ռուսոյի այդ մոտեցումը: Բարերարները, հասարակական տարբեր կազմակերպությունները («Օրրան», «ԱլաՎոտ», «Խաչվող ուղիներ») օգնություն են ցուցաբերում ինչպես երեխաներին, այնպես էլ սոցիալական կարիք ունեցողներին:

Ռուսոյի մոտեցումներն ապագա քաղաքացու դաստիարակության գործում արժեքավոր են նրանով, որ նրանք ունեցել են զարգացում և արդի ժամանակաշրջանին համահունչ դրսեւումներ, որպեսզի կենսագործվի մարդու նկատմամբ մարդասիրական մոտեցումը. մարդը ընդունվի

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսո, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 85

որպես բարձրագույն արժեք: Յենվելով պատմականության սկզբունքի վրա և ցույց տալով բարոյական դաստիարակության բովանդակային փոփոխությունները՝ կարող ենք, ազգային և համամարդկային բարոյական պահանջներից ելնելով, շեշտադրել այն փաստը, որ անձի դաստիարակության միջուկը բարոյական դաստիարակությունն է:

Դաստիարակությունն առաջին հերթին հենվում է գոյություն ունեցող իրականության վրա, իետևաբար բարոյական դաստիարակությունն ու բարոյական զարգացումը կախում ունեն տվյալ երկրի սոցիալական պայմաններից. Եթե չկան համապատասխան նյութական, բարոյահոգեբանական նպաստավոր պայմաններ, ապա անձի բարոյական զարգացումը կորցնում է իր արժեքները, որովհետև բարոյական դաստիարակությունը կապված է բարոյական զգացմունքներից: Այս պահանջին համահունչ է ժ. Ռուսոյի մոտեցումը:

Ռուսոն թե ինչքանով է կարևորել բարոյական դաստիարակության դերը սանի կայացման գործում, փաստում են նրա հետևյալ հիմնավորումները, «Մենք ծնվում ենք տկար, կարիք ունենք ուժի: Մենք ծնվում ենք ամեն ինչից զուրկ, կարիք ունենք օգնության: Մենք ծնվում ենք անմիտ, կարիք ունենք դատողության: Այն ամենը, ինչ մենք չունենք ծնվելիս, և որոնց մենք կարիք ենք զգում մեծանալիս, ստանում ենք բարոյական դաստիարակության միջոցով»<sup>1</sup>: Յայ մեծ մանկավարժ Աղայանը, անդրադառնալով բարոյական դաստիարակության դերին ու նշանակությանը («Արարատ» ամսագրում իր «Խորհրդածություն դաստիարակության վերա» հոդվածաշարում), նշում է, որ մարդն ունի հոգի և միտք. մարմինը կարող է լինել ուժեղ կամ թույլ. հոգին անաղարտ է և տմարդի, միտքը՝ խելոք և անխելք:

Դաստիարակության միջոցով մարմինը դարձնել ուժեղ, հոգին՝ անաղարտ, միտքը՝ խելոք:

Ինչպես համեմատական վերլուծությունն է ցույց տալիս, Աղայանը կարևորել է ոչ միայն մարմնի և մտքի զարգացումը, այլև հոգու անաղարտությունը, այսինքն՝ սանի բարոյական նկարագիրը, կարևորել է և ընտանիքի, և ծնողների դերը բարոյական դաստիարակության գործում, որն իր արժեկությունը չի ստացել ժ. Ժ. Ռուսոյի կողմից: Ելնելով բնական դաստիա-

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսո, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 11

րակության դիրքերից՝ Ռուսոն հստակ կերպով չէր տարբերում զարգացու-  
մը դաստիարակությունից:

Կարևորելով բարոյական դաստիարակության դերն անձի զարգաց-  
ման և ծևավորման գործում՝ Աղայանն առաջարկում է բարոյագիտությու-  
նը որպես ուսումնական առարկա մտցնել ուսումնական պլանի մեջ: Բա-  
րոյական դաստիարակության մեթոդների հաճապատճանությունը  
նրա նպատակներին հատկապես այժմ է անհրաժեշտ, եթե դպրոցը, բուհը  
գործնականորեն լուծում են հասարակության զարգացման պահանջնե-  
րին հաճահունչ դաստիարակության բարդ խնդիրներ: Արդիական է դար-  
ձել սովորողների մեջ անարդարության, պաշտոնամոլության, անազնվու-  
թյան հանդեպ անհանդուրժողականություն դաստիարակելու բարոյական  
խնդիր կարևորությունը:

Ռուսոն իր երևակայական սանին ոչ միայն կտրում էր հասարակու-  
թյունից, այլև ընտանիքից (2 տարեկանից Եմիլին տանում է դեպի բնու-  
թյուն, դեպի օյուղ, գյուղում բնությունը մաքուր է ու անաղարտ: Նա պնդում  
էր, թե այդ տարիքի երեխաներին մատչելի չեն բարոյական հասկա-  
ցությունները): Միայն 15 տարեկանում Վերադարձնում է քաղաք, հասա-  
րակություն: Բայց չէ՞ որ սանը միայն հասարակության մեջ պետք է ստա-  
նար բարոյական դաստիարակություն, և առաքելությունը պետք է լիներ  
հասարակության վերափոխումը: Հասարակության արատները չինացող  
անհատը չի կարող գուտ բարի կամքով փոխել այդ հասարակությունը:

Ռուսոյին է պատկանում ազատ և բնահարմար դաստիարակության  
գաղափարը. իհարկե բնահարմարության գաղափարը տվել է Յին աշ-  
խարիի մեծ մտածող Դեմոկրիտը, 17-րդ դարում Կոմենսկին, ով Ռուսոյի  
կողմից արժնորվել է ազատ ու բնահարմար դաստիարակություն, որտեղ  
Ռուսոն կարևորել է սանին որպես սուբյեկտի, չնայած որ ինքն էր ստեղ-  
ծում արհեստական իրավիճակներ:

Աշխատանքային դաստիարակությունը Ռուսոյի կողմից առանձնա-  
հատուկ նշանակություն է ստացել որպես բարոյական դաստիարակության  
միջոց: Պատահական չէ, որ Ռուսոն իր երևակայական սանին՝ Եմիլին,  
ընտրել է ազնվականներից և գտնում էր, որ գյուղացի երեխաները աշխա-  
տանքով են դաստիարակվում և դաստիարակության կարիք չունեն: Եվ  
եզրակացնում էր. հարուստ թե աղքատ, աղջիկ թե տղա, ամեն մի պա-  
րապ քաղաքացի գոյ է:

Աշխատանքային դաստիարակության գաղափարը, որպես բարոյա-

կան դաստիարակության միջոց, ունի արդիական հնչեղություն, և դպրոցական ուսումնական պլան ծրագրերում նախատեսվում են աշխատանքի ուսուցման ժամեր:

Ուսուն դեմ էր բարոյախոսության, բարոյական քարոզների, հրամայելու, հնագանդեցնելու, մանավաճար պատժի միջոցներին: Բարոյական դաստիարակության մեջ ևս, թեպետ ավելի պակաս չափով, քան ուսուցման մեջ, նա մեծ տեղ էր տալիս սանի անձնական փորձին: Բարոյական դաստիարակության համար, ըստ Ուսույի, Եմիլը պետք է շփվի մարդկանց հետ և սոցիալական հարաբերությունների մթնոլորտում ձեռք բերի բարոյական փորձ, մարդասիրություն:

Տարբեր օրինակներով ու փաստերով Ուսուն հիմնավորում էր օրինակի մեջ դերը բարոյական վարքագծի ձևավորման գործում և խորհուրդ էր տալիս «Զեր բոլոր դասերը տվե՞ք օրինակներով և վստահ եղեք արդյունքին»՝ նկատի ունենալով օրինակի մեջ դերը բարոյական վարքագծի ձևավորման գործում («թշվառությունը լավ ճանաչելով՝ սովորում ենք օգնել թշվառներին») «Ուսուցիչներ, թողե՞ք սերեւեանքը, եղե՞ք առաքինի ու բարի. թող ձեր օրինակը դրոշմվի ձեր աշակերտների հիշողության մեջ, մինչև որ ներքափանցի նրանց սիրտը»<sup>1</sup> կամ «Խուսափեցե՛ք երիտասարդության հետ չոր ու ցանար դատողություններ անելուց: Եթե ուզում եք, որ ձեր դատողությունները հեշտ ընկալվի, նյութականացրե՞ք այն»<sup>2</sup>:

Բարոյական օրինակի հարցին է առնչվում նրա այն տեսակետը, թե երեխային պետք է հեռու պահել բարձր դասի շռայլ կյանքից, պերճանքից, ճոխ երեկույթներից: Կարելի է ցույց տալ միայն հասուն տարիքում, երբ մարդը ի վիճակի կլինի «այդ դասակարգը դատել ըստ էության»:

Բարոյական դաստիարակությունն անցել է պատմական զարգացում և տարբեր պատմական ժամանակահատվածներում ունեցել է տարբեր բովանդակային դրսևորումներ: 2-րդ հանրապետության շրջանում, երբ տիրապետում էր տուտալիտար գաղափարախոսությունը, մատադ սերունդը դաստիարակվում էր կոմունիստական գաղափարախոսության հավատարիմ լինելու ոգով: Բացվեցին պրոֆտեխնիկական ուսումնարաններ. նպատակն էր ուսումնագույն կապել արտադրողական աշխատանքին և սովորողներին որևէ մասնագիտություն տալ, որը համարվում էր այն հիմնական միջոցը,

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 132

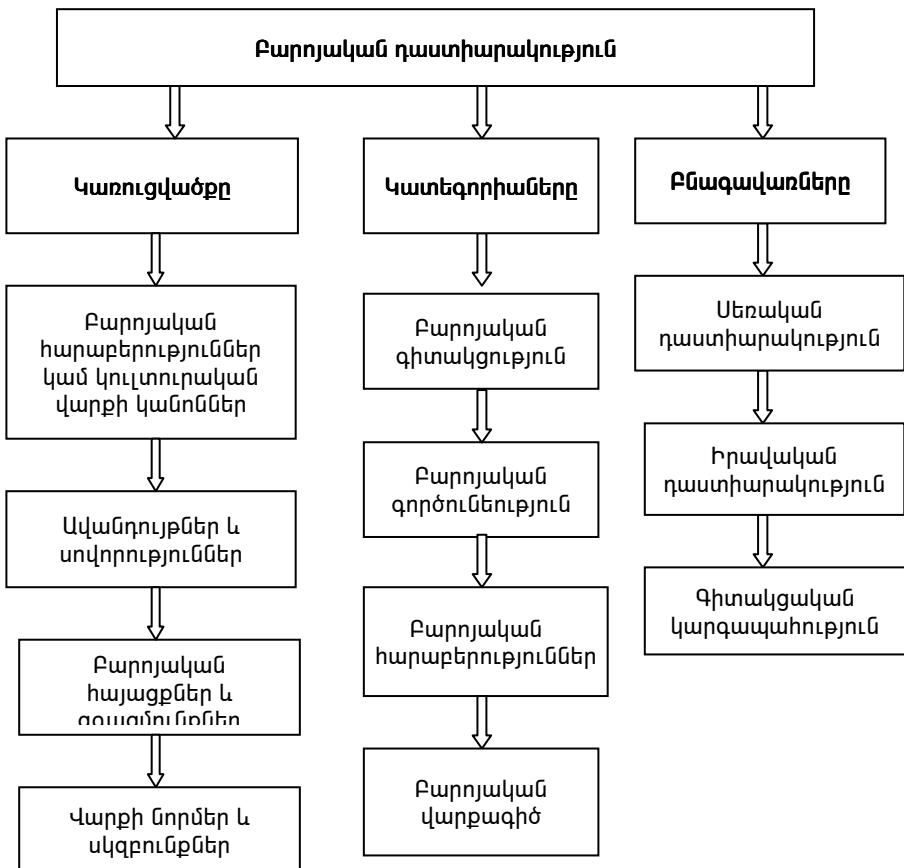
<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 534

որով կենսագործվում է բարոյական դաստիարակությունը:

Բարոյական դաստիարակության կենսագործնան համար կարևոր դեր են կատարում ուսումնադաստիարակչական գործնքացք, բոլոր առարկաները և արտառուժնական միջոցառումները:

Բարոյական դաստիարակության արդյունավետության համար ուսումնասիրել ենք դասղեկական պլանները, որտեղ կարևոր տեղ է հատկացված ընտանիքի բարոյահոգեբանական մթնոլորտի ուսումնասիրնանը, միջանձնային հարաբերությունների ճիշտ կառուցմանը և գեներային իրավահավասարությանը:

Դպրոցում առաջնային տեղ է հատկացվում ազգային և բարոյաարժեքային համակարգերի արժևորմանը: ՀՀ անկախության ժամանակաշրջանում (1991 թ.), երբ տեղի ունեցան լայնամասշտաբ փոփոխություններ, ինչպես սոցիալ-տնտեսական, այնպես էլ կրթական համակարգում նորովի վերագնահատվեցին ազգային անհատականությունները, դեպքերն ու դեմքերը: Կարևոր փոփոխություններ կատարվեցին անձի բարոյական դաստիարակության արժեհամակարգում, որի մոդելին համարժեք դաստիարակությունը պետք է ապահովի ազգային արժեքների արժևորումից դեպի համանարդկային արժեքների արժևորում: Ժամանակակից դպրոցական համակարգում կարևորվում է բարոյական դաստիարակությունը որպես մարդու դաստիարակության միջուկ:



Իհարկե, այս տեսակետից նորից անդրադարձ կատարենք Ռուսոյի հայացքներին, երբ սանի համար օգտագործում էր մարդ-բնություն, մարդ-մարդ կապի դրսնորումները, և ճիշտ բարոյական մշակույթ էր ձևավորվում և բնության, և մարդկանց նկատմամբ՝ լուծելով նաև այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք էին Եմիլի մոտ ուսման նկատմամբ հետաքրքրություն և սովորելու ցանկություն, և բարոյական արժեքներ են ձևավորվում:

Բարոյական դաստիարակության լավագույն միջոցներից մեկը Ռուսոն համարում է բարոյական վարժությունը: Նա արդարացնորեն նշում է, որ առաքինի գործերը սեր են առաջացնում դեպի մարդկությունը. «Բարիք անելով է, որ մարդ բարի է դառնում»:

Ուրեմն աշակերտը չպետք է սոսկ դիտի թշվառներին, այլև պետք է օգնի կարոտյալներին, հիվանդներին, կարիքավորներին, իր անձը, միցոցները և ժամանակը տրամադրի նրանց, պաշտպանի նրանց, դառնան նրանց հավատարմատարը:

Բարոյական դաստիարակության արդի դրսերումները և դրանց հիմքում ընկած արժեհամակարգը տանում են հետևյալ եզրահանգման. ոչինչ առանց հիմքի չի ստեղծվում, այլ հենվում է մարդկության կուտակած փորձի վրա:

Ատելով ֆեռդալական կարգերը՝ Ռուսոն մերժում էր պատմամշակութային ժառանգությունը, որը իհարկե սխալ էր: Եթե մարդը չի ճանաչում իր պատմությունը, չի գնահատում իր մշակութային արժեքները, չի կարող լինել տվյալ ազգի, տվյալ հասարակության մեջ գործող բարոյական նորմերի կրողը, չի կարող իրականացվել նրա սոցիալականացման գործընթացը:

Ընդհանրացնելով ասենք, որ բարոյական դաստիարակության բովանդակությունը, բարոյական զգացմունքները քարացած չեն, փոխվում են հասարակական կարգերի փոփոխության հետ: Ցուրաքանչյուր նոր սերունդ գոյություն ունեցող նյութական և հոգևոր արժեքների բնական ժառանգորդն է և նրան է վստահված կյանքը կատարելագործելու առաքելությունը: Ցուրաքանչյուր սերունդ ունի իր պատմական խնդիրները և դրանք բարոյական բարձր նակարդակով լուծելու պարտականությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա.Ա. Ասատրյան, Ղ. Աղայան, Գրական հուշերի մատենաշար, Երևան, 1940 թ., 128 էջ
2. Ղ. Աղայանը ժամանակակիցների հուշերում, 1967, 524 էջ
3. Ն. Ա. Կոնստանտինով, Մ. Ֆ. Շարակա, Մանկավարժության պատմություն, Երևան, «Լույս», 1972 թ., 568 էջ
4. Ժան Ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960 թ., 609 էջ
5. Ժան Ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր II, Երևան, 1962 թ., 293 էջ
6. [marsexx.ru/tolstoy/russo-emil.html](http://marsexx.ru/tolstoy/russo-emil.html). Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения
7. [gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/Sidor/12.php](http://gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Sidor/12.php).

## **СОВРЕМЕННАЯ ОЦЕНКА ЖАН-ЖАК РУССО О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ**

**Лиза Ароян**

### **РЕЗЮМЕ**

В статье на основе сравнительного анализа рассматриваются взгляды Жана-Жака Руссо на некоторые аспекты нравственного воспитания. Исходя из принципа историзма в статье раскрыты пути осуществления нравственного воспитания и современные проявления ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Критикуя общественный строй своего времени Ж.-Ж. Руссо стремился доказать, что цивилизация, наука и искусство служат не прогрессу общества, а лишают людей нравственных ценностей. В педагогических взглядах Ж.-Ж. Руссо решающую роль играют вопросы нравственного воспитания, в частности гуманизм. Ж.-Ж. Руссо осуждает деспотизм, эксплуатацию людей, доказывая, что нравственное воспитание и развитие нравственности зависят от социальных условий жизни данного общества, и, если нет соответствующих материальных, нравственных, психологических условий, то общество деградирует. Многие требования Ж.-Ж. Руссо зозвучны нашей действительности. И сегодня не случайно то, что мы возвращаемся к рассмотрению современных задач именно нравственного воспитания, как стержня личности.

## **MODERN EVALUATION OF JEAN-JACQUE ROUSSEAU'S IDEAS OF MORAL UPBRINGING**

**L. P. Haroyan**

### **SUMMARY**

The article deals with Jean Jacque Rousseau's points of view of some aspects of moral upbringing on the basis of comparative analysis. The article reveals the ways of providing moral upbringing and modern manifestations of the orientations of values in the rising generation.

Criticizing the social order of his time Jean Jacque Rousseau tried to prove that civilization, science and art do not assist society's progress but they only deprive people of moral values. In Jean Jacque Rousseau's pedagogical points of view the matters of moral upbringing, particularly-humanism, play an important role. Jean Jacque Rousseau condemns tyranny, exploitation, arguing that moral upbringing and the development of morality depend on the social conditions of the society, and if relevant financial, moral, and psychological conditions are absent the society deprecates many of Jean Jacque Rousseau's requirements correspond to our reality. And today, it is not accidental, that we go back to the consideration of contemporary matters of moral upbringing as an ultimate need to develop ways and means of their implementation.

# **ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒՍՈՅԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿԶԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ԺԱՍՏԱԿԱԿԻՑ ՄԵԿՍԱԲԱՆՄԱՐ**

**Ալվարդ Մակարյան**

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Վաճածորի Հովհ. Թումանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտ  
մանկավարժության ամբիոն

*Արդ, բարձրացող մի կորող՝ որպես կծու կշտամբանք  
Ֆրանսիո համար, նաև մեր օրերին, անարգանք  
եւ խոնարիվում եմ դագաղի առջև Ուսույ...*

**Շիլեր**

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** ազատ դաստիարակություն,  
«Ես»-ը հարգել, կյանքի մարդ, հասարակության պահանջ, դաստիարակություն  
սաղմեր, սեփական «Ես», «Վաղահաս մրգեր», զարգացնող ուսուցում, հրահանգ  
և պահանջ, ծայրահեղ ներողամտություն:

Ֆրանսիացի մեծ մանկավարժ Ժան-Ժակ Ռուսոն, որն իր հայրենակիցների կողմից ընդունվում է մեծամասամբ որպես քաղաքական գործիչ,  
հայտնի է նաև երեխաների ազատ դաստիարակության խնդրի ջատագով  
և իր մանկավարժական աշխատանքներում, որպես դաստիարակության  
գերխնդիր, լուսաբանում է վերոնշյալ տեսակետի կարևորությունն ու ան-  
իրամեջտությունը: Շատ մոտեցումներ Ուսույի՝ դաստիարակության մասին,  
արդիահունչ են, և ժամանակակից մանկավարժներն իրենց դաս-  
տիարակչական աշխատանքներում կարող են առաջնորդվել այդ մոտեցումներով:

Դաստիարակությունը նրա կարծիքով մարդուն պետք է օգնի արժանավայել կրելու կյանքի թե՝ դժվարությունները, թե՝ ուրախությունները:  
Սիավասիկ՝ «Իմ կարծիքով, մեզանից նա է ավելի լավ դաստիարակված,  
ով կարող է ավելի լավ տանել կյանքի բարին ու չարը»:<sup>1</sup>

Այսպիսի դաստիարակությունը, մեր կարծիքով, իր մեջ ենթադրում է

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսո, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 79

բազմինաստություն, բազմարովանդակություն: Այն է լավով չհղփանալու, չմեծամտանալու, ընչաքաղց չդառնալու, դիմացինի «Ես»-ը հարգելու և վատի դեպքում ձեռք բերելու կամքի ուժ ու չընկճվելու ունակություն, պայքարելու, դժվարությունները հաղթահարելու համար:

Բոլորիս էլ քաջ հայտնի է, որ կյանքը պայքար է, և Ռուսոն, առաջնային պլան նղելով ընդհանուր դաստիարակության կարևորությունը երեխաների մանկությունից սկսած, նպատակ է հետապնդել ձևավորել կյանքի մարդ, որն ունակ լինի զանկացած հասարակության մեջ զանկացած պայմաններում իր տեղը գտնելու: Ահա այն գերխնդիրը, որն այժմնեական է ու ժամանակի պահանջ: Բնական է, որ այսպիսի դաստիարակությունը անընդհատ անձ ձևավորող և զարգացնող նպատակ է հետապնդում, որն իր մեջ պետք է պարունակի ոչ միայն դաստիարակչական, այլ նաև ուսումնառության նպատակներ: Մենք՝ մանկավարժներս, նույնպես դաստիարակության ուղղությամբ ծավալուն աշխատանք ենք կատարում, բայց ինչպես, և որն է այդ աշխատանքի վերջնական նպատակը: Դիմենք այն մասնագիտական գրքերին, որոնցով առաջնորդվում ենք:

«Մանկավարժություն» դասագրքում դաստիարակությունը մեկնաբանվում է հետևյալ կերպ. «Դաստիարակությունը ենթադրում է մարդուն զինել որոշակի քանակությամբ հասարակայնորեն անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների գումարով, նրան պատրաստել կյանքին և աշխատանքին հասարակության մեջ»<sup>1</sup>, նույն էջում նաև այսպես է նշված. «Դաստիարակությունը կարող է դիտվել որպես մարդու վրա սոցիալական միջավայրի ներգործության բաղկացուցիչ մաս».<sup>2</sup>

Վերջին տասնամյակում լույս տեսած «Մանկավարժություն» դասագրքից մեջքերենք դաստիարակության նպատակների մասին սահմանումը. «Դաստիարակության նպատակի էռությունը կատարյալ մարդու ձևավորումն է, նրա համակողմանի ու ներդաշնակ զարգացումը»:<sup>3</sup>

Վերոնշյալներից ակնհայտ է, որ ավելի շատ շեշտվում է մարդու զարգացման խնդիրը հասարակության պահանջներին համապատասխան, զարգացած անձ լինելու գաղափարը, և ոչ թե մարդուն դաստիարակել այնպես, որ նա կարողանա իր տեղը գտնի կյանքուն, կարողանա դիմակայել դժվարություններին ու հարկ եղած դեպքուն պայքարելու

<sup>1</sup> Բարանսկի, Մանկավարժություն, 1986թ., էջ 56

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 56

<sup>3</sup> Յու. Ա. Ամիրջանյան, Ա.Ս. Սահակյան, Մանկավարժություն, 2005, էջ 57

կյանքում հանդիպող խոչընդոտները վերացնելու համար: Այն է՝ կարողանալ կարգավորել իր վարքը, եթե անհրաժեշտ է, նույնիսկ՝ ամբողջ կյանքի ընթացքում: Այսպիսի դաստիարակությունը ոչ թե ներգործության արդյունք է, այլ բխում է մարդու գիտակցությունից, և տվյալ հասարակության զարգացմանը համապատասխան որպես անձ նա կարող է արձագանքել՝ վերափոխելով, վերամշակելով իր վարքը:

Անշուշտ ննան դաստիարակությունը Ռուսոյի կարծիքով պետք է սկսել վաղ տարիքից ու ամեն մարդ չէ, որ կարող է իրականացնել այդ աշխատանքը (ծնողը, ցանկացած մանկավարժ և այլն): Դրա համար անհրաժեշտ է մանկավարժական փորձով հարուստ դաստիարակ, որը կկարողանա դաստիարակության ճիշտ սաղմեր ձևավորել երեխայի չպղծված հոգում ու վարքագծում:

Ըստ Ռուսոյի՝ «Դաստիարակը ոչ թե պետք է կանոններ տա իր սահին, այլ այնպես անի, որ սանը ինքը գտնի դրանք.<sup>1</sup> Այսինքն այնպես հարաբերվել, հաղորդակցվել երեխայի հետ, որ արդյունքում հետաքրքրություն առաջանա դեպի տվյալ խաղալիքը, առարկան, իսկ հետագայում՝ աշխատանքը, գործը:

Այսպես՝ «Եթե երեխան ցանկանում է ունենալ այդ իրը, որը տեսնում է, և որը դուք ուզում եք տալ նրան, ավելի լավ է երեխային մոտեցնել, դրանից հետո երեխան իր տարիքին համապատասխան եզրակացություն կանի.<sup>2</sup>

Իսկ ո՞րն է այդ եզրակացությունը:

Որպեսզի ցանկությունն կատարվի, ցանկացածիդ հասնես, դու նույնպես պետք է ջանք թափես: Մշտապես չպետք է կատարել երեխայի պահանջածը: Ավելի ցանկալի ու հաճելի կլինի երեխայի համար, եթե տվյալ խնդրանքի, պահանջի, ցանկության դեպքում ինքը իր լուման ներդնի և զգա այդ պահի դժվարություններն ու հաճույքը: Այդպիսի փոխհարաբերությունների միջոցով երեխան դեռ փոքր հասակից կիասկանա իր ես-ի կարևորությունը ցանկացած աշխատանքի կատարման դեպքում, լինի՝ փոքր, թե՝ մեծ, առավել ևս, որ դա իրեն է վերաբերում, կամ ինքն է պահանջում: Երեխայի մեջ աստիճանաբար կարմատավորվի այն հզոր կարծիքը, որ կյանքում ոչինչ հենց այնպես չի տրվում, նրա մեջ

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 38

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 66

կծնավորվի աշխատելու, փնտրելու, գտնելու ցանկություն, որոնց շնորհիվ կծնավորվի մեծ կամք և ձգտում դեպի աշխատանքը, աստիճանաբար աշխատասիրության սաղմեր կծլարձակեն, որն ամենակարևորն է անձնավորության համար հետագա աշխատանքներում:

Ինչպես Ռուսոն է նշել նման պարագայում մարդն իրեն ազատ և երջանիկ կզգա, քանի որ «իսկական ազատ մարդը ցանկանում է սուկ այն, ինչ կարող է անել և անում է այն, ինչ իրեն հաճելի է»:<sup>1</sup>

Դամաձայն Ենք, որ Երեխան, մարդը, պետք է ազատ լինի հարկադրանքից ու հրամաններից գերծ, և, որպես ժամանակակից մանկավարժական պահանջ աշակերտի ազատությունը նրան մոլի ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերության միջոցով արդյունավետ աշխատանք կատարել: Երբեք ազատությունը չպիտի վերածվի բարձիթողության, չպետք է դառնա անպատասխանատու, այն է՝ «ազատ եմ, ինչ կարող եմ, այն կանեն»: Ուստի, ինչպես Ռուսոն է նշել «Երեխան չպետք է լինի ոչ անասուն, ոչ չափահաս մարդ, այլ լոկ մանուկ: Նա պետք է զգա իր թույլ լինելը, բայց չտանջվի դրանից, պետք է կախում ունենա, բայց չենթարկվի, պետք է ուզի, բայց չիրամայի»:<sup>2</sup>

Պահանջելու, հրամայելու ցանկությունները Երեխաների վարքագօնում արտահայտվում են դեռ վաղ մանկությունից և դաստիարակը կամ մակավարժը այնքան զգուշորեն պետք է հաղորդակցվի նման պարագայում սանի հետ, որ վերջինս հարգանքով վերաբերվի և իր, և դիմացինի նկատմամբ, որ ավելի շատ խնդրանքի բնույթ կրի այդ պահանջը:

Դժբախտաբար, շատ դեպքերում մենք շատ հաճախ ընդդիմանալով Երեխայի ցանկություններին, պահանջներին, կարծում ենք, թե այդ ձևով Երեխայի վարքագծից դուրս ենք մոլում կամակորությունը, մինչդեռ, հարցի մեջ չխորանալով, կարող ենք անվստահություն, ինքնամփոփածություն, պասսիվություն ձևավորել վերջինիս մեջ: Նա կարող է կամ ստրկամիտ դառնալ, կամ միայն պահանջողի կարգավիճակում հայտնվել՝ չհասկանալով, որ ազատությունը ավելի շատ պատասխանատվության զգացում է ենթադրում սեփական արարքների նկատմամբ: Եվ տեղին է նշում հարգարժան մանկավարժը, որ «Երեխաների ցանկություններին պետք է ընդդառաջնք, ոչ թե նրա համար, որ նա պահանջում է, այլ որովհետև նա

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 95

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 96

դրա կարիքն ունի»: Այսպես՝ Երեխան նոր է վերադարձել դպրոցից և ցանկանում է հանգստանալ, խաղալ բակում, մինչդեռ մենք պահանջում ենք, որ հանձնարարված դասերը սովորի, նոր խաղա: Երեխան ընդդիմանում է:

Այսպիսի մեկ երկու վերաբերմունքով, որ դրսերում ենք Երեխայի նկատմամբ, նրա մեջ ձևավորում ենք մերժողական վարքագիծ դեպի սեփական «Ես-ո»»:

Երեխայի մեջ ձևավորվում է մի կարծրատիպ՝ այն է իր պահանջները կամ ցանկությունները չեն կատարվում, ապա իրեն չեն սիրում: Ուստի պետք է անպայման պատճառաբանվեն, բացատրվեն, հիմնավորվեն մերժումները:

Ցավոք, Երեխայի վաղ մանկության հասակում մենք անխոս կատարում ենք նրա ցանկությունները, բայց դեռահասություն տարիքից, նույնիսկ 5-6 տարեկանից սկսվում է մերժումների շղթան: Փորձում ենք հիմնականում այդ տարիքից դաստիարակչական աշխատանք կատարել:

Ուստի, ինչպես Ուստոն է նշել «պետք է հավասարապես խուսափել թե՛ ծայրահեղ խստությունից, և թե՛ ծայրահեղ ներողամտությունից»:<sup>1</sup>

Յետևաբար մերժումների մեջ չափետք է շրայլ լինենք, սակայն, Եթե մերժում ենք, ուրեմն դա պետք է վճռական լինի, հակառակ դեպքում Երեխան կարող է միշտ պահանջել, ստիպել ամեն գնով կատարել իր ցանկությունները: Սենք պետք է հաշվի առնենք Երեխայի տարիքային առանձնահատկությունները, վարվենք նրա տարիքին համապատասխան, այլապես կզանի ժամանակ, որ Երեխան չի ցանկանա խաղալ, և ինչպես նշել է Ուստոն «Մանկությունը բանականության քունն է»<sup>2</sup>, ուստի պետք է պայմաններ ստեղծել, որ այդ մանկությունը անխաթար զարգանա: Եթե մենք փորձենք խանգարել այդ կարգը, կստանանք «վաղահաս մրգեր», որոնք չհաս կլինեն, համ չեն ունենա:

Կարևոր է մանկավարժի կամ դաստիարակի դերը դաստիարակչական աշխատանքներ իրականացնելու գործում, որովհետև առաջինը սանը, աշակերտը տեսնում է նրան, նրանից է ընդօրինակում: Յետևաբար, ինչպես հիշեցնում է Ուստոն, մարդ ձևավորելու փորձից առաջ պետք է ինքներս մեզ մարդ դարձնենք, պետք է ինքներս լինենք այն օրի-

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ուստոն, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 99

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 139

նակը, որով ուրիշն է առաջնորդվել:<sup>1</sup>

Պետք է շեշտել, որ դաստիարակչական աշխատանքը հրահանգներով և պահանջներով, կամ էլ քարոզների միջոցով չէ, որ պետք է իրականացվի:

Դիմա անընդհատ շեշտվում է գարզագնող ուսուցման խնդիրը, որի հիմքում պետք է լինի աշակերտակենտրոն ուսուցումը, և շատ քիչ է շեշտվում դաստիարակության հարցը: Դաստիարակությունը կարծեք թե միշտ էլ ուսուցման լծորդն է եղել, մինչդեռ բոլորիս էլ քաջ հայտնի է, որ դաստիարակված հասարակության մեջ միշտ էլ ձևավորվում են նույնանման ժառանգներ, որոնք ընդօրինակելով իրենց մեծերին, աշխատում են կյանքում կենսագործել նրանցից յուրացրած դասերը:

Ուստի, հատկապես դաստիարակության գործում խիստ կարևոր է և հասարակության, և ուսուցիչների դերը, այն Է՝ մարդ ձևավորելու փորձից առաջ պետք է ինքներս մեզ մարդ դարձնենք, և ինչպես Ռուսոն է նշել, «ինքներս լինենք այն օրինակը, որով ուրիշն է առաջնորդվելու»:<sup>2</sup>

Դետևաբար, ոչ թե պահանջներ ու հրահանգներ պետք է ներկայացնի ուսուցիչը աշակերտներին, այլ ստեղծի հանապատասխան միջավայր, հանապատասխան պայմաններ, որպեսզի երեխան համոզվի ու ձևավորի կամ ձևափոխի իր վարքը: Այն Է՝ «Դաստիարակել առանց հրահանգների և ամեն ինչ անել՝ ոչինչ չանելով»:<sup>3</sup>

Մինչդեռ մենք ուսումնական տարվա առաջին օրից առաջին դասարանի աշակերտներին պահանջ ենք ներկայացնում՝ սկսած օրվա ռեժիմից, ամենօրյա դասերի հաճախումներից և դասերին իրենց վարքի դրսևորումներից: Աշակերտներին որոշակի սահմանափակումների մեջ ենք ենում՝ հաշվի չառնելով վերջիններիս ցանկությունները՝ սահմանափակում ենք նրանց ազատությունը՝ պատճառաբանելով, որ երեխան պարտավոր է ենթարկվելու դպրոցի կողմից ներկայացրած կարգ ու կանոնին:

Սակայն կյանքը և հասարակությունը երեխային այլ պահանջներ են ներկայացնում: Ուստի, ինչպես նշում է Ռուսոն «Աստիճանաբար պետք է

<sup>1</sup> Ժամանակ Ռուսոն, Եմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 115

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 139

<sup>3</sup> Նույն տեղում, էջ 163

Երեխայի մտքի մեջ առաջացնել հասարակական հարաբերությունները»:<sup>1</sup>

Վերլուծականից ակնհայտ է, որ ժամանակակից դաստիարակության մեջ տարանջատված է հասարակություն-դպրոց հարաբերությունը, մինչդեռ պետք է մեկը մյուսին լրացնող ու նպաստող լինի՝ երեխա դաստիարակելու խնդրում:

Եվ բնական է, որ դաստիարակված հասարակության, դաստիարակված երեխաների հետ միշտ հեշտ ու արդյունավետ է ցանկացած աշխատանքը կատարելու, կազմակերպելու:

Որպեսզի երեխաների դաստիարակությունը նպատականետ լինի, հնարավորության սահմաններում պետք է հանապատասխան պայմաններ ստեղծել, որ երեխան ինքը ցանկանա իր պահանջները բավարարել:

Վերը շարադրածից եզրակացնում ենք, որ մեծ նանկավարժ ժանձակ Ռուսոյի շատ տեսական մտքեր, որոնք վերաբերում են սանի դաստիարակությանը, այժմ էլ արդիական են և ուսանելի, քանզի դաստիարակությունը բոլոր դարաշրջաններում էլ մարդկության մեջ պետք է լինի գերխնդիր անձի ձևավորման հարցում:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Յու. Ա. Ամիրջանյան, Ա.Ս. Սահակյան, Մանկավարժություն, 2005
2. Բարանսկի, Մանկավարժություն, մաս 1-ին, 1986թ., 342 էջ
3. Ժամ ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր I, Երևան, 1960, 609 էջ
4. Ժամ ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակության մասին, հատոր II, Երևան, 1962, 293 էջ

<sup>1</sup> Ժամ ժակ Ռուսո, Էմիլ կամ դաստիարակություն, հատոր I, Երևան, 1960, էջ 298

## **СОВРЕМЕННЫЕ КОММЕНТАРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ ЖАН-ЖАК РУССО**

**Алвард Макарян**

### **РЕЗЮМЕ**

В статье рассмотрены взгляды французского педагога – просветителя Ж-Ж Руссо о воспитании и современные подходы к данной проблеме. В работе как новое, подчеркивается роль воспитания в деле самоутверждения человека в обществе. В педагогической литературе подчеркивается и придается большое значение формированию такой личности, которая удовлетворяет требованиям общества. В статье делается акцент на то, что ученика нельзя лишать самостоятельности, свободы и в повестку дня необходимо включить задачи развивающего обучения и воспитания. А зародыши воспитательной работы по формированию самостоятельности и свободы необходимо формировать с раннего детства. Однакосвобода не должна превращаться в попустительство. Необходимо формировать ответственного человека, считающего, что он свободен настолько, насколько не мешает ближнему. В итоге воспитанное общество будет иметь воспитанное поколение.

## **MODERN INTERPRETATIONS OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU'S APPROACHES TO UPBRINGING**

**Alvard Makaryan**

### **SUMMARY**

The article deals with the interpretations of the approaches to upbringing of the great French pedagogue ***Jean-Jacques Rousseau*** according to the contemporary needs. The role of upbringing for a man to find his place in the world is especially stressed as an innovative part of the work. It is noted in pedagogical literature that a man's upbringing must meet the demands of the society. The article claims that the pupil shouldn't be deprived of self-independence and freedom by making the developing schooling and education an issue in the schedule.

The germs of upbringing carried out for the formation of self-independence and freedom must be formed since early childhood. Nevertheless freedom ( including responsibility ) must not be transformed into neglect, i.e. " I am free as long as I don't disturb others".

As a result a well-bred society will have a well-bred generation.

# **ՍՊՅԱՀԱԿԱՆ ՇԻՄԱԽԵՐՆԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՅԱԿԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՑԻ ՎՐԱ**

**Սեղա Բեժանյան**

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

## **Ինեսա Արսենյան**

«Կրթության կազմակերպում» մասնագիտության

մագիստրատուրա, 2-րդ կուրս

Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան

պետական մանկավարժական ինստիտուտ

**Նաճուցային բառեր և արտահայտություններ. սոցիալական փոխազդեցություն, սոցիալական արապուացիա, ասոցիալ խմբավորում, ծնշված պահպածք, դելինկվենտ վարքագիծ, կեցվածքի շեղումներ, ինտեգրատիվ մոտեցումներ**

Դպրոցական կրթությունը խորհրդային տարիներին համարվում էր կարևոր արժեք, որը կարողացել էր գրեթե ապահովել յուրաքանչյուր անձի մասնագիտական կրթությունը և ստեղծել պայմաններ համընդհանուր գրաղվածության համար: Խորհրդային համակարգի վլուգման, արցախյան պատերազմի, երկրաշարժի, տևական շրջափակման հետևանքով երկոր բոլոր ոլորտները, այդ թվում և դպրոցական կրթական համակարգը կրեցին մեծ վնասներ՝ նարդկային, նյութատեխնիկական, կադրային, բռվանդակային և այլն: Վերափոխվեցին նաև դպրոցական կրթության ձևերը: Պետական հանրակրթական հաստատությունների համակարգի բարեփոխումների գործընթացը, որի նպատակն էր կառավարման ապակենտրոնացումը և նրանց ֆինանսավորման նոր ձևերին անցումը, սկսվել է 1997 թվականից: Հանրակրթության համակարգի բարեփոխումների ռազմավարության հիմնական ուղղություններն են համակարգի կառուցվածքային, ֆինանսատնտեսական և կառավարման, դասագրքաստեղծման, կադրերի վերապատրաստման փոփոխությունները: Բարեփոխումների հիմնադրույթն իր մեջ միավորում է հանրակրթության կառավարման ապակենտրոնացման և հաստատությունների ինքնակառավարման և դպրոցի ֆինանսավորման նոր՝ ըստ աշակերտների թվի գաղափարները: Դպրոցները վերածվեցին «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատության՝ պետական ոչ առևտրային կազմակեր-

պությունների, որը համապատասխանեցրեց դպրոցի կազմակերպչական ձևը նրա կառավարման և ֆինանսավորման նոր ձևերին: Սահմանվեց այդ կազմակերպության խորհրդի ընտրության կարգը: Մասնավորապես, թուլատրվեց իրականացնել ձեռնարկատիրական գործունեություն՝ ուղղված լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներ ձեռք բերելուն:

Կառավարման և ֆինանսավորման նոր ձևերին անցնելուն զուգընթաց՝ ՀՀ կառավարությունն սկսեց հանրակրթության համակարգի բարեփոխումների նաև մյուս բաղադրիչի՝ համակարգի օպտիմալացման գործընթացը: Այս գործընթացն սկսվեց միաձուլման ձևով, վերակազմավորվեցին նոր դպրոցներ: Այս բոլոր գործընթացներն իրենց հետ բերեցին նաև նոր խնդիրներ դպրոցում, թողեցին սոցիալական ծանր հետևանքներ: (Այդ խնդիրները կարող ենք ներկայացնել Վանաձոր քաղաքի դպրոցներում մեր կողմից կատարված դիտարկումների, ոչ ֆորմալ հարցումների, հարցազրույցների հիման վրա):

Դպրոցական գործընթացի վրա ուղղակիորեն ազդում են նաև հասարակության մեջ գոյություն ունեցող շատ սոցիալական հիմնախնդիրներ՝ աղքատություն, միգրացիա, միջազգային հանցագործություններ, թմրամոլություն, կանանց և երեխաների հանդեպ կիրառվող բռնություններ և այլն: Անբողջ աշխարհում աղքատությունը հանդիսանում է երեխաների թշնամին: Այն իրենից ներկայացնում է նրանց առողջ զարգացման ռիսկի բնական գործոններից մեկը և իր բացասական ազդեցությունն է թողնում երեխայի կյանքի տարբեր ոլորտների վրա: Աղքատությունն արտահայտվում է որպես.

- հնարավորությունների պակաս՝ եկամուտների, սպառնան և ծախսների ցածր մակարդակ, արտադրական և անձնական գույքի բացակայություն կամ անբավարարություն, սոցիալական կապիտալի ցածր մակարդակ,
- սոցիալական ծառայությունների ցածր մատչելիություն հասարակության տեսակետից անհրաժեշտ կրթություն ստանալու և առողջության բավարար մակարդակ ապահովելու սահմանափակ հնարավորություններ,
- անվտանգության ցածր մակարդակ՝ տարբեր ռիսկերի նկատմամբ պաշտպանվածության ցածր մակարդակ՝ տնտեսական և հասարակական, այդ թվում աղքատների կյանքի վրա ազդեցություն ունեցող կա-

ռույցների գործունեությանը մասնակցություն, դրանց հետ բանակցելու և դրանց որոշումների վրա ազդելու հնարավորությունների պակաս:

Աճող տնտեսական շերտավորումները, ընտանեկան հարաբերություններում տեղ գտած փոփոխությունները, ավանդական ամուր միջընտանեկան կապերի թուլացումը, փոխադարձ օգնության ոչ ֆորմալ համակարգերի արդյունավետության անկումը, սոցիալական կյանքից ու հասարակությունից մեկուսացված լինելու զգացումը ձևավորում են աղքատության որակական նկարագիրը: Այսինքն՝ աղքատությունը ոչ միայն միջոցների բացակայություն է, այլ նաև որոշակի ապրելակերպ է՝ իրեն յուրահատուկ նորմերով և արժեքներով, առանձնահատուկ մշակույթով, որը որոշում է անհատների վարքը: Չատ հաճախ է կյանքի այս ձևը փոխանցվում սերնդից սերունդ, և երեխաները, որոնք մեծանում են այս միջավայրում, ընդունում են աղքատության դրսևորումները, որոնք միանշանակ խանգարում են նրանց իրականացնել իրենց անհատական և սոցիալական հնավորությունները: Աղքատությունը ոչ միայն պատճառ է դառնում հասարակական կապերից օտարման, իշխանությունների կտրուկ մերժման, սոցիալական անտարբերության, այլ նաև վարքի, բարոյական և օրենսդրական չափանիշների կտրուկ մերժման, անտեսման և այլն:

Վատ բնակարանային պայմանները, անորակ սնունդը, անկանոն ապրելակերպը բացասաբար են ազդում երեխայի ընդհանուր զարգացման վրա և հանդիսանում են նրանց ու չափահասների վարքային խնդիրների առաջացման պատճառներից ամենակարևորը: Նյութական լարվածությունը զուգակցվում է առողջական, հոգեբանական, էկոլոգիական խանգարումներով, որոնք առաջ են բերում խոչընդոտներ կրթության և սոցիալականացման գործընթացներում:

Աղքատ ընտանիքի երեխան դպրոցում շատ հաճախ ցուցաբերում է ագրեսիվ, հակասողիալական վարք կամ ունենում է մեկուսացած, անհաղորդ, ճշշված պահվածք: Երեխան վախով սպասում է, որ ինքը միշտ կարող է հայտնվել վտանգավոր իրավիճակներում, և որ իր ընտանիքն ու ծնողներն անկարող են իրեն պաշտպանել:

Այդպիսի երեխաների համար դպրոցում աշակերտ-աշակերտ, ուսուցիչ-աշակերտ, աշակերտ-դասարան, աշակերտ-դպրոց կապերը հիմնականում թույլ են կամ իիմնված են կախվածության վրա: Այդպիսի երեխաները հեշտությամբ դուրս են մնում հանրակրթական դպրոցի կառավար-

ման գործընթացից և հայտնվում են հակասողիալական խնբավորումներում կամ այլընտրանքային խնամքի հատուկ կրթական հաստատություններում: Նշենք, որ սոցիալապես անապահով երեխաների խնբին բնորոշ են.

- առողջության, սննդի, հիգիենայի, հագուստի, կացարանի անկայուն պայմաններ,
- կայուն, դրական փոխհարաբերությունների պակաս (կապված ծնողների կամ խնամողների տրամադրության, պարտքերից եկող ճգնաժամային իրավիճակի, ընտանիքից մեկնած անդամի բացակայության հետ),
- իր հասակակիցների համեմատ պակաս հնարավորություններ, շփումների նեղ շրջանակ,
- երեխաների կարիքների նկատմամբ ծնողների կամ խնամողների ոչ զգայուն վերաբերմունք:

Պարզ է, որ «դպրոցական ծրագրի արդյունավետ յուրացմանը խանգարում են ճանաչողական գործընթացում դժվարություններն ու վարքային խնդիրները, որոնք կապված են աղքատության պայմաններում երեխայի հասունացման հետ, բացի այդ ուշադրություն դարձնելով կրթության համար ծախսերի և աշխատող երեխաների լրացուցիչ եկամտի պահանջնունքի վրա, շատ ընտանիքներ գալիս են այն եղրակացության, որ երեխաների ուսումը դպրոցում տնտեսապես ծերնտու չէ և պետք չէ»<sup>1</sup>: Եվ, վերջապես, աղքատությունը հանդիսանում է լուրջ խոչընդոտ երեխայի նորմալ սոցիալականացման համար: Նշենք, որ աղքատությունից տառապող ծնողների և երեխաների մոտ ավելի հաճախ են դիտարկվում ալկոհոլից, էժանագին թունավոր նյութերից կախվածության, հանցագործ վարքի դրսնորման երևույթները: Թմրանյութի, ալկոհոլի օգտագործումը դպրոցականի մոտ խախտում է աշակերտ-ուսուցիչ, ուսուցիչ-ծնող, ծնող-աշակերտ ներդաշնակ հարաբերությունները, ձևավորում է ոչ արեկվատ ինքնագնահատական: Դաճախ շատ դեռահասներ ալկոհոլն օգտագործում են լարվածության թուլացման, տարբեր անհարմարավետություններից ազատվելու, ինքնահաստատվելու համար: Իսկ այդպիսի իրավիճակները դպրոցում կամ ընտանիքում ստեղծվում են կապված մեկուսացման, տարբեր կարիքների բավարարման անկարողության հետ: Մյուս կողմից, այսօր հասարակության մեջ փոքրաթիվ են արտադպրոցա-

<sup>1</sup> Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում, Իրավիճակային վերլուծություն, գեկույց, Երևան, 2002 թ., էջ 26:

կան մանկապատանեկան, երիտասարդական կազմակերպությունները (դեռահասների ընդգրկվածության առումով), կան առկա են դժվարություններ՝ (վարձավճար, հեռավորություն և այլն) կապված այդ ծառայություններից օգտվելու հնարավորությունների հետ: Այդ իսկ պատճառով, հաճախ դեռահասն իր ազատ ժամանակն անց է կացնում ալկոհոլ օգտագործողների շրջապատում, անգամ հաստատվում է այնտեղ, որտեղ կարող են լինել նախկին հանցագործներ, իրավախախտներ և այլն: «Այդպիսի միկրոշրջապատում հայտնված նոր անդամներից ոմանք անցնում են որոշակի պարտադիր ծրագրերի միջով, որոնք սկսվում են տարբեր խուլգանական արարքներից, ավարտվում լուրջ իրավախախտումներով»<sup>1</sup>: Արդյունքում աղավաղվում են նրանց սոցիալական փոխազդեցությունների ունակությունները, և դպրոցականներից շատերը սոցիալականացվում են արհեստական միջավայրում: Ալկոհոլ օգտագործող դպրոցականը չի կարող շոշափելի հաջողություններ ունենալ դպրոցում: Անբարենպաստ ընտանիքներում երեխաների և դեռահասների մոտ խարարված են ծնողների հետ հոգեհուզական կապը, հարաբերությունները բարենպաստ ընտանիքներում ապրող իր հասակակիցների հետ և այլն: Այդ հարաբերությունների ծևավորման անկարողությունը նրանց բերում է փողոցային խմբավորումների փնտրությի: Շատ դեպքերում այդ խմբավորումները չեն համապատասխանում տարիքային առումով, սակայն այնտեղ դեռահասները, ծանոթանալով խմբում գործող ավանդույթներին (ալկոհոլային), դառնում են այդ ավանդույթների իրականացման մասնակիցը, որը և նրանց ինքնահաստատման իրական հնարավորություն է տալիս: Ներքին հոգևոր սահմանափակությունը, դպրոցական հանրույթում հաստատվելու անկարողությունը նույնպես պատճառ են դաշնում ալկոհոլի օգտագործման: Մեծ է ալկոհոլի գովազդի (տարբեր հեռուստահաղորդումներում, ֆիլմերում, պողոտաներում և այլն) դերը, որը ևս նպաստում է դպրոցականների կողմից դրանց օգտագործմանը: Ալկոհոլի օգտագործումը շատ դեպքերում նաև ժամանցի միջոց է համարվում, ընդլայնվում են հարբեցողության դրդապատճառները, առիթների քանակը, ալկոհոլի օգտագործումը դաշնում է նրանց կյանքի իմաստը: Այս երևույթների նկատմամբ անտարբերության, հակազդման բացակայության դեպքում ևս առաջադրվում են հիմնախնդիրներ, որոնք դժվարաց-

<sup>1</sup> Социальная педагогика: Под общей ред. М.А. Галагузовой.- М.: Гуманит. изд. центрпр, ВЛАДОС, 2000, с 240.

նում են դպրոցի կառավարման գործընթացը, հետևաբար ամբողջ կրթադաստիարակչական գործընթացը: Ներկայացնենք նաև մի տեսակետ, ըստ որի՝ «Սոցիալական ընդերքներից սերվածների մոտ դելինկվենտ վարքագի պատճառ են դառնում ոչ թե հարստությունն, այլ միանգանայն այլ գործոններ, դպրոցական անհաջողությունները՝ վատ գնահատականները, բացակայությունները, ընդհարումները մանկավարժների հետ: Նրանք սկսում են դասերից փախչել, թմրադեղեր և ալկոհոլ օգտագործել»<sup>1</sup>: Բոլոր ժամանակներում հասարակությունը իր հնարավորությունների միջոցով փորձել է ուղղել մարդկային վարքի շեղումները, որոնք ընդհանուր առնամբ բնութագրվում են որպես սոցիալական ծանր վիճակի հետևանք, քանի որ դպրոցականն ապրելով անբարենպաստ սոցիալական պայմաններում և միջավայրում դժվարանում է ինքնահատատվել ընտանիքում, դպրոցում, հաղթահարել դպրոցական ծրագրերը, կարգ ու կանոնը: Սակայն տարբեր իրավիճակային գործոնների, սոցիալականացման եղանակների, ենթամշակույթների ու խմբավորումների ազդեցության հետևանքով ևս հնարավոր է շեղված վարքի աստիճանաբար ձևավորում, դրսևորում, որը հավասարապես կարող է տարածվել բոլոր սոցիալական խավերում: Բոլոր այն վարքածները, որոնք հասարակության կողմից չեն ընդունվում, շեղված վարքածներ են համարվում: Ուստի շեղվող վարքի դրսևորման հանգանաքները կարելի է բնութագրել ինչպես հոգեբանաֆիզիոլոգիական զարգացման խանգարումների, այնպես էլ որպես վատ առաջադիմության, մանկավարժական սխալների, սոցիալական վիճակների (լավ կամ վատ), սոցիալականացման եղանակների (ավանդական, ինստիտուցիոնալ, արհեստական, միջանձնային), իրավիճակային գործոնների (արկածախնդրություն, կողոպուտ), ենթամշակույթների և խմբավորումների (իրավախախտներ, անարխիստներ, տարբեր բանդաներ) ազդեցությունների արդյունք:

Բնակչության սոցիալական վիճակի վատացման հետևանքով նկատվում է դպրոցականների առողջական վիճակի վատթարացում: Ծանր սոցիալական կացության պատճառով դպրոց են ներթափանցում բազմաթիվ վարակիչ հիվանդություններ: Պատվաստանյութի բացակայության պատճառով չեն կանխարգելվում բազմաթիվ համաճարակային հիվանդություններ (կարմրուկ, դեղնախտ, տուբերկուլյոզ և այլն), կամ դրանցով

---

<sup>1</sup> Կրավչենկո Ա.Ի. Սոցիոլոգիա: Դասագիրք: Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 222:

գբաղվում են միայն հիվանդության հայտնաբերումից և տարածումից հետո: Չեն կատարվում պարբերաբար բժշկասոցիալական ստուգումներ, տեղանասային բժիշկների այցելություններ (առանց կանչի) դպրոցահասակ երեխա ունեցող ընտանիք: Վիճակն ավելի վատ է օյլուղական դպրոցներում: Ընտանիքի ծանր սոցիալական պայմանների հետևանքով ծնողները միայն ծայրագույն դեպքում են դիմում համարուժարաններ: Սակայն այսօր, ինչպես նշում են առողջապահական համակարգի աշխատակիցները, անցած տարիների համեմատությամբ, երբ շատ ծնողներ խուսափում էին իրենց երեխաներին տանել պատվաստումների, ինչն նրանք են հանդիսանում շահագրգիռ կողմը: Զկա դպրոցականների առողջության պահպանման առաջնային ծրագիր: Շատ դպրոցականներ արտադպրոցական երկարատև պարապմունքների հետևանքով ձեռք են բերում կեցվածքի շեղումներ (սկզբանում): Երկարատև գբաղեցրած ոչ ճիշտ դիրքը երեխաների մոտ (հատկապես գրելիս) առաջացնում է ողնաշարի ֆիզիոլոգիական ծռումներ՝ որոնք խախտում են մարմնի համաչափ կառուցվածքը և առաջացնում մորֆոլոգիական փոփոխություններ ուսագոտու, կրծքավանդակի, գոտկային շրջաններում: Այդ փոփոխությունները իրենց հերթին կարող են պատճառ դառնալ ներքին օրգանների գործունեության խանգարումների, որոնք հետևանք են դպրոցում բազմակողմանի, հետևողական, ճիշտ ֆիզիկական դաստիարակության բացակայության: Չնայած այսօր բազմաթիվ համաշխարհային, պետական ու տեղական հասարակական կազմակերպություններ դպրոցներում իրականացնում են տարբեր առողջարարական ծրագրեր, կառուցվում են մարզական հրականացնում են տարբեր առողջարարական ծրագրեր, կառուցվում են մարզական խորհրդատվություններ (սեռական, վարակիչ հիվանդությունների վերաբերյալ), այնուամենայնիվ այդ ծրագրերում բացակայում է կամ թույլ է արտահայտված անձի զարգացման սոցիալ-մանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանական կողմը, համակարգված մոտեցումը: Մեծամասամբ դրանք գուտ առողջարարական ծրագրեր են: Իսկ այսօր առողջապահական համաշխարհային կազմակերպությունը սահմանել է առողջությունը՝ որպես մարդու լիարժեք ֆիզիկական, հոգեկան և սոցիալական բարեկեցության վիճակ, ինչը ենթադրում է կյանքի ձգտում և կյանքի հետ սեփական միասնության զգացում<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Խաչատրյան Ա., Անտոնյան Ա., Սոցիալական աշխատանքի ուղղությունները, գիրք 3, Երևան, 2002, էջ 22

Այսինքն՝ առողջությունն օրգանիզմի լավ ֆիզիկական վիճակում գտնվելը չէ միայն, այլ նաև այն էնցիոնալ, հոգեկան, սոցիալական հնարավորություններն են, որոնք անհրաժեշտ են գոյատևելու շրջապատող միջավայրում: Իսկ դպրոցի կառավարման գործընթացում դրանց պահպանման, վերականգնման և զարգացման հնարավորություններն անհրաժեշտություն են: Դպրոցը կարող է նաև հանդիսանալ իիվանդ երեխայի և բժշկական հաստատության միջև այն լուրջ օղակը, որն օգնում է առողջ ապրելակերպի ուսուցմանը: Մեր երկրում դպրոցը բախվում է նաև թափառող և մուրացիկ երեխաների խնդրի հետ: Նրանք այն երեխաներն են, որոնց հնարավորությունները խիստ սահմանափակ են, և որոնց մոտ առկա է առողջության, սննդի, իիգիտենայի, խնամքի անբավարարություն, և որոնց կյանքի պայմանները խիստ անկայուն են: Երեխաները և նրանց ծնողները օտարացած են միմյանցից և զգայուն չեն իրենց կյանքում տեղի ունեցող փոփոխությունների հանդեպ: Այդպիսի երեխաների ծնողները հուսահատ են, երբեմն նրանք երկար ժամանակով (կամ անընդհատ) գտնվում են ճգնաժամի մեջ, ունեն ցածր ինքնազնահատական, դրսեւորում են հակասողիալական, հակահասարակական վարք: Թափառող և մուրացիկ երեխաներն ու նրանց ծնողները դժվարանում են նոր հարաբերություններ կառուցել: Երեխաներից շատերի համար դպրոցական միջավայրն անճատչելի է, և շատերը խիստ բացասական դիրքորոշում ունեն իրենց ծնողների և մանկավարժների հանդեպ, արտահայտում են վախի, անտարերության, անհարգալի վերաբերմունք:

Մեր կողմից կազմակերպված ուսումնասիրությունների արդյունքում շատերը խոստովանում են, որ իրենք իրենց փողոցում ավելի լավ են զգում, քան տանը, դպրոցում, ծնողների, ուսուցիչների, դասընկերների հետ: Ունանք էլ խոստովանում են, որ դուրս են գալիս փողոց՝ դրամ վաստակելու, ընտանիքին օգնելու համար, և հպարտ են, որ ունեն անկախություն, ինքնուրույնություն: Այստեղ է, որ ամբողջությամբ չի օգտագործվում միջնակարգ, հասուն, գիշերօրիկ դպրոցների, ցերեկային կենտրոնների հնարավորությունները: Օրեգօր աճում է այն երեխաների թիվը, որոնց հետագա ճակատագրի, դպրոցից դուրս գալու պատճառների վերաբերյալ տեղեկատվությունը բացակայում է կամ անբավարար է: Այսօր անհրաժեշտություն կա անցկացնելու հատուկ կամ համայնքային հաշվառում, որպեսզի 6 տարեկան բոլոր երեխաները դպրոցական կրթական համակարգից դուրս չմնան: Երբեմն դպրոցից դուրս են մնում գրենական

պարագաներով, դասագրքերով, հագուստով ապահովված չլինելու պատճառով։ Տնային հետազոտություններում նշվում է նաև երթևեկության հետ կապված դժվարություններ։ Այդ հետազոտությունների արդյունքում բացահայտվում են ընտանիքներ, որտեղ ամուսինները մեկնել են արտերկրներ՝ արտագնա աշխատանքի, իրենց երեխաներին թողնելով տարեց ծնողների կամ բարեկամների խնամքին։ Այդպիսի երեխաները ևս ունեն կայուն փոխհարաբերությունների պակաս՝ կապված խնամակալների խնդիրների, տրամադրության, ընտանիքից մեկնած անդամների բացակայության հետ։ Շատ հաճախ նրանց խնամակալները չեն այցելում դպրոց, կապ չեն պահպանում դպրոցի հետ, չգտնեն երեխայի կարիքները։ Դպրոցի կառավարման գործընթացում դրսնորպում է տարաբնույթ և իրարամերժ վերաբերմունք դեպի անկարող կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաները։ Ընդհանրացված կերպով դպրոցում առանձնացվում են անհանդուրժողական, հանդուրժողական, բարեհոգի, խղճահարության, ինտեգրատիվ մոտեցումները, որոնք խիստ հակասական են։ Այսօր սահմանափակ կարողությունների տեր շատ երեխաներ դուրս են մնում դպրոցական կրթական ոլորտից, նրանք չեն ընդգրկվում անգամ հատուկ դպրոցներում։ Չնայած որ ՀՀ օրենսդրությամբ այդպիսի երեխաները կարող են սովորել հանրակրթական դպրոցում, սակայն շատ հաճախ դպրոցը մերժում է անգամ թույլ արտահայտված հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին։ Միայն որոշ ծնողների համառության շնորհիվ երեխաներն ընդգրկվում են դպրոց։ Իսկ դպրոցում նրանց հաշմանդամությունն ուղղվում է մի շարք հիմնախնդիրներով՝ կապված ինչպես անձնական հնարավորությունների, այնպես էլ միջանձնային հարաբերությունների հետ։

Ինչպես ցույց են տալիս մեր դիտարկումները, սահմանափակ կարողությունների տեր երեխաների մեծամասնությունը դպրոցում հնարավորության սահմաններում փորձում են թաքցնել արատները, որպեսզի դասընկերների, ուսուցիչների աչքերում երևան կենսաբանորեն առողջ նարդ։ Եվ, երբ երեխան արդեն ի վիճակի չի լինում դիմանալ այդպիսի ծևականությանը, դառնում է պարփակված, մեկուսանում է շրջապատող նարդկանցից։ Այս դեպքում շատ ավելի բարդացվում են դասարան–հաշմանդամ աշակերտ, ուսուցիչ–հաշմանդամ աշակերտ փոխհարաբերությունները։ Շատ անգամ հենց դպրոցը, դասարանն ու ուսուցիչները, որոնցից կախված են սահմանափակ կարողությունների տեր երեխաների միջավայր ինտեգրվե-

լու հնարավորությունների սահմանները և ազատության շրջանակները, ավելի են սահմանափակում նրանց՝ բացահայտորեն դուրս թռղնելով դպրոցական գործընթացից: Արձանագրվում են դեպքեր, երբ հենց ուսուցիչներն են անտակտ վերաբերմունք դրսնորում երեխանների հանդեպ: Հաշմանդամ երեխանների մոտ շատ ավելի բարդացված, երբեմն ոչ աղեկվատ է ընթանում նաև սոցիալականացման գործընթացը: Նրանք միանգամից չեն գնահատում և հասկանում այն իրավիճակը, որում իրենք հայտնվել են: Իրավիճակն ավելի է բարդանում, երբ նման երեխանները նախադպրոցական հասակում չեն ընդգրկվել տարբեր հաստատություններ (մանկապարտեզներ, վերականգնողական կենտրոններ, համայնքային ճամբարներ, հասարակական, բարեգործական կազմակերպություններ և այլն), չեն ունեցել շփման լայն շրջապատ, չեն զգացել իրենց հաշմանդամության ազդեցությունը և միանգամից հայտնվել են դպրոցում: Շատ հաճախ հաշմանդամ երեխայի ծնողները, ընտանիքի մյուս անդամները, ունենալով անորի, մեղքի զգացում, իրենց երեխայի անլիարժեքության համար, իրենք են սահմանափակում և իրենց, և հաշմանդամ երեխայի շփման շրջանակը: Այդ իսկ պատճառով, բոլոր այն մասնագետները, ովքեր ներկայացնում են կրթող, շտկող-վերականգնող ուղղվածություն ունեցող սոցիալական ինստիտուտները, հաշմանդամ երեխանների հետ աշխատանքներում առաջնային կարևորությունը պետք է համարեն ենոցիոնալ փոխհարաբերությունների վերականգնումը և վստահելի փոխհարաբերությունների հաստատումը: Դպրոցի կառավարման գործընթացում առանձնացվում են այնպիսի հիմնախնդիրներ, որոնք դուրս են գալիս մանկավարժական հիմնախնդիրների շրջանակներից և դաշնում կարևոր, խոր սոցիալական հիմնախնդիրներ, ընդ որում, խոսքը գնում է ոչ այն երեխանների մասին, որոնք զարգացման մեջ ունեն շեղումներ, այլ այն երեխանների մասին, որոնք կրում են տարբեր դժվարություններ՝ կապված ուսուցման հետ (անգամ առանձին առարկաների ուսուցման հետ), և որոնք կուտակվելով, լուծում չստանալով, բերում են վատ առաջադիմության, հոգեբանական, սոցիալական աղապտացիայի խանգարման, ոչ աղեկվատ սոցիալականացման: Այդպիսի երեխանները երբեմն փոխում, անգամ թողնում են դպրոցը և շատ հաճախ կազմում շեղվող վարքի դրսնորման խմբեր՝ դրանցից բխող բոլոր հետևանքներով: Դպրոցում կամ դասարանում ձևավորվում է վատ առաջադիմություն ունեցող դպրոցականների խումբ, որը կարող է մատակարար խումբ հանդիսանալ ալկոհոլ, թմրանյութ օգտագործող, թափառող, հանցագործ կամ իրա-

վախախտ խմբավորումների համար: Այսպիսով՝ հանրակրթական դպրոցում ձևավորվում են հատուկ պաշտպանության կարիք ունեցող դպրոցականների խումբ: Դրանք են.

- ալկոհոլ, թմրանյութ օգտագործող դպրոցականներ,
- աշխատող դպրոցականներ,
- շեղված վարքագիծ ունեցող դպրոցականներ,
- թափառող դպրոցականներ,
- սահմանափակ կարողություններ ունեցող երեխաներ,
- հարմարնան ցածր հնարավորություններ ունեցող երեխաներ,
- սոցիալապես անապահով երեխաներ:

Պարզ է, որ դպրոցի կառավարման գործընթացում (այս խմբերի հետ աշխատանքում) առաջանում են լուրջ հիմնախնդիրներ: Խնդիրներ կարող են առաջանալ միջանձնային հարաբերություններում: Շատ հաճախ դպրոցում, աշակերտների և մանկավարժների կողմից այդպիսի երեխաների նկատմամբ դրսերվում է մերժողական, անհանդուրժողական, հրամայական, արհանարիական վերաբերնունք, որն ավելի է խորացնում ոչ միայն ուսման մեջ նրանց անհաջողությունները, այլև վճառուն նրանց սոցիալականացման գործընթացը: Իսկ վատ առաջադիմություն ունեցող երեխաների մոտ ձևավորվում է խիստ բացասական դիրքորոշում ուսման, դպրոցական կարգ ու կանոնի, վարքի նկատմամբ, որը նրանց այլ խմբավորումներում հաստատվելու հնարավորություն է տալիս: Մյուս կողմից, այն դպրոցականները, ովքեր հայտնվել են տարբեր ասոցիալ խմբավորումներում և դրսերում են սոցիալական վարքի շեղումներ, սկզբնական շրջանում ցուցաբերելով առաջադիմության տատանումներ, լրացնում են վատ առաջադիմություն ունեցող դպրոցականների շարքերը: Այսինքն՝ դպրոցականի վատ կամ լավ առաջադիմությունը, օրինակելի կամ ասոցիալ վարքագիծը հանարվում է տարբեր սոցիալ-մանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանական գործողների ազդեցության հետևանք:

Այսպիսով՝ սոցիալական այնպիսի երևոյթներ, ինչպիսիք են աղքատությունն ու գործազրկությունը, արտագնա աշխատանքը, բնակչության սոցիալական խիստ շերտավորումնը, թմրանությունը, թափառաշրջիկությունն ու մոլորացկանությունը, հաշմանդամությունը, իրավախախտ վարքի տարածվածությունը, թողտվությունն ու թույլ վերահսկողությունը դպրոցական համակարգում ստեղծում են խնդիրներ, ճասնավորապես պաշտպանության կարիք ունեցող մարդկանց խմբեր, որոնք դժվարացնում են դպրո-

ցի կառավարման գործընթացը: Միանշանակ, կարելի է ասել, որ առաջանում է այլ ինստիտուտների աջակցության կարիքը, մասնավորապես սոցիալական մանկավարժի, սոցիալ-մանկավարժական ծառայության գործունեության անհրաժեշտությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Խաչատրյան Ա., Անտոնյան Մ., Սոցիալական աշխատանքի ուղղությունները, գիրք 3, Երևան, 2002, 61 էջ
2. ԿրաՎշեմկո Ա.Ի. Սոցիոլոգիա: Դասագիրք: Եր.: «Զանգակ-97», 2004թ., 392 էջ:
3. Կրթությունը,ազդատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում-Իրավիճակային վերլուծություն, գեկույց, Երևան, 2002թ., 96 էջ:
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. Курс лекций: учебб, пособие для студентов пед. вузов и колледжей. - М.: Издательский центр «Академия», 2004, 439 ст.
5. Социальная педагогика: Под овощейред. М.А.Галагузовой.- М.: Гуманит. изд. центр, ВЛАДОС, 2000, 474 ст.
6. Мамнева В.А. Работа с родителями: Пособие для учителя. Из опыта работы. - Просвещение, 1982, 64 с.
7. Методика и технология Работы социального педагога // под ред. Галагузовой Т.И. - М.: Академия, 2006, 192 ст.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов // под ред. Сластенина В.А. - М.: Академия, 2003, 198 ст.
9. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога - М.: ТЦ «Сфера», 2 П.Д. 2002, 186 ст.

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ НА ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ

Бежанян Седа  
Арсенян Инеса

### РЕЗЮМЕ

Такие социальные явления, как нищета и безработица, трудовая миграция, резкое социальное расслоение населения, наркомания, бродяжничество и попрошайничество, инвалидность, распространение противоправного поведения, вседозволенность и слабый контроль создают проблемы в школьной системе (среди групп людей, нуждающихся в защите), которые осложняют процесс школьного управления.

Однозначно можно утверждать, что необходима поддержка других институтов,

в частности, приобретает особую значимость деятельность социально-педагогической службы. В процессе управления школой возникает целый ряд серьезных проблем, которые, прежде всего, имеют межличностный характер. Зачастую в школах как со стороны учителей, так и учащихся выказывается негативное, непримиримое, пренебрежительное отношение к таким ученикам, что только углубляет их неудачи в учебе и мешает их социализации в обществе. Плохая успеваемость у таких учеников формирует резко отрицательное отношение к учебе, к школьной дисциплине, что, в конце концов, может их сориентировать в сторону различных асоциальных группировок. С другой стороны, те учащиеся, которые тем или иным причинам оказываются в различных асоциальных группировках и проявляют поведенческие отклонения, отражающиеся по стабильности их успеваемости, в конце концов пополняют ряды отстающих учеников.

## **THE INFLUENCE OF SOCIAL PROBLEMS ON THE PROCESS OF UPBRINGING**

**Seda Bezhanyan  
Inesa Arsenyan**

### **SUMMARY**

Some social problems like poverty and unemployment, outgoing labour, the stratification of society, narcotism, vagrants and beggars, disability, juvenile offenders and poor control in the school system cause some problems which complicate the school management process. One should mention that all target groups need other institutions' assistance, especially the necessity of having a social pedagogue, as well as some social-pedagogical service. Some problems arise in the school management process. They may arise in interpersonal relations, very often at schools, students and teachers display negative, intolerance, overbearing, contemptuous treatment against such children, which further aggravates their failures not only in the teaching process, but also damage their socialization process: children who perform very negative attitude about learning, school law and order, behavior, which enables them to confirm to other groups. On the other hand schoolchildren, who appeared to be a manifestation of various social groups and social behavior deviations, initially demonstrating performance fluctuations, fill the ranks of schoolchildren with poor progress.

# **ՀԱՍՏԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԽԱՂԵՐՆ ՈՒ ԿԱՐԴԱԼՈՒ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Զուլիկետա Գյուլամիրյան**

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հայոց լեզվի և  
տարրական ուսուցման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** Կարդալ, ըմբռնել, օրյեկտ,  
համակարգիչ, մեկնարկային տարիք, տեսողական ընկալում, ընթերցաներ մարդ,  
ընթերցողական կարողություն, էլեկտրոնային խաղեր, տարիքային առանձնա-  
հատկություններ, տեսողական ընկալում:

Սկսնակ ընթերցողից կարդալու գործընթացը բարդ գործունեություն  
է պահանջում: Կարդալն իր մեջ ներառում է կարդալու տեխնիկական  
կողմի ձևավորման և կարդացած հասկանալուն միտված գործողություն-  
ներ: Այս երկու բաղադրիչները սերտորեն միահյուսված են. կարդալու  
կատարյալ տեխնիկան հաճգեցնում է կարդացած արագ և ճշգրիտ հաս-  
կանալու կարողությունների ձևավորմանը: Սակայն այս փոխկապակցվա-  
ծությունն ամբողջությամբ իրականանում է, եթե մարդը կարդում է արագ  
և սահուն: Փոքրիկը, որը նոր է սկսել այդ բարդ գործընթացը, ընդգծուն  
կերպով կրում է այլ՝ տեխնիկական ունակությունների ձևավորման հետ  
կապված դժվարություններ: Եթե երեխան չի կարող արագ և անսխալ ճա-  
նաչել տառը, ձուլել այն հաջորդող տառերին, համարել, բառ ստանալ  
ու կարդալ, պարզ է նա չի կարող հասկանալ կարդացածի իմաստը կամ  
կիասկանա մեծ ջանքերի գնով ոչ միայն անծանոթ նախադասություննե-  
րը, այլև նույնիսկ իրեն քաջ ծանոթ մտքերը:

Այս գործընթացը միշտ էլ փոքրիկի առջև լուրջ խնդիրներ է դրել,  
դժվարություններ է առաջացրել: Այսօրվա երեխաններն առավել շատ դժվա-  
րություններ են կրում կարդալ սովորելու գործընթացում, քան 70-80-ական  
թվականների իրենց տարեկացները:

Ժամանակակից երեխանների կարդալու տեխնիկական կողմի ձևա-  
վորման գործընթացը կարիք ունի լուրջ ուսումնասիրության: Ինչո՞ւ...  
Արագ պատասխանը միանշանակ պայմանավորված է կրթության մեկ-  
նարկային տարիքի իշեցմանը: Այնինչ բոլորովին էլ պատճառը միայն  
ուսուցման մեկնարկային տարիքը չէ: Դարցի պատասխանը ճշտելու հա-

մար բավական է ունենդրել, թե ինչպես են կարդում 3-րդ, 4-րդ, հաճախ՝ ավելի բարձր դասարանների աշակերտները: Նշված դասարաններում շատ են այն աշակերտները, ովքեր ոչ միայն սահուն և արտահայտիչ չեն կարդում, այլև թույլ են տալիս բազմաթիվ անհարկի դադարներ, որպեսզի նախ մտքում (իրենց համար) կարդան, ճանաչեն մեկ կամ մի քանի բառ, այնուհետև կարդացածը վերարտադրեն բարձրաձայն՝ թույլ տալով նույն սխալները, որոնք կատարում են 1-ին, 2-րդ դասարանցիները: Ընդ որում՝ այդ դադարները ոչ միշտ են համապատասխանում կարդացածի իմաստին: Կարդալու կարողության այսպիսի մակարդակը չի նպաստի նույնիսկ կարդացածի ուղղակի մտքի հասկացմանը, ել խոսք լինել չի կարող ենթատեքստի կամ գլխավոր մտքի ըմբռնման մասին:

Շտապելով նոր կարդալ սովորող երեխային հասկանալու գործընթաց մտցնել՝ մենք խախտում ենք կարդալու կարողության ձևավորման գործընթացի հոգեբանական կողմը և ստեղծում ենք կարդալու ժամանակ սխալներ թույլ տալու հնարավորություն, որը պայմանավորված է դեռևս կարդալու կարողության անբավարար ձևավորվածությամբ: Սա թողնում է դիմումի տպավորություն, որն, ըստ եռթյան, խարուսիկ է, և հաճախ մոլորության մեջ է զցում թե՛ ուսուցիչներին, թե՛ ծնողներին: Ի՞նչն է խնդիրը: Նախ նշենք, թե ինչու է կարևոր կարդալու կարողության ձևավորման (ընդ որում ոչ միայն արագ, այլև՝ անցավ) խնդիրը:

Գաղտնիք չէ՝ կարդալու կարողության տիրապետումը աշակերտների՝ հետազյում արդյունավետ ուսումնական գործունեություն ծավալելու գրավականն է:

Այսօր սերնդի կրթության մեջ նախանձախնդիր յուրաքանչյուր որ մտահոգված է և ահազանգում է դպրոցականների՝ կարդալու նկատմամբ հետաքրքրության նվազմամբ: Սերունդը կորցրել է հետաքրքրությունը, որովհետև համակարգիչը գայթակղում է, սակայն կան նաև գայթակղիչ այլ հանգամանքներ: Ցավոք, ամեն ինչ բացատրվում է մատաղ սերնդի արդիական գայթակղություններով: Ավելի քիչ է խոսվում կարդալու կարողության ձևավորման մեթոդների մասին: Այնինչ ուսուցման մեթոդները կարդալու ունակության ձևավորման և զարգացման գործուն վճռորոշ դեր ունեն: Դրանք կարող են ինչպես փոխհատուցել կարդալու կարողությունների դժվարությունները, այնպես էլ հակառակ՝ դժվարեցնել:

Ավանդական, ոչ գործուն մեթոդները, որոնցով տասնյակ տարիներ ուսուցիչներն աշխատել են, այսօր չեն արդարացնում իրենց: Մրա պատ-

ճառն առաջին հերթին այն է, որ վերջին տասնամյակում երեխաների հետաքրքրությունների և պահանջնունքների մեջ որոշակի հոգեբանական փոփոխություններ են տեղի ունեցել՝ պայմանավորված ժամանակակից կյանքի նաև արտաքին գործոններով, սակայն այդ փոփոխությունները դեռևս ամբողջությամբ չեն արտացոլված կարդալու կարողության ձևավորման մեթոդիկայի բովանդակության մեջ։ Դիտարկվող գործոններից մեկը կապված է գորի, սեղանի խաղերի դուրս մղումով։

Ի՞նչ էական փոփոխություններ են կատարվել այսօրվա սերնդի մեջ, որոնք հատուկ չեն ընդամենը մի քանի տասնամյակ առաջվա սկսնակ ընթերցողներին։ Առաջին հերթին՝ գիտության և տեխնիկայի զարգացմանը պայմանավորված ուրբանիզացիան։

Եթե երեսուն-քառասուն տարի առաջ սերնդի հետաքրքրությունները բավարարվում էին միայն դասագրերի, գրքերի, ուսուցչի օգնությամբ, ապա այսօր դրանց ցանկն ընդարձակվել է։ Կարդացող (անգամ լավ կարդալ չհնացող) սերունդն իրեն հետաքրքրող բոլոր տեղեկություններն ստանում է համացանցից, հեռատեսիլից և այլն։ Կա առավել կարևոր մի հանգամանք. փոխվել են սերնդի արժեքները։ Այսօրվա աշակերտներն այլևս չեն ապրում գրքային հերոսների կյանքով, նրանց սիրելով, ատելով, միջանձնային հարաբերություններով և այլն, որովհետև կյանքում էլ նրանք այլ հետաքրքրություն ունեն, իսկ գրքերը, դրանց բովանդակությունը մնացել են նույնը։

Ժամանակակից ծնողները դեռևս արժեքային համակարգը չձևավորված երեխային նստեցնում են համակարգչի առջև, որի պատկերների գույնները, շարժումնակությունը միանգամից զայթակղում են ոչ տառածանչ փոքրիկին։ Բնականաբար, էլեկտրոնային խաղերի դեպքում կարդալու համար չափազանց կարևոր տեսողական ընկալումը ծնավորվում է այլ կերպ։ Ինչպես ս, ի՞նչ է նշանակում այդ։

Գ. Յելմիհոլցի տեսության համաձայն՝ մարդու տեսողական ընկալումն իրականանում է աչքի ցանցաբաղանքի վրա դիտվող օբյեկտի (տվյալ դեպքում՝ տարի, բարի) անմիջական ազդեցությամբ։ Կենտրոնից օբյեկտի հեռացմանը պայմանավորված աչքի սրատեսությունը նվազում է։

Դիտելով եռաչափ աշխարհը, կամ ոչ մեծ, շարժուն որևէ տեսարան, նկար՝ երեխայի աչքերն անընդհատ «վազում են» դրա վրայով կամ դրա շուրջ, կատարում են անկանոն շարժումներ՝ նախ ակամա կենտրոնանալով դիտածի առանձին մանրանասների վրա, որոնցից «գալիս է» գրգռիչ

իմպուլսը, հետո դիտում է այն և պահում հիշողության մեջ: Այնուհետև աչքերը վերադառնում են պատկերի առանձին մանրամասների վրա, որպեսզի էլ ավելի լավ դիտեն դրանք և համարեն ընդիանուր բովանդակությանը: Այսպես է հավաքվում ամբողջական պատկերը. այս ընթացքում իրականանում է վերլուծական – համադրական աշխատանք, որի արդյունքում զարգանում է փոքրիկի տեսողական ընկալման կայունությունը: Եվ ի՞նչն է ամենակարևորը. ուշադրությունը կենտրոնացած է այն կետի վրա, ուր գտնվում է երեխայի համար գլխավոր, առավել կարևոր՝ արժեքավոր տեղեկատությունը:

Ելեկտրոնային խաղերի ժամանակ գործում են ընթանան մեխանիզմներ: Աչքի բիբը գամկում է շարժվող կենտրոնական օբյեկտի (ընդուռում՝ գրավիչ) վրա, օրինակ՝ շարժվող մարդկանց (գինվորների), մարդուկի: Սակայն այդ ընթացքում խաղացող երեխայի ուշադրությունը պետք է կենտրոնանա ոչ միայն մարդուկի վրա, այլև նրան շրջապատող տարածության, որպեսզի ժամանակին արձագանքի վտանգին: Այլ կերպ ասած՝ առավել էական է համարվում այն տեղեկատությունը, որը գտնվում է նրա շրջակայքում: Տեղի է ունենում արժեքների շփոթում, որը հանգեցնում է դժվարությունների առաջացման, ավելի որոշակի՝ նրա վրա, ուր կենտրոնացած է աչքի խնձորակը:

Սրա հետ միաժամանակ էլեկտրոնային խաղերի ժամանակ չի զարգանում երեխայի՝ առարկան նպատակային դիտելու կարողությունը, քանի որ վերլուծության կարիք ունի ոչ թե այն, այլ շրջակա միջավայրը:

Ժամանակակից երեխաները ջանք չեն բափում երկարատև և ուշադիր դիտել ինչ-որ բան՝ բավարարվելով միայն թռուցիկ հայացքով: Արդյունքում դանդաղում է կամ խաթարվում երեխայի՝ վերլուծական-համադրական գործունեություն ծավալելու կարողությունը, որը ուսուցման հիմքն է, որովհետև ուսումնասիրվող նմուշը (տվյալ դեպքում՝ բառը, նախադասությունը) նախ անհրաժեշտ է ուշադիր դիտել և վերլուծել արտաքին, տեսողական կողմով, նոր հետո՝ ներքին, իմաստային տեսանկյունից:

Ներկայացնենք տեսողական ընկալման խաթարման այս վիճակի արդյունքը կարդալու գործընթացում:

Սկսնակ ընթերցողի ընկալման գլխավոր օբյեկտը տառն է: Նրա աչքերը հաջորդաբար պիտի կենտրոնանան բառը կազմող յուրաքանչյուր տառի վրա: Նա պիտի կարողանա տեսնել բառի առանձին տառերը՝ զատ-զատ, հետո առաջին տառը կապի բառի երկրորդ տառին, հետո նա-

յի երրորդ տառին, դրանք էլ կապի իրար, և այսպես շարունակ, մինչև բառն ամբողջությամբ կարդա: Այսինքն՝ նա բարի մեջ տեսնում է իրեն նախապես ծանոթ ձայնավոր+բաղաձայն կամ բաղաձայն+ձայնավոր տառակապակցությունները, աչքի մեկ ընդգրկումով վերհիշում դրանք, դրանց արտաքերման ձայները (հնչյունները) և իրար կապելով՝ կարդում:

Փաստորեն՝ փոքրիկ ընթերցողն իր աչքի տեսողական կենտրոնը բևեռում է տառերի, դրանց կապակցությունների վրա ու կարդում է նախ վանկերով, ապա՝ բառերով: Այս դեպքում նա աչքը չի շարժում ազ ու ձախ, ինչպես էլեկտրոնային խաղերի ժամանակ:

Նշենք, որ տառերի մեկուսի ուսուցումը (կամ փոքրատառն ու մեծատառն՝ առանձին-առանձին) երեխային ոչինչ չի տալիս: Տառն ինքնին նյութական իմաստ չի ներկայացնում, իսկ երեխան դրան նայում է իբրև պատկերի, լավագույն դեպքում՝ իբրև հնչյունի նկարի (եթե, իհարկե, ուսուցիչը այդ մասին բացատրում է): Տառուսուցումն անմիջապես պիտի կապվի պարզ (ծանոթ տառերով կազմված) բառերի ընթերցանության հետ, որպեսզի երեխան ընթանի տառի դերը բարի մեջ ու որոշակի բավարարություն ստանա իր կատարած ջանքերի համար: Այս տեսանկյունից, եթք դիտարկում ենք էլեկտրոնային խաղերի ժամանակ երեխայի աչքերի կատարած գործողությունները, ակնհայտ է դառնում, որ կարդալու նախնական կարողության ծևավորման ընթացքում փոքրիկի աչքերը բոլորովին այլ գործողություններ են կատարում. կարդալիս փոքրիկի աչքերը չեն շարժվում, չեն պրատում, դրանք ֆիքսվում են տառի կամ բարի վրա, իսկ էլեկտրոնային խաղերի ժամանակ աչքերը գտնվում են անընդհատ շարժման մեջ: Այս շարժումները դառնում են սովորություն և կորցնում կամ դժվարացնում աչքի բիբի՝ կարդալու համար կատարած գործողությունը:

Այսպիսով՝ էլեկտրոնային (համակարգչային) խաղերը, հատկապես, եթք դրանցով սկսում են զբաղվել մինչև կարդալ սովորելը կամ կարդալու կարողության ծևավորման նախնական շրջանում, լրջորեն խոչընդոտում են կարդալու կարողության ծևավորմանը:

Ինչո՞ւ է կարևոր, որ կարդալու կարողությունը դառնա հմտություն: Ի՞նչ կապ կա կարդալու հմտության և ընթերցողական կարողության ու ընթերցասիրության միջև: Միանշանակ՝ ուղղակի կապ:

Սովորաբար մարդը սիրով է զբաղվում այն գործունեությամբ, ինչը նրան հաջողվում է, ինչը նրան հաճույք է պատճառում, ինչը նա կատարում է հմտորեն: Անշուշտ չափահասը կարող է իր ծգտումների իրակա-

նացման համար ճանապարհ անցնել՝ հաղթահարելով բազմաթիվ խոչընդոտներ: Իհարկե խոսքը վերաբերում է կամք ունեցող մարդուն, և քանի որ փոքրիկ մարդու թե՛ ուշադրությունը, թե՛ հիշողությունը առավելապես ոչ կամածին են, նա իր հեռավոր նպատակին (1 տարի հետո պիտի կարդալ իմանա) հասնելու համար մեծ ջանքեր բափելու կամք չի դրսնորում: Ասվածից հետևում է, որ բացի էլեկտրոնային խաղերի չափազանց գայթակղությունից և դրանց՝ երեխայից ոչ մեծ ջանքեր պահանջելուց, դրանք նաև չեն ձևավորում աչքի բիբը մի կետի վրա կայուն սևերելու ունակություն. կարողություն, որը չափազանց կարևոր է կարդալ սովորելու գործնքացում:

Թե ինչպես և որքանով են ազդում էլեկտրոնային խաղերը երեխաների աչքերի և հոգեկան գործընթացների վրա, առանձին հոդվածի նյութը է: Մեր կողմից քննարկվող իիմնախնդրում էլեկտրոնային խաղերի ազդեցությունը բացասական է ոչ միայն անհրաժեշտ ընթերցողական հետաքրքրությունների, այլև կարդալու նախնական կարողության ձևավորման գործում:

Դիշենք՝ եթե երեխան նախ սովորում է համակարգչային խաղերով զբաղվել, այսինքն՝ նրա աչքերը սովորում են արագ շարժվել, մի օրյեկտից մյուսն արագ անցնել, նրանք հետո դժվարությամբ են կենտրոնանում մի օրյեկտի վրա (տարի, բարի), որը ոչ միայն փոքր է իր ծավալով, այլև՝ անգույն, անիմաստ, ոչ շարժում:

Կա մի կարևոր հանգամանք ևս. էլեկտրոնային խաղերով խաղալու կարողություն փոքրիկները ծեռք են բերում շատ արագ՝ առանց մեծ ջանքերի, իսկ կարդալու կարողությունը ձևավորվում է ոչ այնքան դյուրին, ոչ այնքան արագ. այն երեխայից պահանջում է ոչ միայն բավականին ջանքեր, աշխատանք, այլև զգալի ժամանակ: Այս իմաստով չափազանց կարևոր է իմանալ փոքրիկ մարդու ևս մի առանձնահատկության մասին. Փոքրիկների համար, ինչպես ասացինք, ժամանակի իմաստով հեռավոր նպատակին ձգտելը հատուկ չէ. եթե երեխան մեկ տարի զբաղվում է տառերը սովորելով և երկրորդ տարում դեռևս սահուն և հասկանալով չի կարողանում կարդալ իրեն հետաքրքրող նյութեր, ապա վստահաբար նա կարդալ այլևս չի ցանկանա: Լավն է գրաճանաչության այն մեթոդը, որի միջոցով երեխան որքան հնարավոր է քիչ ժամանակում է գրել, կարդալ սովորում և շարունակում է կարդալ անընդհատ անդրադառնալով իր կարդացածին:

Եզրակացությունը մեկն է. որպեսզի փոքրիկ ընթերցողը սիրի կարդալ՝ ընթերցասեր մարդ դառնա, նա պիտի լավ կարդալ իմանա հենց այն տարիքում, երբ նոր է ծնվել ամեն ինչ իմանալու անսպառ ցանկությունը, մասնավորապես հեքիաթներ կարդալու ձգուումը: Երեխային 9-10 տարեկանից հետո հեքիաթը այլևս չի գրավում: Ուրեմն՝ մինչ այդ նա պիտի այնքան լավ կարդա, որ հեքիաթի միջոցով մտնի գրքերի աշխարհը:

Դամակարգիչն ու համակարգչային խաղերն անզիջում ընթացքով մտնում են փոքրիկի կյանք, լցնում նրա օրվա օգալի հատվածը:

Սրանից ոչ միայն հնարավոր չեն խուսափել, այլև պետք չեն: Պարզապես պիտի իմանալ՝ ե՞րբ, ո՞ր տարիքից երեխային թույլ տալ զբաղվել համակարգչով, ինչի՞ց սկսել ու ամենակարևորը՝ որքան ժամանակ տրամադրել դրան:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլամիրյան Զ. Յ., Դայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, «Զանգակ-97», 2009, 352 էջ:
2. Գյուլամիրյան Զ. Յ., «Զանգակ» այբբենարանի և «Մենք սովորում ենք գրել» տպագիր հիմքով տետրերի մեթոդական ուղեցույց, «Զանգակ-97», Երևան, 2004:
3. Գյուլամիրյան Զ. Յ., Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում, Երևան, «Լուս», 1998, 125 էջ:
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Изд. Ростовского педагогического университета, 2000.
5. Костромина С. Н., Нагаева Л. Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М.: «Ось», 1999, стр. 100-150.
6. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПБ: «Союз», 1998.

## **COMPUTER GAMES AND DIFFICULTIES OF READING SKILLS FORMATION**

**Julieta Gyulamiryan**

### **SUMMARY**

In the article the author discusses the negative impact of computer games on the process of forming of the technical part of the junior schoolchild's elementary reading skills. From the pedagogical-psychological point of view, she grounds that when the child is attracted by computer games before the formation of reading skills then it seriously hampers the process of forming the child's reading skills: computer games do not create an ability to stare the pupil of the eye steadily at one point, which is an important factor in the phase of forming reading skills.

The author states simultaneously that neither it is possible to avoid the computer, nor it is necessary: simply one ought to know at what age to start that activity and how much time to spend on it.

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ**

**Джулиета Гюламирян**

### **РЕЗЮМЕ**

В статье автор обсуждает отрицательное влияние компьютерных игр на процесс формирования и развития технической стороны элементарного навыка чтения. Она с стороны психолого-педагогического аспекта обосновывает, что процессу формирования и развития элементарного навыка чтения приносят серьезный ущерб раннее увлечение ребенка компьютерными играми – компьютерные игры не формируют умение ядра глаза сосредотачиваться на одну точку, которое является важным фактором в этапе формирования и развития элементарного навыка чтения. Автор статьи одновременно отмечает, что компьютера не возможно и не надо избегать, просто нужно знать когда надо начинать этим заниматься и сколько времени этому можно уделять.

# **ԳՐԱԲԱՐԻ ԽՈՆԱՐԴՄԱՆ ՇԱՍԿԱՐԳԻ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄ ԱՄՐԱԿԱՅԵԼՈՒ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՇԱՆՉԱՐԱՐՎՈՂ ՍՏՈՒԳՈԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԱՐԲԵՐԱԿԱՅԻՆ ՀԱՐՑԱՐԱՆ**

**Դավիթ Գյուլզատյան**

բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան

պետական մանկավարժական ինստիտուտ

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** գրաբար, խոնարհման համակարգ, ստուգողական հարցարան, սխալների վերլուծություն, տարրերակներ, կանոնավոր խոնարհում, հիմքակազմություն, առաջին ապառնի, երկրորդ ապառնի, անցյալ կատարյալ

Ստորև ներկայացվող ստուգողական հարցարանը երկու նպատակ է հետապնդում: Առաջինն այն է, որ դա, ինչպես յուրաքանչյուր ննան աշխատանք, և դասախոսի, և ուսանողի համար պարզ դարձնի նյութի յուրացման մակարդակը, որը, հասկանալիորեն, գիտելիքի ամրակայում է ենթադրում թե՝ նախքան այդ հանձնարարությունը կատարվող համանան վարժությունների, թե՝ ստուգման հանձնարարությունից հետո կատարվող սխալների վերլուծության միջոցով: Երկրորդ նպատակն ուղղակիորեն վերաբերում է հարցարանի բովանդակությանը: Այս աշխատանքը նախորդում է անկանոն բայերի ուսուցմանը, որի յուրացման հիմքը կանոնավոր խոնարհման «մարսումն է»: Տարրերակային հարցարանն այնպիսի ընդգրկում ունի, որ հնարավորություն է տալիս պարզելու ուսանողի գիտելիքը բայի եղանակամանակային ձևերի և բայական հիմքակազմության վերաբերյալ: Դենց այդ նպատակով են նախատեսված նշված ձևերի և հիմքերի խաչաձևման առաջադրանքները: Եթե ուսանողը կարողանում է առաջին ապառնին վերածել երկրորդի և հակառակը, անցյալ անկատարի ձևերը դարձնել անցյալ կատարյալ և հակառակը, իրամայականի երեք ձևերից յուրաքանչյուրը փոխարկել մյուս երկուսի, թե՝ առաջին կետով, թե՝ տարրեր կետերի պահանջներին զուգահեռ որոշել ներկայի և կատարյալի հիմքերը, ապա սա այլ բան չի նշանակում, եթե ոչ ուսանողի՝ խոնարհման համակարգի կարգաբերված յուրացում:

Տողերիս հեղինակի համոզմամբ մեթոդական իմաստով այս հարցարանն առավելություն ունի թեստային առաջադրանքների նկատմամբ, որովհետև վերջինս գիտելիքի յուրացումն ստուգելու ոչ գործուն եղանակ է: Մինչդեռ մեր ներկայացրած հարցարանը ստուգման գործուն եղանակ է, որի կատարման ընթացքում ուսանողը, պայմանավորված մասնավորապես իրարալրաց առաջադրանքների հետևողականությամբ, դրանց լուծումներին հասնում է հաջորդական քայլերի տրամաբանական շղթայակցմամբ: Այս առումով հարցարանն առավելապես հիմք է ընդունում գրաբարի դասընթացի համար նախատեսվող թեմատիկ վարժությունների հանակարգը<sup>1</sup>: Սակայն ստորև բերված հարցարանը այս կարգի վարժությունների մեխանիկական գումարը չէ, այլ դրանց ստեղծագործական խաչաձևան համակցությունն է, որ աշխատանքի կատարման ողջ ընթացքում լարված է պահում ուսանողի նտաժողությունն ու նպաստում իմացածի ներքին կարգաբերմանը:

Հարցարանում կան նաև թարգմանական մատչելի առաջադրանքներ (գրաբարից աշխարհաբար և հակառակը):

Հարցարանը, ինչպես ասվեց, ընդգծված տրամաբանական ուղղվածություն ունի և, բացառելու համար արտագրության հնարավորությունը, կազմված է տասնհինգ տարբերակով:

## ՀԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 1

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) Խաղամ,

2) գործեմ:

---

<sup>1</sup> Տե՛ս, օրինակ, գրաբարի դասգրքերի՝ բայի խոնարհմանը նվիրված վարժությունների տեսականին. հմնտ. Տ. Ավետիսյան, Ռ. Ղազարյան, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 1986, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, էջ 17 – 47 (Վարժ. 7 - 42), Պ. Շարաբիսանյան, Գրաբարի դասընթաց,, Երևան, 1974, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, էջ 179 – 197 (Վարժ. 52 - 83), Զարեհ Եսպ. Ազնաւորեան, Դիւրին գրաբար. Դասագիրք միջնակարգ եւ երկրորդական վարժարաններու համար, Անթիլիս, Ա մաս, 1986, էջ 44 – 45, 74 – 75, 82, Բ մաս, 1987, էջ 11, 107:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

- 1) *աժեմ*,
- 2) *ազանիմ*,
- 3) *անսամ*,
- 4) *այտնում*:

3. ա) Յետևալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

- 1) *իջից*,
- 2) *խօսիցիմ*,
- 3) *հեղուցուս*,
- 4) *գենցես*:

4. ա) Բերված իրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու իրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ծներում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

- 1) *միշարժեր*,
- 2) *վազեսցիք*,
- 3) *ել:*

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

- 1) *հայեր*,
- 2) *անկան*,
- 3) *արկանէաք*,
- 4) *իմացավ*:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

*Երեց մի Ասորի՝ բարի և պարզամիտ, և այր ոմն Նայ կռուեցան վասն իրաց ինչ:*

7. Թարգմանել գրաբար.
- Յրամայեց գերիներին կապել շղթաներով:

## ՀԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 2

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) գողաճամ,

2) գտանեմ:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) անցանեմ,

2) անկանիմ,

3) բանամ,

4) առնում:

3. ա) Յետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապահնիները.

թ) 1-ին ապահնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապահնու, 2-րդ ապահնիով դրվածները՝ 1-ին ապահնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) *Խցցին*,

2) *Խօսեցայց*,

3) *Առնուցու*,

4) *Արկանիցես*:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. թ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. զ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ծևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) *Գրեցէք*,

2) *Մի հայիք*,

3) *Հարժեսցիոն*:

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. թ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *Նայէիր*,

2) *զարթեաւ*,

3) *անկանէիք*,

4) *Կատարեցէք*:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Արդ, վասն այսչափ ստութեանց ձերոց և պղծութեանց, բարձգէ Տէր գրագաւորութիւնդ ձեր ի ձէնց:

7. Թարգմանել գրաբար.

Դրա ձայնից խլանում էինք մեմք:

### ՂԱՐՑԱՐԱՆ հն. 3

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) մճամ,

2) ասեմ:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) արկանեմ,

2) բազմիմ,

3) գրամ,

4) գելում:

3. ա) Դետևյալ բայաձևերի մեջ օատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) օծես,

2) բողցուք,

3) մարտնչիցիմք,

4) կորիջիք:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) մի՛ գողանայք,

2) անցէք,

3) իջջիք:

5. а) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

- 1) թռչի,
- 2) ասացեր,
- 3) սպամեաց,
- 4) մնայիմ:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Յրուեսցին սահմանք ծեր, և լիջիք դուք իրու գիւաշինս, զի ոչ գուցէ նոցա հովիւք:

7. Թարգմանել գրաբար.

Աղջը լեզվով հավաքում և ուսում էր մրջյունները:

#### ԴԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 4

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

- 1) ստանամ,
  - 2) իջանեմ:
2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.
- 1) բեկանեմ,
  - 2) բուսանիմ,
  - 3) զնամ,
  - 4) երդնում:

3. а) Յետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնինեռը. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

- 1) երկեայց,
- 2) շինիցէ,
- 3) կանգնիցին,
- 4) լցցես:

4. а) Բերված իրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուր-

որ վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. զ) թե՝ տրված, թե՝ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) *մի՛աղար,*

2) *արկօհի՛ր,*

3) *կէգ:*

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *խաղայր,*

2) *արկիմ,*

3) *կամեցայ,*

4) *մնացաք:*

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

*Մատնեսիք իբրև զհուս ի ձեռս գազանաց և անկօհիք ի փառաց ձեռոց:*

7. Թարգմանել գրաբար.

*Կայսրի հարկահամները հասամ Պարսկաստան:*

## ՀԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 5

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) *բազմիմ,*

2) *կիզում:*

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) *բուժեմ,*

2) *խորհիմ,*

3) *զոհանամ,*

4) *զարթնում:*

3. ա) Յետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

- 1) Խաղայցեն,
  - 2) Ելցես,
  - 3) անկանիցիմ,
  - 4) յաղթահարիցեմք:
4. а) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածնել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. զ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.
- 1) հայեաց,
  - 2) մի՛ կիզուր,
  - 3) անկջիր:
5. а) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածնել մյուսի.
- 1) գողանայաք,
  - 2) սկսաւ,
  - 3) կիզուի,
  - 4) լքեր:
6. Թարգմանել աշխարհաբար.
- Ցրուեսցիք և կործանեսցիք, և այլք վայելեսցեն ի վաստակս ձեր և այլք կերիցեն զօրութիւնս ձեր:*
7. Թարգմանել գրաբար.
- Արեգակի խավարման պատճառը լուսինն է:*

## ՀԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 6

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել մերկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

  - 1) կորնչիմ,
  - 2) ջերնում:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

  - 1) բուժանեմ,
  - 2) ծածանիմ.

3) դողամ,

4) զրունում:

3. ա) Դետկյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապահնիները. բ) 1-ին ապահնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապահնու, 2-րդ ապահնիով դրվածները՝ 1-ին ապահնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) յաղթեսցես,

2) նուաճեսցին,

3) գտանիցէք,

4) հեծնուցում:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ծներում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) ուսարութ,

2) մի՛ ջեռնուր,

3) հայեսցիք:

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) ջեռնոյր,

2) էած,

3) զնացաք,

4) մարտնչէաք:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Վաճառականք ոմանք ածեն առաջի թագաւորին երիվարս ի վաճառ, ընդ որս հաւանելով՝ զմեաց:

7. Թարգմանել գրաբար.

Արևմուտքից փչում էր մեղմ քամին:

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել մերկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) *հայիմ*,

2) *հեղում*:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) *գործեմ*,

2) *ծիծաղիմ*,

3) *խայտամ*,

4) *գենում*:

3. ա) Դժեւկալ բայաձևերի մեջ օատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) *մտցուք*,

2) *յաւելուցում*,

3) *ելանիցէք*,

4) *ընկեսցուք*:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորոդրական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) *բաքիր*,

2) *մի՛ երգէք*,

3) *աղասցիր*:

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *մերձենայիր*,

2) *գտի*,

3) *բերէաք*,

4) *երաց*:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Արքայ, արքեալ ի գինւոյ, իրամայէ նախարարի իւրում առնել ցուցակս տիսմարաց տէրութեան իւրոյ:

7. Թարգմանել գրաբար.

Օրվա հացը դժվարությամբ էինք հայթայթում:

### ՀԱՐՑԱՐԱՆ հն. 8

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) Խորհիմ,

2) ոստում:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) գտանեմ,

2) կամիմ,

3) խնդամ,

4) կիզում:

3. ա) Դետևյալ բայաձևերի մեջ օատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) տեսօդիք,

2) բողուցում,

3) կատարիցելք,

4) յափրանայցեն:

4. ա) Բերված իրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու իրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) մի՛լայք,

2) փախերու՛ք,

3) մնասօդիք:

5. а) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *հատանեիք,*

2) *երկեար,*

3) *խորհեր,*

4) *առաքեցի:*

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Արդեն իսկ արարեալ եմ զցուցակն և զմեծութիւն ձեր կարգեալ եմ ի գլուխ տիսմարաց ամեննեցում:

7. Թարգմանել գրաբար.

Այդ մեծ պատերազմում երկու կողմերն էլ մնացին անպարտելի:

### ՂԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 9

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) *ջանամ,*

2) *բերեմ:*

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) *գրավեմ,*

2) *կորնչիմ,*

3) *խոկամ,*

4) *պակնում:*

3. а) Հետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնինեռը. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) *կապիցէ,*

2) *յերիւրիցեմ,*

3) *յիմարիցիք,*

4) *յղիացայց:*

4. а) Բերված իրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուր-

որ վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. զ) թե՝ տրված, թե՝ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

- 1) *մի՛շրջիր,*
- 2) *հեղէք,*
- 3) *մարտիչիք:*

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

- 1) *արգելոյր,*
- 2) *լցի,*
- 3) *ստանայաք.*

4) *խորհեցաք:*

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

*Այդպես է, վասնզի վճարեցեր քսան թիւրս դահեկանաց վասն երիվարացն՝ առանց գրաւականի կամ երաշխաւորի:*

7. Թարգմանել գրաբար.

*Պղտոր ջրերում ձկներ էր որսում:*

### ՀԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 10

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) *հատանեմ,*

2) *սնանիմ:*

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) *զարկանեմ,*

2) *մեռանիմ,*

3) *հեռանամ,*

4) *այտնում:*

3. ա) Յետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

- 1) *հատանիցեմ,*
  - 2) *հաստեցից,*
  - 3) *ճակատեսչիք,*
  - 4) *ծովեսցեմ:*
4. а) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. զ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.
- 1) *մի՛ փախչիք,*
  - 2) *աղա՛,*
  - 3) *թրիջի՛ր:*
5. а) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.
- 1) *ջանայիր,*
  - 2) *սիրեաց,*
  - 3) *մերծենայաք,*
  - 4) *արգելեր:*
6. Թարգմանել աշխարհաբար.
- Վճարեցեր առանց գիտելոյ. թէ ուստի՛ եկին կամ յո՛ գմացին վաճառականըն, որ է՛ նշան տիմարութեամ՝ ի վերջնում աստիճանի:*
7. Թարգմանել գրաբար.
- Սուտ երդումով իր մոտ կանչեց հայոց նախարարներին:*

### ՆԱՐՅԱՐԱՆ հմ. 11

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

  - 1) *սնամին,*
  - 2) *լնում:*

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

  - 1) *իշանեմ,*
  - 2) *յարնչիմ,*

3) հոգամ,

4) խափնում:

3. ա) Հետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) հարցանիցէք,

2) առաքեսցես,

3) առակեցից,

4) դեղնեսցեն:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) մի՛ կասուր,

2) անսացէք,

3) զարթիջի՛ր:

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) ողբայիք,

2) ածեր,

3) բերէաք,

4) խորհեցան:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Յայնժամ բարձից զանուն արքայի ի ցուցակէն տիսմարաց և փոխանակ երից զանուանս վաճառականացն այնոցիկ:

7. Թարգմանել գրաբար.

Գաղտնի խոսքերով գրգռում էին թագավորին:

## ՆԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 12

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

- 1) ողբամ,
  - 2) հեծնում:
2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.
- 1) խնդրեմ,
  - 2) նայիմ,
  - 3) սգամ,
  - 4) հարթմում:
3. ա) Դետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.
- 1) ապարասանիցեմ,
  - 2) երևեսիս,
  - 3) բովանդակիցէք,
  - 4) բուժից:
4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ծներուն առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.
- 1) մի՛ ջանար,
  - 2) կարդա՛,
  - 3) ցեղօջիք:
5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.
- 1) ողբայիք,
  - 2) արկայ,
  - 3) կամէր,
  - 4) զարմացաք:
6. Թաղոմանել աշխարհաբար.
- Այր ոմն ընդ կմոջ իւրում երթայր երթեմն ընդ արտորայս: Եւ ասէ ցնա.*
- \_Տեսանե՞ն զիարդ պատշաճաբար արտս հնձեալ է:*
7. Թաղոմանել գրաբար.
- Քսան սպառազինված մարդկանցով հարծակվեց թշնամու բանակի վրա:*

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) *զարմանամ,*

2) *մարտնչիմ:*

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) *կարգեմ,*

2) *նստիմ,*

3) *տոկամ,*

4) *մածնում:*

3. ա) Դետևյալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) *բռնացայց,*

2) *զալարիցելք,*

3) *գելուցուք,*

4) *հարստիցեն:*

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) *մի՛ արշաւեր,*

2) *ցասիր,*

3) *կիզցիր:*

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *կաքաւէաք,*

2) *կիզայ,*

3) *մտանէիր,*

4) *զարթեայք:*

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Կին ընդդիմաբար ասէ՝ հակառակ կալով բանից առն իւրոյ.

\_ Արտս ոչ է հնձեալ, այլ խուզեալ:

7. Թարգմանել գրաբար.

Արեգակը ժագելու ժամանակ խավարում եմ աստղերը:

### ՂԱՐՑԱՐԱՆ հմ. 14

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) կաքաւեմ,

2) ծիծաղիմ:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) հերկեմ,

2) շիջանիմ,

3) սլանամ,

4) ցասնում:

3. ա) Դետևյալ բայաձևերի մեջ օատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնիները. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) հեղուցում,

2) նեղեսես,

3) պաճուծեցից,

4) սպառիցեք:

4. ա) Բերված հրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՛ տրված, թե՛ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) մի՛ մարտնչիք,

2) մաժեայք,

3) գողասչիք:

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) ժիծաղէի,

2) աղացէք,

3) մարտնչէր,

4) մնաց:

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Եւ յորժամ այրն ասէր, թե հնձեալ է, և կիմն ասէր, թե խուզեալ է, բարկացեալ այրն՝ ընկեաց զնա ի ջուրն:

7. Թարգմանել գրաբար.

Տեսնում էինք, որ տնից ծուխն է դուրս գալիս:

### ՆԱՌԱՐԱՎՆ հմ. 15

1. Բերված բայերից առաջինը խոնարհել ներկայի, երկրորդը՝ կատարյալի հիմքից կազմվող բոլոր ժամանակներով՝ նախապես նշելով համապատասխան հիմքը.

1) համեմ,

2) շրտնում:

2. Առանձնացնել տրված բայերի երկու հիմքերը.

1) տեսանեմ,

2) սասանիմ,

3) ցնծամ,

4) քաղցմում:

3. ա) Յետևալ բայաձևերի մեջ զատորոշել 1-ին և 2-րդ ապառնինեռը. բ) 1-ին ապառնիով դրված բայերը վերածել 2-րդ ապառնու, 2-րդ ապառնիով դրվածները՝ 1-ին ապառնու՝ պահպանելով և նշելով դեմքն ու թիվը.

1) վախճանիցէք,

2) վայրիցեմ,

3) տարակուսիցիք,

4) փողփողեցուք:

4. ա) Բերված իրամայական եղանակի բայաձևերը դասդասել՝ ըստ բուն, հորդորական և արգելական տեսակների. բ) դրանցից յուրաքանչյուր-

ուր վերածել մյուս երկու հրամայականների՝ պահպանելով թիվը. գ) թե՝ տրված, թե՝ վերածված բոլոր ձևերում առանձնացնել հիմքերը՝ նշելով տեսակը.

1) *մի՛ոստնուր,*

2) *զարթիր,*

3) *զարմասցիր:*

5. ա) Զատորոշել անցյալ անկատարով և անցյալ կատարյալով դրված բայերը՝ նշելով յուրաքանչյուրի դեմքը, թիվը. բ) դրանցից յուրաքանչյուրը վերածել մյուսի.

1) *բանայիմ,*

2) *թռեայք,*

3) *զգենուաք,*

4) *հայեցաւ:*

6. Թարգմանել աշխարհաբար.

Իբրև այլ ոչ կարաց կինն խօսել, եհան զծեռն ի ջրոյն՝ նշան տալով մատամբն ի կերպ մկրատի, ցուցանելով մինչև մահ, թե արտն խուզեալ է:

7. Թարգմանել գրաբար.

Ծնողներն ուրախանում են տղաների և աղջիկների վարքով:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Ա., Գրաբարի ձեռնարկ, «Լույս» հրատարակչություն, 4-րդ հրատարակություն, Երևան, 1976, 560 էջ:
2. Ազնաւորեան Զարեհ Եպս., Դիւրին գրաբար, Դասագիրք միջնակարգ Եւ Երկրորդական վարժարաններու համար, Անթիլիաս, Ա մաս, 1986, 206 էջ, Բ մաս, 1987, 240 էջ:
3. Ավետիսյան Տ., Ղազարյան Ռ., Գրաբարի ձեռնարկ, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 2-րդ հրատարակություն, Երևան, 1986, 328 էջ:
4. Խաչատրյան Գ., Գրաբարի շարահյուսության ձեռնարկ, Կիրովական, 1989, 144 էջ:
5. Շարաբխանյան Պ., Գրաբարի դասընթաց, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1974, 332 էջ:
6. Զահորեկյան Գ., Յին հայերենի հոլովման սիստեմը և նրա ծագումը, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1959, 410 էջ:

**ВАРИАТИВНЫЙ ВОПРОСНИК КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ,  
НАПРАВЛЕННЫЙ НА ЗАКРЕПЛЕНИЕ СИСТЕМЫ  
СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛА В ГРАБАРЕ**

**Давид Гюльзатян**

**РЕЗЮМЕ**

Составленные автором статьи 15 контрольных вопросников касаются образования глагольных основ и временных форм в грабаре. Кроме того, по одному заданию предлагается относительный перевод в современном армянском языке и грабаре.

**TEST VARIANT QUESTIONNAIRE ASSIGNED FOR MASTERING  
THE GRABAR DECLENSION SYSTEM**

**Davit Gyulzatyan**

**SUMMARY**

The article presents 15 questionnaires compiled by the author, which refer to the Grabar stemforming and tense formation. Each task presented here is devoted to the translation from Grabar into modern Armenian and vice-versa.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Геворкян Паргев

доктор педагогических наук

**Ключевые слова:** проблема, актуальность, воспитание, гендер, интерфейс, ценности, метод

В начале постсоветского периода теория и практика воспитания подвергались массовой критике во всех слоях нашего общества, в том числе и в педагогической среде. Не будет преувеличением сказать, что с конца 1980-х гг усилия реформаторов системы образования в России и в некоторых постсоветских государствах в значительной мере были направлены на то, чтобы изгнать проблематику воспитания из педагогики. Мотивация этих усилий связана с критикой практики прежнего советского воспитания, которое было полностью подчинено идеологическим установкам тоталитарного государства и имело дегуманизированный характер. Но вместе с этой критикой авторитарного, обезличенного воспитания в научно-педагогических кругах утвердилось ни чем не оправдываемое отрицательное отношение к воспитанию вообще.<sup>1</sup>

Акцент в основном делался на обучении. Школьное обучение безусловно надо поднимать если мы хотим, чтобы наша страна действительно была страной образованных людей. А в частности, это необходимо потому, что плохо подготовленные выпускники школ обесценивают работу вузов и в значительной мере предопределяют выпуск слабых специалистов для народного хозяйства и всех отраслей государственной деятельности в современных, весьма конкурентных условиях.

Ну, а как с воспитанием?

Надо нам срочно заняться им? Является ли воспитание школьников и молодежи той остройшей социальной проблемой, без которой невозможно нормальное развитие и совершенствование нашего общества?

Ответ может быть только положительным. Изменения в состоянии молодежи, произошедшие за последние два десятка лет, можно вкратце

---

<sup>1</sup> Рыльская Е. А. Воспитание жизнеспособности школьников, “Педагогика”, 2008, N3, стр 26

охарактеризовать такими новыми типичными ее особенностями: отсутствие высоких нравственно-социальных идеалов и жизненных целей и стремление к личному обогащению, падение авторитета государства, общества, культуры; снижение общей культуры молодежи по сравнению с той, которая была в 80-90х годах XX века, нежелание выпускников школы служить в армии и защищать нашу Родину; плохая подготовленность к серьезному труду и к семейным отношениям; ранние половые связи, широкая криминализация, наркомания и преступность среди молодежи.

В связи с этим не только среди педагогов и родителей, но и в самых широких кругах общества нарастает понимание срочной необходимости налаживания воспитания.

Вместе с тем в учительских разговорах на различных встречах, в различных выступлениях обсуждается вопрос: должна ли школа заниматься воспитанием?

Отвечают так: во-первых, она не в силах противостоять той пошлости, которая изливается на детей многие часы с телевизора, тому влиянию одуряющей “культуры” жадности и потребления; во-вторых, в условиях многолетнего социального кризиса, недофинансирования и плохой оплаты педагогического труда школа не может обеспечить успешность воспитательного процесса. (Без школы вопросы воспитания решить вообще невозможно).

У таких высказываний есть свои причины. Однако посмотрим на анализируемые проблемы и с других сторон. Что касается положения школы и учителей, то оно постепенно, хотя и медленно, исправляется. Можно надеяться, что правительство будет серьезно заниматься этой проблемой и со временем обеспечит школы необходимым финансированием.

Содержание телепередач за последнее время стало чуточку поприличнее, однако их общий культурный уровень (и соответственно, воспитательный потенциал) пока довольно низок. Здесь есть над чем работать и Министерству образования и науки, и Министерству культуры, и Общественному совету.

В жизнь современного школьника, в воспитательно-образовательное пространство широко вошли компьютерные игры и компьютерные обучающие программы, что позволяет говорить об информатизации как одной из тенденций современного образования.

Применение информационно-компьютерных технологий в воспитании имеет ряд очевидных преимуществ:

- использование интересных для современных детей и подростков средств;
- снятие тревоги, психологических барьеров в случае необходимости информации по деликатным вопросам (отношения между полами, трудная жизненная ситуация и т.д.);
- доступность получения необходимой информации;
- создание безграничного в прямом смысле слова круга участников (независимо от места их проживания).

Для воспитателей информационно-компьютерные технологии связаны с возможностями:

- учесть возрастные и гендерные различия воспитанников уже в интерфейсе сайта или обучающей программы (цветовое, музыкальное, звуковое оформление);
- задать стандарты “электронного” общения, основанного на вежливости и правилах хорошего тона (например, в личной переписке с учениками или студентами, которые экономят на приветствиях, подписях, обратной связи и т.д.);
- постоянно обновлять формы и методы воспитания на основе использования возможностей анимации, компьютерной графики и т.д.

Вместе с тем существует ряд трудностей в реализации воспитывающего потенциала ИКТ специалистами и родителями.

Кратко охарактеризуем некоторые из них.

Интернет зависимость сегодня рассматривается как заболевание, имеющее выраженные расстройства поведения, отношений с другими людьми и как следствие – снижение социальной адаптации человека.

Существует достаточное число исследований, показавших такие особенности взаимодействия в системе “человек-компьютер”, как персонификация машины, потребность в антропоморфном интерфейсе и эмоционально окрашенной логике; наличие различных форм компьютерной тревожности, создание в Интернет-среде нового образа “Я”.

Так называемая “виртуальная личность” дает свободу презентирования себя без реальных качеств: пола, возраста, внешних данных, социального статуса и т.д. Это, с одной стороны, снимает для многих пользователей психологические барьеры в общении, а с другой – остро ставит вопрос о доверии между людьми, без которого, например, воспитательные воздействия просто не имеют смысла.

Что касается моды в обществе на все западное, которая неблагоприятно

сказывается на развитии молодежи, то можно прогнозировать постепенное ее, если не угасание, то все-таки существенное ослабление ее влияния.

Это не означает, что западное – это всегда отрицательное влияние. Очень важный, положительный момент западного воспитания в свое время тонко подметил К. Д. Ушинский, который писал: “Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе, со своей родиной и со всем, что к ней относится”.<sup>1</sup>

Теперь насчет семьи. Да, неоспоримо сильное влияние имеет семья на ребенка, на его развитие. Но оно не всегда положительное. Учитывая, что воспитание – это процесс целенаправленный, о воспитании в семье можно говорить только тогда, когда родители действительно ставят высокие цели и стремятся их достигнуть. Но даже в этом случае результат не всегда будет положительным, потому что многие родители не имеют необходимых психологических и педагогических знаний и умений.

Обоснованная надежда может быть только на школу. Именно она является реальным и мощным государственным инструментом, который может обеспечить надежное воспитание молодежи. И, в первую очередь потому что в школе работают специалисты, которых в вузе хоть как-то готовят воспитывать детей.<sup>2</sup>

Может быть, воспитание является столь сложным процессом, что школа не может с ним справиться? Думается, что такое утверждение не выдерживает критики. Оно опровергается опытом школьного воспитания в нашей стране в XX в.

Даже массовый опыт воспитания детей в советской школе при всех своих недостатках был продуктивнее того, что делается в современных школах. Увлечение детей патриотическими идеями, пропаганда самоотверженности и подвига во имя интересов народа, призыв к полезным для окружающего населения делам, опора на молодежные и детские организации, упорные поиски работниками народного образования путей

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Изб. педагог. соч., М., 1954, т. 11, 279 стр.

<sup>2</sup> Гликман И. З. Воспитание в школе жизни, “Педагогика”, 2001, N4 стр. 43

совершенствования воспитания, опора на социальные и школьные традиции – все это давало заметные результаты.

Из вышеизложенного выделим один, очень важный, с нашей точки зрения, вопрос: опора на молодежные и детские организации: Ликвидация этих организаций в современной школе в значительной мере уменьшила возможности единения, самоидентификации детей с широкими социальными общностями (комсомол и пионерия). Это первая потеря. При всех своих “заморочках” и глупостях пионерия и комсомол позволяли школьникам воспринимать себя как человека принадлежащего к широкому социальному целому с соответствующим набором ярких символов, привлекательных исторических мифов, социальной и государственной значимости.

Причем там, где воспитатели оказывались педагогически более адекватны этим символам и имиджам, там более сильным оказывалось и влияние на развитие растущего человека.

Вторая потеря. Октябрятство, пионерия, и, особенно, комсомол являлись относительно удачной символической лесенкой взросления, необходимого элемента для оформления того или иного этапа взросления. В современной ситуации таких общих форм нет, и их замены (удачные) встречаются крайне редко.

Конечно, не надо преувеличивать успехи массового школьного воспитания. Да, это было коммунистическое воспитание, и сама направленность его в основном исторически не оправдалась. Да, воспитанность детей в силу многих недостатков самой системы того времени не была полностью гарантирована. Тем не менее, многие качества прививаемые школьными педагогами детям, оказывались полезными для них самих и для всего общества.

Намного важнее для понимания возможности школьного воспитания является опыт учреждений А. С. Макаренко и его последователей, тоже возникшей в нашей стране, но охватившей существенно меньше детей и в то же время получившей мировое признание.

Чем же можно объяснить силу и устойчивость макаренковского движения? Только исключительной плодотворностью педагогических идей великого педагога. Последовательное и творческое применение макаренковской методики привело к замечательным результатам. Идеи А. С. Макаренко это не столько прошлое, сколько наше будущее. Хотелось бы, чтобы труды выдающегося педагога еще шире и основательней изучались в

педагогических вузах и в среде педагогов.<sup>1</sup>

Воспитание – это не столько “душепитательные” разговоры с детьми, сколько целесообразная с точки зрения формирования личности организация жизнедеятельности детей. В интересах воспитания жизнь школы должна быть организована как своеобразная модель жизни взрослого общества, к которой готовятся дети.

Такая модель предусматривает: создание действительного школьного самоуправления, напоминающего парламент; “учреждение” школьных законов, выстраивающих правовое пространство школы, функционирование школьного клуба, приобщающего воспитанников к культурному использованию досуга, создание школьного производства, подготавливающего выпускников к будущей трудовой деятельности и т.п.

А теперь рассмотрим как организован воспитательный процесс в массовой школе.

Если под воспитанием понимать отдельные разговоры, наставления учащихся и беседы на классных часах о том, как надо себя вести и как надо заботиться о процветании Родины, то для этого, наверное, вполне достаточно нескольких соответствующих мероприятий. Но это не есть воспитание! Это лишь отдельные и довольно слабые воспитательные влияния на детей.

Если под воспитанием понимать формирование у школьников социально и личностно обусловленного набора положительных качеств-то такого воспитания у нас нет.<sup>2</sup>

Главная беда школьного воспитания в том, что распространенная воспитательная работа давно уже имеет явно дидактический характер. Это в основном нравоучительные разговоры, беседы, наставления, внушения и объяснения.

Учителя и воспитатели стараются как можно лучше объяснить и внушить учащимся, как правильно себя вести в обществе и почему надо поступать так, а не иначе. Считается, что понимание, осознание моральных норм обеспечит соответствующее поведение. По существу, воспитание традиционно подменяется трансляцией знаний о культурном поведении. Но никакие хорошие разговоры не обеспечат воспитанности школьника.

---

<sup>1</sup> Гриценко Л. И. Деятельностная основа педагогики А. С. Макаренко, “Педагогика”, 2010, №8, стр 84

<sup>2</sup> Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. “Педагогика”, 2007, №8, стр 45

Воспитание, конечно, связано с обучением, но оно специфично, у него свои законы, принципы и методы.<sup>1</sup> Только точное понимание сущности воспитания позволяет сконструировать его обоснованную методику.

В нашей действительности произошли и происходят существенные перемены как в экономической, так и в духовной жизни, что не может не влиять на формирование системы ценностей, а значит и на воспитательный процесс в целом.

Задачи совершенствования школы и прежде всего школьного воспитательного процесса, являются назревшими, важными, действительно государственными, и решать их надо по-государственному.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Изб. педагог. соч., М., 1954, т. 11, 732 стр.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. “Педагогика”, 2007, N8, стр. 44-53
3. Гликман И. З. Воспитание в школе жизни, “Педагогика”, 2001, N4, стр. 43-48
4. Гриценко Л. И. Деятельностная основа педагогики А. С. Макаренко, “Педагогика”, 2010, N8, стр. 79-84
5. Козлов Э. П. Нравственное образование в средней школе, “Педагогика”, 2008, N9, стр. 104-108
6. Рыльская Е. А. Воспитание жизнеспособности школьников, “Педагогика”, 2008, N3, стр. 23-28
7. Современный словарь по педагогике, сост. Рапаевич Е. С., Минск, 2001, 928 стр.

---

<sup>1</sup> Гликман И. З. Воспитание в школе жизни, “Педагогика”, 2001, N4

## ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄԱԱԽՆՊԻՐՆԵՐԸ

Պարզե Գևորգյան

### ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայացված հոդվածում քննարկվում են ժամանակակից դպրոցական դաստիարակության հրատապ հարցերը՝ ելնելով այն սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական և գաղափարախոսական հիմնարար փոփոխություններից, որոնք տեղի են ունեցել վերջին երկու տասնամյակում: Ընդգծվում է, որ ժամանակակից դպրոցում գերազնահատվում է ուսուցումը ի հաշիվ դաստիարակության: Դաստիարակությունը շատ կարևոր է, որպեսզի երկիրը դառնա իսկապես կրթված մարդկանց երկիր, սակայն դա չի նշանակում, որ դպրոցը պետք է ինքնամեկուսացվի դաստիարակության գործընթացից: Դատկապես դպրոցը պետք է դառնա դաստիարակչական աշխատանքների կենտրոն, որովհետև այստեղ են աշխատում մասնագետներ, որոնք բուհում ինչ-որ չափով նախապատրաստվել են երիխաների դաստիարակության համար: Դոդվածում, հենվելով մի քանի սկզբնաղբյուրների և անձնական փորձի վրա, հեղինակը մեկնաբանում է դաստիարակչական աշխատանքի կազմավորման գործընթացում մի շարք դժվարություններ և բացթողումներ, որոնք տեղ են գտել դպրոցներում:

### ACTUAL PROBLEMS OF UPBRINGING

Parvez Gevorgyan

#### SUMMARY

The article touches upon actual problems of contemporary school-education which is based on the cardinal socio-economical, political and ideological changes and took place in the previous two decades. It is notable that in contemporary schools there is more emphasis on education than upbringing. Education is very important for the country to have educated people, but this does not mean that schools should be apart from the process of upbringing. Schools should become the centre of the upbringing process, because specialists working here to some extent have been trained to bring up children. Based on some sources as well as the authors personal experience the article reveals some difficulties in the organization of the upbringing process.

# **ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԻՆՔՍՈՒՐՈՒՅՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆԵՍԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿ**

**Պարզե Գևորգյան  
մանկավարժական գիտությունների դոկտոր**

**Արմեն Հարությունյան  
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու**

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** գործնական պարապմունք, մշակում, մեթոդ, տեխնոլոգիա, փոխադարձ գնահատում, հմտություն, կարողություն, առողջություն:

Այսօր բարձրագույն դպրոցի առջև դրված կարևորագույն խնդիրներից մեկը մասնագետների պատրաստման որակի բարձրացումն է: ԲՈՒՆ-ի ուսանողն ու շրջանավարտը պետք է ստանան ոչ միայն առարկայական գիտելիքներ, տիրապետեն այդ գիտելիքների շրջանակներում կարողությունների և հմտությունների, հետազոտական աշխատանքներ կատարելու մեթոդներին, այլև կարողանան ինքուրույն ձեռք բերել նոր գիտական գիտելիքներ, փաստեր:

Այս կապակցությամբ առավել կարևորվում է ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը:

Կախված կատարման տեղից և ժամանակից, դասախոսի դեկավարման բնույթից և արդյունքների վերահսկման, ստուգման միջոցներից՝ առանձնացվում են ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի հետևյալ տեսակները.

- ինքնուրույն աշխատանք հիմնական լսարանային պարապմունքների ժամանակ (դասախոսություն, սեմինար, գործնական, լաբորատոր պարապմունքներ),
- ինքնուրույն աշխատանք դասախոսի հսկողությամբ՝ խորհրդատվական ժամերի, ստուգարքների և քննությունների ձևով,
- արտալսարանային ինքնուրույն աշխատանք ուսումնական և ստեղծագործական բնույթի տնային հանձնարարությունները ուսանողի կատարմանք:

Միաժամանակ վերը նշված աշխատանքների տեսակները պայմա-

նական են և կրթական գործընթացում խաչվում են միմյանց հետ:

Ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքը դասախոսի ղեկավարմամբ մանկավարժական կարևոր պայման է՝ ապահովելու ամբողջական պատրաստվածություն և մասնագիտական ինքնակրթություն: Դա կրթական գործընթացի դիդակտիկական միջոց է, ուսանողների գործունեությունը կազմակերպելու և ղեկավարելու մանկավարժական համակարգ:

Այսպիսով՝ կառուցվածքային տեսանկյունից ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքը կարելի է բաժանել երկու մասի՝ դասախոսի կողմից կազմակերպվող և ինքնուրույն աշխատանք, ինչը ուսանողը կազմակերպում է իր հայեցողությամբ: Պետք է ընդգծել, որ ՈՒԱ-ի ղեկավարումը առաջին հերթին գործընթացի օպտիմալացման կարողությունն է այս երկու կողմերի հաշվառմամբ:

Առանձնացվում են ՈՒԱ-ի կազմակերպման հետևյալ տեխնոլոգիաները:

1. Ինքնուրույն աշխատանքի նպատակի ընտրության տեխնոլոգիա:

Ինքնուրույն աշխատանքի նպատակները պետք է համապատասխանեն մասնագիտական ինքնակրթության պատրաստվածության կառուցվածքին, որն իր մեջ միավորում է դրդապատճառային, ճանաչողական, գործունային տարրեր, միավորներ:

2. ՈՒԱ-ի բովանդակության ընտրության տեխնոլոգիա:

3. Վերահսկողության կազմակերպման տեխնոլոգիա:

Ինքնուրույն աշխատանքը սերտորեն կապված է «նտավոր ինքնուրույնության» հետ: Սրա էությունն այն է, որ «սովորողը տիրապետում է ընդհանուր կարողություններին և հնտություններին, որոնք անհրաժեշտ են ճանաչողության, գիտելիքների ձեռքբերման համար»<sup>1</sup>:

Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպման համար կարևորագույն նախադրյալ է ինքնուրույն մտածությանը:

Ըստ Դանիլովի՝ «Սովորողի ինքնուրույնությունը արտացոլվում է ինքնուրույն մտածելու պահանջնունքում և կարողությունում, նոր իրավիճակում կողմնորոշվելու կարողության, հարցը, խնդիրը ինքնուրույն տեսնելու և դրանց լուծման ուղիները գտնելու մեջ»<sup>2</sup>:

Ծատ կարևոր են ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպմանն ուղղված մեթոդական ցուցումները: Դեռևս ԳԴՀ-ում բուհական ծրագրում ընդգրկվել է «Արդյունավետ սովորել: Խորհուրդներ ԳԴՀ

<sup>1</sup> Вопросы вузовской педагогики, учебное пособие для студентов университета, Издательство Ленинградского Университета, 1972, с. 51.

<sup>2</sup> Там же, с. 52.

բուհեր ընդունված ուսանողներին» վերնագրով ուսումնական ծերնարկը: Զեռնարկում տեղ են գտել ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպմանն ուղղված բազմաթիվ խորհուրդներ: Առաջ են քաշվում հետևյալ պահանջները.

- զարգացնել ուսանողների ակտիվությունը (ինչը, կարծում ենք, ուղղակի կախված է նրանց ինքնուրույնությունից),
- զարգացնել նախաձեռնողականությունը,
- ձևավորել կայուն աշխատանքային և վարքագծային սովորություններ,
- դրված նպատակին հասնելու ճանապարհին հաշվառել սեփական կարողությունները, կամքը և այլը<sup>1</sup>:

Յամաշխարհային համալսարանական կրթության ուսումնասիրությունն ու զարգացման վերլուծությունը ցույց են տալիս դրա զարգացման հետևյալ միտումները.

- ժամանակակից սոցիալ-մշակութային պայմաններն են թելադրում անընդհատ կրթության գաղափարները, երբ ուսանողից (և ոչ միայն) պահանջվում է սեփական գիտելիքների անընդհատ կատարելագործում:

Անընդհատ կրթությունը զարգացել է որպես գործնականի դրսևորում և որպես մանկավարժական հայեցակարգ: Առաջին անգամ հայեցակարգային ձևավորմանը այդ գաղափարը առաջարկվել է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի համաժողովում անընդհատ կրթության հայտնի տեսաբան Պ. Լենգրանդովի կողմից 1965 թվականին: Նրա հաղորդման հիման վրա մշակվեցին հանձնարարականներ: Ավելի ուշ 1972 թվականին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն նախաձեռնում է հաջորդ քայլը՝ լսում է ե. Ֆորի ղեկավարած հանձնաժողովի գեկույցը «Սովորել, որպեսզի լինել» խորագրով: 1970-ական թվականներին անընդհատ կրթության գաղափարին աջակից են դառնում գրեթե բոլոր երկրները՝ համարելով կրթական բարեփոխման հիմնական սկզբունքը:

- Տեղեկատվական հասարակության պայմաններում պահանջվում է կրթական գործընթացի կազմակերպման սկզբունքային փոփոխություն՝ լսարանային ծանրաբեռնվածության կրճատում, դասախոսության պասսիվ ունկնդրումից անցնել ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի ավելացմանը:
- Ծանրության կենտրոնը դասավանդումից անցնում է դեպի ճանա-

<sup>1</sup> Формирование учебной деятельности студентов, под редакцией В. Я. Ляудис, Москва, 1989 г.

չողական գործունեություն՝ որպես ուսանողի ինքնուրույն գործունեություն [6]:

ՈՒԻԱ-ի կազմակերպման ձևերը ՀՀ և արտասահմանյան բուհերում չունեն էական տարբերություններ և առանձնացվում են հետևյալ չափանշներով.

- ուսումնական առարկայի բովանդակությունը,
- կրթական մակարդակը և ուսանողի պատրաստվածության աստիճանը,
- ինքնուրույն աշխատանքի ժամանակ ուսանողի ծանրաբեռնվածությունը համակարգելու անհրաժեշտություն:

Այս չափանշներից ելնելով՝ կարելի է առանձնացնել ՈՒԻԱ-ի կազմակերպման հետևյալ ձևերը.

- ռեֆերատ,
- ՈՒԳԸ-ի աշխատանք, օլիմպիադա,
- կիսամյակային հանձնարություն,
- կուրսային և ստուգողական աշխատանք,
- բակալավրիական ավարտածառ, մագիստրական թեզ:

Բոլոր ժամանակներում կարևոր սկզբունք է եղել ուսանողի ինքնուրույնության վրա հենվելը, սակայն վերջին տասնամյակում գիտության բուռն զարգացունքը և ուսումնական նյութի անընդհատ աճը ավելի շեշտադրեցին այս սկզբունքի իմաստը և նշանակությունը: Յետազոտությունները վկայում են լսարանում և նրանից դուրս, ուսանողների կատարած ինքնուրույն աշխատանքի չափի նշանակալի ավելացում: Լսարանին ինքնուրույն աշխատանքը իրականացվում է դասախոսի անմիջական մասնակցությանք կամ նրա ղեկավարությամբ: Դրանք փորձերն են, գիտափորձերը, մանկավարժական մոդելավորունք, խնդիրների լուծումը, ստուգողական աշխատանքները և այլն:

Լսարանից դուրս ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը գլխավորապես կապված է անհրաժեշտ գիտական գրականության որոնման և ուսումնական նպատակներով դրանց կիրառման հետ:

Գիտելիքների ամհատական որոնմանը կարևոր է, քանի որ նպաստում է հետաքրքրասիրության, հարցասիրության, ստեղծագործական ունակությունների զարգացմանը, կողմնորոշում է տեսական-վերլուծական գործունեությանը: Արդյունքում տեղի է ունենում ինքնուրույն աշխա-

տաճքի և գիտական որոնման մոտեցում<sup>1</sup>:

Այս սկզբունքի հրականացմանը նպաստում են ուսուցման հետևյալ կանոնները.

- դիտարկելով ուսանողների տարիքային և կրթական հնարավորությունները՝ ճշգրիտ որոշել նրանց ինքնուրույն աշխատանքի ծավալը և բարդությունը,
- ուսանողներին հաճարարել լսարանային և արտալսարանային բազմազան ինքնուրույն աշխատանքներ,
- օգնել ուսանողներին, հատկապես առաջին կուրսերում, տիրապետելու անհատական և խմբային ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդներին,
- պարբերաբար իրականացնել կատարվող ինքնուրույն աշխատանքի ստուգում:

Պ. Ի. Պիդկասիստին գտնում է, որ «ինքնուրույն աշխատանքը բուհերում յուրահատուկ միջոց է ուսումնական գործընթացում ինքնուրույն գործունեության կազմակերպման և դեկավարման համար»:

Մասնագետների բազմակողմանի նախապատրաստումը ենթադրում է ոչ միայն գիտելիքների ծեռքբերում, այլ նաև դրանք գործնականում, կյանքում կիրառելու հմտության տիրապետում: Հատկապես կարևոր են մասնագիտական կարողությունները ըստ մասնագիտությունների: Կարողությունների և հմտությունների ծեռքբերման նպատակին են ծառայում սեմինար և գործնական պարապմունքները: Այդ տերմինն իր մեջ ներառում է ուսանողների ուսումնական ինքնուրույն աշխատանքի երեք տեսակներ՝ վարժություններ, սեմինարներ և լաբորատոր աշխատանքներ:

Գործնական պարապմունքների խնդիրներն են.

- դասախոսությունների ժամանակ ծեռքբերած գիտելիքների ընդլայնում և խորացում: Գործնական պարապմունքները տրամաբանորեն շարունակում են դասախոսությունը: Սակայն եթե դասախոսության ժամանակ միայն դրվում են գիտական գիտելիքների հիմքերը, ապա գործնական պարապմունքներին այդ գիտելիքներն ընդլայնվում և խորացվում են,
- ուսումնական նյութի յուրացման մակարդակի բարձրացում:

<sup>1</sup> Դ. Ն. Աբրամյան, Մ. Բ. Մադայան, Ա. Ս. Տուտոնդյան, Ա. Ա. Ավակիմյան, Կ. Ա. Արյունյան, Формирование творческой деятельности студентов педвузов, Ереван, 1988, с 27.

Օգտվելով Վ. Պ. Բեսապակոյի կողմից առաջադրված մտավոր գործողությունների փուլային ձևավորման տեսության սկզբունքների վրա հիմնված ուսուցման մակարդակների դասակարգումից՝ կարելի է նշել, որ դասախոսության ժամանակ ուսումնական նյութը յուրացվում է միայն 1-ին մակարդակում՝ ծանոթության մակարդակում, որը բնորոշվում է հիմնականում ճանաչողությամբ, իմացությամբ, տարբերակմամբ: Գործնական պարապմունքներին ուսուցման գործընթացն իրականացվում է առավել բարձր մակարդակով. 2-րդ՝ վերարտադրության մակարդակ, որը հնարավորություն է տալիս վերարտադրել ինֆորմացիան ուսուցանվող օրյեկտի վրա, 3-րդ՝ կարողությունների և հմտությունների մակարդակ, որը բնութագրվում է գիտելիքները գործնականում կիրառելու հնարավորությամբ, 4-րդ՝ փոխակերպման մակարդակը հնարավորություն է տալիս գիտելիքները տեղափոխել գործունեության այլ բնագավառ՝ գործնական խնդիրների լուծման նպատակով,

- **կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերում:** Գործնական պարապմունքների ժամանակ ուսանողները ոչ միայն ծանոթանում են գիտական հետազոտությունների մեթոդաբանության և մեթոդիկայի հետ (դա արվում է դասախոսության ժամերին), այլ նաև ձեռք են բերում համապատասխան կարողություններ և հմտություններ,
- **ուսանողների գիտական մտածողության և խոսքի զարգացում:** Դասախոսության ժամանակ ուսանողները լսում են դասախոսի տրամաբանական և քերականական ճիշտ կառուցվածք ունեցող խոսքը: Գործնական պարապմունքների ժամանակ ուսանողներն իրենք կուվորեն այդ վարպետությունը,
- **գիտելիքների ստուգում և հաշվառում:** Ներկայունս գոյություն ունեցող հոսքներում դասախոսական համակարգը չի ապահովում հակադարձ մշտական կապ: Տեխնիկական մեթոդներով առաջադիմության հաշվառումը դեռևս լայն տարածում չունի: Ստուգարքների և քննությունների արդյունքները չեն կարող ազդել ուսուցման գործընթացի որակի վրա, քանի որ դրանք անցկացվում են կիսամյակի կամ ուսումնական տարվա վերջին: Գործնական պարապմունքների բոլոր ձևերը՝ վարժությունները, սեմինարները, լաբորատոր աշխատանքները, գիտելիքների առավել կայուն ստուգման միջոցները, որոնք իրականացվում են «ուսանող-դասախոս» բանաձևով,

- գիտական աշխարհայացքի և ընդհանուր մշակույթի զարգացում, մանկավարժական տակտի և կուրսի առջև հրապարակային ելույթ ուժենալու հմտության ձևավորում,
- ինքնուրույնության, հասարակական պարտքի բարձր գիտակցման, գնահատականների հարցում գաղափարայնության և կուսակցականության դաստիարակում,
- ճանաչողական ակտիվության զարգացում և ինքնուրույն աշխատանքի հմտության ձեռքբերում, հատկապես՝ սկզբնադրույների, լրացուցիչ և մասնագիտական գրականության հետ աշխատելիս,
- կոլեկտիվ գրույց վարելու, բանավեճի մասնակցելու հմտության ձեռքբերում, իր տեսակետը փաստարկված ներկայացնելու կարողություն:

Այս բոլոր խնդիրները պետք է նպատակառուղյակեն դաստիարակության վերջնական նպատակին՝ ապագա մասնագետի անձի բազմակողմանի զարգացմանը:

**Գործնական պարապմունքներին նախապատրաստվելը**

Գործնական պարապմունքներին նախապատրաստվելու՝ ուսանողների աշխատանքի հիմքում ընկած են ամբիոնների կողմից մշակված պարապմունքների պլանները: Դրանցում հիմնականում ներկայացվում են ուսումնասիրման ենթակա հարցերը, հիմնական և լրացուցիչ գրականությունը, ինչպես նաև մեթոդական ձեռնարկները, որոնք կոչված են օգնելու ուսանողներին տվյալ թեմայով ինքնուրույն աշխատանք կազմակերպելու գործում: Յիմնականում դրանց անցկացման կարգը նույն է:

1-ին՝ դասախոսի ներածական խոսքը,

2-րդ՝ ուսանողների՝ թեմային առնչվող հարցերը,

3-րդ՝ գործնական մասը,

4-րդ՝ դասախոսի եզրափակիչ խոսքը:

Պարապմունքների նախապատրաստվելն իրականացվում է փուլերով: Դրանցից առաջինը նախնական պլանավորումն է: Ինանալով առաջիկա գործնական պարապմունքի թեման, ուսումնասիրնելով պլանի բովանդակությունը, ծանոթանալով աշխատանքի ծավալի հետ՝ ուսանողը կազմում է կողմնորոշիչ պլան հետևյալ ձևով:

• Թեմայի վերաբերյալ ծրագրվող աշխատանք:

• Պարապմունքի նախապատրաստվելու մեթոդիկա:

• Ժամանակ:

2-րդ փուլ. Կրկնել արդեն ունեցած գիտելիքները: Այն բանից հետո, եթե

արդեն աշխատանքը պլանավորված է, ուսանողը կրկնում է ուսումնասիրվող թենան նախ ըստ դասախոսության տեքստի, ապա դասագրքով:

**3-րդ փուլ.** թեմայի վերաբերյալ գիտելիքների խորացում: Այն ենթադրում է պլանում նշված հերթականությամբ սկզբում հիմնական, այնուհետև լրացուցիչ գրականության ընթերցում: Ընթերցանության ժամանակ օգտակար են գրառումները պլանի յուրաքանչյուր կետի վերաբերյալ:

**4-րդ փուլ.** եզրափակիչ փուլ: Դասախոսական տեքստով և դասագրքով ուսումնական նյութը կրկնելուց և հանձնարարված գրականությունը մշակելուց հետո ուսանողը կազմում է իր ելույթի տեքստը՝ գործնական պարապմունքների յուրաքանչյուր տեսակին բնորոշ առանձնահատկություններին համապատասխան:

Ուսանողների մասնակցությունը գործնական պարապմունքներին: Յուրաքանչյուր գործնական պարապմունքի հաջողությունը հիմնականում կախված է այն բանից, թե որքան ակտիվ և ինքնուրույն են ուսանողները դրան մասնակցում: Սակայն նրանց մասնակցության բնույթը ինքնուրույն աշխատանքների տարրեր տեսակներին տարրեր են: Այն կախված է պարապմունքների առանձնահատկությունից:

ՈՒԻԱ-ի արդյունավետության բարձրացման գործում մեծ դեր ունեն վարժությունները: Դրանք հիմնականում ստեղծագործական բնույթ ունեն և առավել սերտ կապ ունեն դասախոսության հետ: Վարժությունները կարծես տրամաբանորեն շարունակում են ճանաչողական գործունեությունը:

Վարժություններ կատարվում են 25-90 հոգուց բաղկացած ուսանողական ակադեմիական խմբերում ուսումնական պլանի բոլոր առարկաներից: Սակայն առավել լայն կիրառում դրանք գտնում են բնական և տեխնիկական գիտելիքների գործնական պարապմունքների ժամանակ:

Դասախոսությունը գիտելիքների կարևոր աղբյուր է և ուսանողի ստեղծագործական անձի դաստիարակման նիշոց: Բայց այն միակը չէ: Այստեղ մեծ դեր են խաղում վարժությունները: Դրանց կատարման ժամանակ ուսանողների ստեղծագործական մասնակցությունը բարդ աշխատանքային գործընթաց է: Պետք է հաշվի առնել այն, որ մանկավարժութեն ծիշտ և խելացի ձևով կազմված վարժություններն են առաջ բերում ուսանողների հետաքրքրասիրությունը, զարգացնում են աշխատասիրությունը, նպաստում նրանց բազմակողմանի զարգացմանը: Խնդիրների համակարգը պետք է նախապես կազմվի: Խնդիրների ամբողջ համակարգի

լուծման նպատակով պարապմունքների կազմակերպման կարգը կարող է տարբեր լինել: Օրինակ՝ բոլոր ուսանողները բաժանվում են 4 խմբի: Գրատախտակին կախվում են 4 աղյուսակներ, որոնք պարունակում են մեթոդապես ընտրված 3 խմբիների պայմանները (մեկ տեսակի): Յուրաքանչյուր շարքի ուսանողները նախ լուծում են այն աղյուսակի խմբիները, որը համապատասխանում է իրենց շարքի համարին: Ուսանողներն ինքնուրույն են լուծում, սակայն չի բացառվում նաև դասախոսի միջամտությունը: Այնուհետև անցումը մյուս աղյուսակներին կատարվում է այն հաշվարկով, որ պարապմունքի վերջում բոլոր 12 խմբիները լուծված լինեն յուրաքանչյուր ուսանողի կողմից: Իհարկե, վարժությունների կազմակերպման այս ձևը կատարյալ չէ:

Գործնական պարապմունքներին ուսանողների ճանաչողական ակտիվությունը պահպելու նպատակով կիրավում են տարբեր մեթոդական հնարներ, ինչպես օրինակ՝ էվրիստիկ գրույցը, որը ինչպես և խմբիների համակարգը, պետք է նախապատրաստվի, խնդրահարույց իրավիճակի ստեղծումը, որոնողական հնարների օգտագործումը:

Կարևոր է նաև, որպեսզի ուսանողը նախապես ծանոթանա իրեն հանձնարարվելիք ինքնուրույն աշխատանքի նյութերին: Այս կապակցությամբ կարևոր քայլ էր ուսումնամեթոդական փաթեթներ ստեղծելու պահանջը, որտեղ մանրամասն արտացոլված են ողջ դասընթացի համար նախատեսված դասախոսություններին, սեմինար-գործնական պարապմունքներին ուսանողի պատրասվածությունն ապահովելուն ուղղված համապատասխան հնքնուրույն աշխատանքների թեմաները:

Ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքների համար նախատեսել ենք հանձնարարություններ տալ «Անձի զարգացման գործուները» և «Սովորողների զարգացման տարիքային փուլերը» թեմաների վերաբերյալ: Ուսանողների գերեթևնվածությունից խուսափելու և աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման համար որոշեցինք թեման բաժանել ենթահարցերի և տալ հանձնարարություններ՝ օգտվելով նաև միջառարկայական կապերից, ակադեմիական խումբը բաժանեցինք 5-ական ուսանողների, և յուրաքանչյուր խմբին տրվեց հանձնարարություն:

Առաջին խմբին հանձնարարվեց ներկայացնել անձի զարգացման գործուների ամբողջական պատկերը՝ նախապես տալով «մար», «անհատ», «անձնավորություն» հասկացությունների բնութագրերը.

Մարդ	Կենսաբանական հասարակական էակ
Ընդհանուր	
Անհատ-եզակի	Որոշ դեպքերում (ապուշ) չի կարող դարձնալ անձնավորություն
Անձնավորություն	Հասարակական էակ

Անհատականություն	
Ազգային	Համամարդկային
	Հասարակական կյանքում ստեղծած արժեքներով, անձնական որակներով, առանձնահատկություններով
	Իրենց թողած մնայուն արժեքներով (գիտական, մշակութային) շարունակում են ապրել իրենց ֆիզիկական մահից հետո (Շիրակացի, Ենշտայն, Լեռնարդո դա Վինչի և այլոք)

### Անձի ծևավորման գործոնները

Ժառանգականություն	Համամարդկային		Տեսություններ՝ պետքորմազմ, բիեկիորիզմ, պլատոնիզմ
	Ռասսայական		
	Ազգային		
	Անհատական		
Միջավայր	Աշխարհագրական	Միկրո Մեզո Մակրո	
	Հասարակական		
Դաստիարակություն	Լայն հասարակական		«Տաբուլա ռազա» (Զոն Լոկ) «Մարուր պնակիտ» «Լվացված մագաղաթ» (Գրիգոր Տաթևացի)
	Լայն մանկավարժական		Մեն-Միմոն ֆրանսիական մատերիալիստներ
	Նեղ մանկավարժական (դաստիարակչական)		

Երկրորդ խմբին հանձնարարվեց ներկայացնել իին աշխարհի մեջ մտածողների և միջնադարյան մեծ մտածող Տաթևացու մոտեցումները հիմնախնդրի վերաբերյալ.

## *Պլաստոն*

ՏԱՐԻՔ	ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՎՍ ԴԱՏ	ՆՊԱՏԱԿ, ԽՆՇԻՐՄԵՐ
3-6	Պարտեզ	Խաղային ուսուցում
7-12	Պետական դպրոց	Կարդալ, գրել, հաշվել
12-16	Պալեստրա	Ֆիզիկական դաստիարակություն
17-18	Նախապատրաստություն զինվորական ծառայության	Թվաբանություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն
18-20	Եֆերների շարքեր	Ուզմագիզիկական դաստիարակություն
30-35	Պետական պաշտոնյայի նախապատրաստում, կրթության բարձրագույն աստիճան	Փիլիսոփայություն, երկրաչափություն, աստղագիտություն, երաժշտության տեսություն
35-50	Պետության դեկավար	Բացառիկ ընդունակություններ

## *Արիստոտել*

ՏԱՐԻՔ	ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲՆՈՒԹՅԱԳԻՐ	ՆՊԱՏԱԿ
Մինչև 7տ	Մանկություն	Ֆիզիկական
7-14	Սեռական դաստիարակության սկիզբ	Մտավոր
14-21		Բարոյական

## *Տարևացի*

ՏԱՐԻՔ	ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲՆՈՒԹՅԱԳԻՐ
Մինչև 1,5	Երեխայություն
1,5-7	մանկություն
7-17	պատանեկություն
17-40	հասունություն
40-60-65	ծերություն
60-65 և ավելի	զառամություն

Մյուս հնգյակին հանձնարարվեց ներկայացնել Կոմեսնսկու և Ռուսոյի տարիքային պարբերացումը և կազմել գծապատկեր:

### Յան Ամուս Կոմենսկի

ՏԱՐԻՔ	ԶԱՐԳԱցՄԱՆ ԲՆՈՒԹՅԱԳԻՐ, ՌԱՍՈՒԵՄԱՆ ԲՆԱԳԱՎԱՉ
մինչև 6տ	Մայրական գիրկ
6-12	Մայրենի լեզվի դպրոց
12-18	Գիմնազիա, լատինական դպրոց
18-24	Ակադեմիա, ճեմարան,

### Ժամ Ժակ Ռուստ

ՏԱՐԻՔ	ՄԻՋԱՎԱՅՐ	ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲՆՈՒԹՅԱԳԻՐ
մինչև 2տ	Ընտանիք	Ֆիզիկական զարգացման շրջան
2-12	Գյուղ-բնություն	Արտաքին զգայարանների զարգացման և «բանականության բնի» շրջան
12-15	Գյուղ-բնություն	Ստավոր զարգացման շրջան
15-18 (մինչև հասունություն)	Քաղաք-հասարակություն	Բարոյական զարգացման շրջան

Մյուս խմբին հանձնարարվեց ներկայացնել Պիամեի և Վիգոտսկու մոտեցումները:

### Ժամ Պիամե

ՓՈԽ	ՏԱՐԻՔ	ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԱՅԻ ԲՆՈՒԹՅԱԳԻՐԸ
Զգայաշարժողական	0-1,5-2 տարեկան	Մանկիկը աշխարհը ճանաչում է տարբեր գործողությունների միջոցով:
Մինչկատարողական փուլ (մինչօպերացիոնալ)	2-7 տարեկան	Երեխաների մոտ ծևավորվում են հասկացություններ, և նրանք օգտվում են այնպիսի խորհրդանիշներից, ինչպիսին է խոսքը: Այդ հասկացությունները սահմանափակված են երեխայի անհատական փորձով (եսակենտրոն են):
Բուն կատարողական փուլ (բուն օպերացիոնալ)	7-11 տարեկան	Երեխաները սկսում են մտածել տրամաբանորեն, օգտվում են թվաբանական հասկացություններից:
Զևական (ֆորմալ) կատարողական փուլ	սկսվում է 12 տարեկանից կամ ավելի ուշ	Դեռահասը կարող է վերլուծել ցանկացած կոնկրետ և վերացական բնույթի խնդիր:

Հոգեկանի զարգացման տարիքային պարբերացումն ըստ Վիգուտսկու

Փուլ	Տարիք	Հոգեկանի նորագոյացություն	Առաջատար գործունեություն
Մանկիկային	0-1	Զարգանում է հնչյունային լսողությունը, շարժողական ոլորտը	Հուզական հաղորդակցում, ձեռնածություններ
Վաղ մանկություն	1-3	Խոսքի յուրացում, քայլքի տիրապետում	Առարկայական գործունեություն
Նախադպրոցական	3-7	Նախաձեռնություն, հաղորդակցման տիրապետում	Խաղ
Կրտսեր դպրոցական	7-10, 11	Հոգեկան գործընթացների կամաձնություն, ռեֆլեքսիա, գործունեության ներքին պլանավորում	Ուսում

5-րդ խմբին հանձնարարվեց ներկայացնել ժամանակակից մանկավարժական նվաճումներին համապատասխան տարիքային պարբերացումը

#### Դպրոցական տարիք (ըստ նոր կրթակարգի)

2006 թվականից	Նախկին	Նոր	12-ամյա կրթություն
<b>Կրտսեր դպրոցական</b>	6-7-10 տ., I-III	6-10 տ., I-IV	5,5-6-10 տ., I-IV
<b>միջին դպրոցական</b>	11-15 տ., V-VIII	11-16 տ., V-IX	11-16 տ., V-IX
<b>ավագ դպրոցական</b>	15-17 տ., VIII-X	17-18 տ., X-XI	15-18 տ., X-XII

Աշխատանքը պետք է ներկայացնեն գծապատկերի և հակիրճ ռեֆերատի տեսքով:

Խմբային աշխատանքի ընթացքում օգտագործվեց համագործակցային ուսուցում և փոխներգործում մեթոդներ: Աշխատանքը անփոփլվեց համեմատական վերլուծությամբ, վերծանվեցին տարբեր մոտեցումների դրական և բացասական կողմները:

Օգտագործվեցին գաղափարի քարտեզագրման, Վեննի տրամագրի մեթոդները:

Աշխատանքի ամփոփումը, որը միտված էր ուսանողների ինքնուրույն վերլուծական մտածողության, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը, անցավ ակտիվ և արդյունավետ մթնոլորտում, և մեր կարծիքով՝ այն կարելի է օգտագործել՝ ելնելով դասախոսության թեմայի առանձնահատկություններից:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կոմպլեքսային նոտեցում դպրոցականների դաստիարակությանը, «Գիտական աշխատությունների միջրուկական ժողովածու», Երևան 1985:
2. Դ. Ի. Աբրամյան, Մ. Բ. Մադատյան, Ա. Ս. Տուտոնճյան, Ա. Ա. Ավակիմյան, Կ. Ա. Արյունյան, Формирование творческой деятельности студентов педвузов, Ереван, 1988.
3. Вопросы вузовской педагогики, учебное пособие для студентов университета, Издательство Ленинградского Университета, 1972.
4. Формирование учебной деятельности студентов, под редакцией В. Я. Ляудис, Москва, 1989г.
5. <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/index.html> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
6. <http://charko.narod.ru/tekst/an4/3.html> УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

# **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

*Паргев Геворкян  
Армен Арутюнян*

## **РЕЗЮМЕ**

Одной из важнейших задач высшей школы является повышение качества подготовки специалистов. Студенты, особенно выпускники, должны не только получить специальные знания, сформировать необходимые умения, но и уметь самостоятельно приобретать знания. С этой точки зрения большое значение имеют самостоятельные работы, которые способствуют формированию критического, аналитического мышления. Для прочного усвоения знаний используются графические методы, где активность студентов значительно повышается.

В статье рассматривается роль самостоятельных работ в повышении эффективности процесса обучения.

## **INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS IN THE CLASSROOM**

*Pargev Gevorgyan  
Armen Harutyunyan*

## **SUMMARY**

The improvement of the preparation quality of a specialist is one of the most important issues. Students, particularly graduates, must not only get knowledge of the subject and master the abilities and competence of that knowledge, but also be able to gain new scientific knowledge and facts. From this perspective students' independent work which is a precondition for analytical and critical thinking is of great importance. In the learning process the use of diagram methods which is actively applied by the students , plays an important role. The article aims at emphasizing the importance of the students' independent work in the process of improving the productivity of the procedure taking into account the students' abilities.

# **ՆԱԽԱԴՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԱՌԱՋԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Ալլա Ղալլաքյան**

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ  
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

**Լուսինե Ղազարյան**

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու  
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** անհատակողմնորոշված մոտեցման տեխնոլոգիա, վիտագեն կրթության տեխնոլոգիա, գյուտարարական խնդիրների լուծման տեխնոլոգիա /ՏՐԻԶ/, Ս. Ռոգենբերգ- Դ. Ռոնզինի դաստիարակության տեխնոլոգիա, մարզման /թրեյնինգի/ բնույթի զարգացման տեխնոլոգիա, մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաների մշակման սկզբունքներ:

Նախադպրոցական կրթության ժամանակակից տեխնոլոգիաները նպատակ ունեն բարելավելու նախադպրոցական կրթական հաստատությունների մանկավարժական գործընթացը, կոչված են նպաստելու նախադպրոցահասակ երեխաների լիարժեք զարգացման ու դաստիարակությանը: Դրանք ինքնատիպ են և տարբերվում են կիրառման յուրահատկություններով ՆՈՒՅ-ի մանկավարժական պրակտիկայում:

Մանկավարժական գործընթացի նորովի կազմակերպման անհրաժեշտությունը բխում է նախադպրոցական կրթության ժամանակակից ռազմավարությունից, որի հիմնական դրույթները ներկայացված են նախադպրոցական կրթության հայեցակարգում:

Մանկավարժական նորարարությունները, մասնավորապես, ժամանակակից տեխնոլոգիաները, դիտարկվում են որպես մանկավարժական գործընթացի նորահունչ կազմակերպման միջոցներ, որոնք բոլորովին այլ բնույթ են հաղորդում գործող մանկավարժական համակարգին: Մանկավարժական տեխնոլոգիան նախագծում է կրթական գործընթացի նպատակահարմար ընթացքը, երաշխավորում է արդյունավետությունն ակնկալվող արդյունքների գրանցմանը, ճշգրտում է կիրառվող մեթոդիկաները, ապահովում մանկավարժական գործընթացների կառավարելիու-

թյունը: Մանկավարժական տեխնոլոգիան, ըստ Վ. Բեսպալկոյի և Շ. Ամոնաշվիլու, Երեխսայի և մանկավարժի փոխգործունեության միջոց է:

Նախադպրոցական կրթության ժամանակակից տեխնոլոգիաները լինում են.

- ❖ համակարգային՝ ուղղված մանկավարժական համակարգի ընդհանուր փոփոխություններին,
- ❖ դաստիարակության՝ ֆիզիկական, մտավոր, բարոյա-սոցիալական, գեղագիտական, էկոլոգիական և այլ,
- ❖ ուսուցման,
- ❖ զարգացման ուղղված տեխնոլոգիաներ:

Առաջին խմբին են դասվում անհատակողմնորոշված մոտեցման տեխնոլոգիան, վիտագեն կրթության տեխնոլոգիան, գյուտարարական խնդիրների լուծման տեխնոլոգիան և այլն:

Երկրորդ խմբին են պատկանում դաստիարակության տեխնոլոգիաները, օրինակ՝ մանկավարժական պահանջների ներկայացման տեխնոլոգիան, անհատական մանկավարժական աջակցության, Ս. Ռոգենբերգի. Ռոնզինի դաստիարակության տեխնոլոգիան և այլն:

Երրորդ խմբին՝ ուսուցման տեխնոլոգիաները, օրինակ՝ փոխգործուն ուսուցման տեխնոլոգիան, ծրագրավորված ուսուցման և այլ:

Քետաքրքիր են զարգացնող տեխնոլոգիաները, որոնք մարզման եղանակով նպաստում են Երեխսայի ներանձնային փոփոխություններին, ինքնազարգացմանը:

Դամակարգային մանկավարժական տեխնոլոգիաները մշակվում են նախադպրոցական կրթության հայեցակարգային դրույթների հիման վրա, դրանք նախանշում են մանկավարժական գործընթացի բնույթը, կազմակերպման սկզբունքներն ու հիմնական շեշտադրությունները: Նախադպրոցական կրթության ժամանակակից տեխնոլոգիաների անձնակենտրոն կողմնորոշումը դրդում է կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների ինքնության բացահայտման ու դրսնորման: Այն ինչպես Երեխսաների զարգացման, այնպես էլ մանկավարժների ինքնազարգացման ներքին գործոն է: ՀՀ նախադպրոցական հաստատություններում այսօր գործող հիմնական կրթական ծրագրերն աստիճանաբար նորացվում են և կառուցվում անձնակենտրոն մոտեցման, այն է՝ սուբյեկտության հաշվառման սկզբունքով:

Անհատակողմնորոշված մոտեցման տեխնոլոգիան [ 4 ] նախատե-

սուն է երկխոսության բնույթի կրթական գործընթաց, որի մասնակիցները համագործակցում են նույն հարթության վրա և իրավահավասար են: Մանկավարժական ներգործությունն իրականացվում է աջակցության, խորհրդատվության, համատեղ քննարկումների եղանակով: Մանկավարժական գործունեության հիմնարար սկզբունքը՝ երեխայի ինքնության ճանաչումն է, նրան՝ իրու գործունեության սուբյեկտի, ընդունումը: Նշված սկզբունքը մանկավարժից պահանջում է նաև մշտական կատարելագործում, ներազդում սեփական ինքնության, անձնային հեղինակության միջոցով:

Անհատակողմնորոշված մոտեցման տեխնոլոգիայից բացի նախադպրոցական կրթության համակարգում լայն տարածում է ստանում վիտագեն կրթության տեխնոլոգիան, որի հեղինակն է Ա.Ս. Բելկինը [ 3 ]: Նշված տեխնոլոգիան առաջարկում է ուսուցանել և զարգացնել երեխաներին, հիմնվելով նրանց կյանքի փորձի վրա, նպաստել աշխարհաճանաչմանը, անհայտի որոնմանը առկա, հայտնի գիտելիքների օգտագործման միջոցով: Մանկավարժը, ինչպես և անհատակողմնորոշված մոտեցման տեխնոլոգիայի կիրառման պայմաններում, հանդես է գալիս խորհրդատուի դեմում և փորձում է օգնել երեխաներին վերապելու կյանքի ընթացքում ունեցած հույզերն ու զգացմունքները, վերիիշելու գործողությունները՝ հարստացնելով դրանք ինքնուրույն գործողություններով և գործունեությամբ: Նախկինում ձեռքբերած հաջողությունների հուզական վերլուծությունը դաստիարակի հետ հոգնոր հաղորդակցման ընթացքում հարստացնում է նախադպրոցականի ներաշխարհը և դրդում նորանոր սիրանքների: Մանկավարժական փոխներգործությունն իրագործվում է «հուզական դիրքորոշում», «առաջանցիկ առաջարկ», «դրականի ամրապնդում», «գործունեության վերափոխում», «պահանջմունքների կարգավորում» և այլ յուրահատուկ հնարներով: Ինչպես երեխայի, այնպես էլ մանկավարժի կյանքի փորձի հիման վրա կառուցվող մանկավարժական գործներացն ընդլայնում է նախադպրոցականի աշխարհաճանաչման հնարավորությունները, նպաստում է նրա ստեղծագործական ներուժի բացահայտմանը, ձևավորում է օբյեկտիվ ինքնագնահատման կարողություն: Տեխնոլոգիայի կիրառումը դաստիարակության գործներացում աստիճանաբար կարգավորում է երեխայի դրդապատճառային և պահանջմունքային ոլորտները, ձևավորում սեփական գործողությունները ռեֆլեքսիվ

Վերլուծության Ենթարկելու կարողություն:

Համակարգային տեխնոլոգիա է համարվում նաև բավականաչափ հայտնի գյուտարարական խնդիրների լուծման տեսության կամ ՏՐԻՅ տեխնոլոգիան [ 2 ]: ՏՐԻՅ տեխնոլոգիան սկսել է կիրառվել մանկապարտեզում 1987 թվականից կոլեկտիվ խաղերի և պարապմունքների ձևով, որոնց արդյունավետությունը կանխորոշվել է տվյալ տեխնոլոգիայի բնույթը հիմնավորող, նախադպրոցական տարիքին հարմարեցված մեթոդների օգտագործմանը: Մասնավորապես, «կիզակետում գտնվող (ֆոկալ) օբյեկտների», «հակասությունների բացահայտման», «հեքիաթների հորինման», «առաջանցիկ առաջարկի», «համանանության» մեթոդների կիրառման արդյունքում երեխանները սկսում են մտածել համակարգված, երևակայության դրսնորումները դառնում են նպատակառուղղված և մղում են ստեղծարար գործունեության: Առաջանցիկ առաջարկ է, օրինակ, զրոյացը «ժպտացող աղվեսի», «պարող բույսերի» մասին կամ զբոսանքը «սիեզերում», «սարցակալած երկրում»: Ստեղծագործելուն, գյուտարարությանը նպաստող հիանալի մեթոդ է համանանանության որոնումը: Օրինակ՝ առարկաների գունային, գործառույթային, հատկությունների, ձևի և այլ համանանանությունների բացահայտման արդյունքում երեխան, առարկան կամ օբյեկտն ուսումնասիրելիս, կարողանում է գտնել համալիր ու երևակայական համանանանություններ և օգտագործել դրանք ստեղծագործական գործունեության ննիքացքում: Օրինակ՝ մեքենայի համապատկերը՝ ձին (գործառույթային), համակարգիչը (հատկությունը), կարմիր խնձորը (գույնով), կախարդական գորգը (երևակայական) հետաքրքիր եղանակներով արտացոլվում են հեքիաթներ հորինելիս, դեռային կամ շինանյութով խաղերում:

ՏՐԻՅ տեխնոլոգիան արդյունավետ է, եթե այն կազմակերպվում է հետևյալ փուլերով.

❖ առաջին փուլում պարապմունքների նպատակը ուսումնասիրվող առարկայի կամ օբյեկտի բազմաֆունկցիոնալ նշանակության փոխանցումն է,

❖ երկրորդ փուլում բացահայտվում են ուսումնասիրվող առարկային կամ օբյեկտին բնորոշ հակասություններ,

❖ երրորդ փուլի ընթացքում համատեղ ուժերով քննարկվում են հակասությունների լուծման տարբերակներ, որոնք ենթադրում են նորարա-

րական մոտեցումներ (օրինակ՝ սառցակալած երկրում ճանապարհորդելու համար սովորական մարդը վերածվում է ձյունե մարդու),

❖ Վերջին փուլը՝ երևակայական խնդիների հանգուցալուժման, ստեղծարարության փուլն է, որի ընթացքում կիրառելի են մանկան գործունեության բոլոր ձևերը (խոսքային, խաղային, կերպարվեստային, կառուցղական):

Տեխնոլոգիան, փաստորեն, առաջարկում է ստեղծարարության գործիքներ, որոնք արդյունավետ են նաև նախադպրոցական տարիքում:

Նախադպրոցական կրթության համակարգում կիրառվող դաստիարակության տեխնոլոգիաներից ամենահետաքրքիրը՝ Մ. Ռոգենբերգ-Դ. Ռոնգինի տեխնոլոգիան է [ 5 ], որի նպատակը՝ զայլի և ընձուղտի հակադիր կենսակերպերի համեմատությամբ, աշխարհի հանդեպ որոշակի վերաբերմունքի ազատ ընտրության խթանումն է, երեխաների կողմից սեփական վարքագիծն ու հարաբերությունները վերահսկելու կարողության ձևավորումը: Ընձուղտի պայմանական կերպարին բնորոշ է հարրդակցման մարդասիրական, փոխանցման «լեզուն», որը նպաստում է հոգատար և հաղուրժող հարաբերությունների կառուցմանը: Գայլի կենսակերպը եսասիրական է. այն ենթադրում է շրջապատի հանդեպ սեփական շահերից բխող դիրքորոշումներ, որոնք բոլոր հնարավոր միջոցները ծառայեցնում են կյանքի նպատակների իրագործմանը: Գայլն ընդունակ չէ հասկանալու դիմացինին, նրա «լեզուն» հրամայական է, ճնշող: Դաստիարակության տեխնոլոգիան դրույմ է երեխային ընձուղտի կենսակերպի ընտրության, բացառելով ցանկացած ճնշում և ավելորդ հրահանգներ:

Նախադպրոցականի կրթության համակարգում այսօր գերակայում են փոխանցուն ուսուցման տեխնոլոգիաները, որոնց նշանաբանն է «սովորեցի՛ ինք, սովորեցրու՛ ընկերոջդ»: Ինտերակտիվ ուսուցումը ենթադրում է գործընկերային համագործակցություն ինչպես դաստիարակի, այնպես էլ հասակակիցների հետ, այսինքն՝ այն նախատեսում է ուսուցման գործընթացի բոլոր մասնակիցների կողմից փոխանցվող տեղեկատվության (գիտելիքի, հարաբերությունների, դիրքորոշումների) ընկալում և յուրացում:

Նախադպրոցական կրթության համակարգում աստիճանաբար տարածում են ստանում մարզման (քրեյնինգի) բնույթի զարգացման տեխնոլոգիաները [ 1 ], որոնք ուղղված են ինքնաճանաշնան ու ներանձնային

փոփոխություններին: Մարզման ընթացքը դրդում է ինքնադրսևորման և սեփական վարքի կամային կարգավիրտման: Մարզումն իբրև փոխգործուն ուսուցման տարատեսակ, իրենից ներկայացնում է որոշակի տրամաբանությամբ և հաջորդականությամբ իրականացվող անհատական վարժությունների համակարգ, որի կիրառման արդյունքում ծևավորվում են անձնային հատկություններ և հաղորդակցման կարողություններ: Օրինակ՝ ավագ նախադպրոցական տարիքում երեխանների ռեֆլեքսիվ կարողությունների մարզման տեխնոլոգիան, որն իրենից ներկայացնում է վարժությունների հետևյալ հաջորդականություն՝ «Ես հայելու մեջ», «Ինքնագովազդ», «Ինքնապատկեր», «Ես-խորհրդանիշ»: Ավագ նախադպրոցականը, զննելով իրեն հայելու մեջ, սովորում է նկարագրել իր արտաքին (երևացող), հետագայում նաև բարնված (ներքին) հատկանիշները, հաջորդ փուլում փորձում է գովազդել սեփական առավելությունները, պատկերում է իր նկարը (կարելի է ծաղրանկարը), որից հետո հորինում է իր խորհրդանիշը: Առաջին հայացքից քվում է, թե ուսուցման այս եղանակն արդյունավետ չէ նախադպրոցական տարիքում, սակայն մանկավարժական փորձը ցույց է տալիս, որ երեխանները մեծ հետաքրքրությամբ և գերագույն ազնվությամբ են կատարում առաջարկվող վարժությունները: Վարժությունների ընթացքի նկատմամբ երեխայի ներքին պատասխանատվությունը նշված տեխնոլոգիայի արդյունավետության երաշխիքն է:

Այսպիսով, ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիանների հիմքում ընկած են հետևյալ հիմնական սկզբունքները.

- ❖ անձնակենտրոն մոտեցման կամ սուբյեկտության հաշվառման,
- ❖ անձի ամբողջականության, նրա համակարգված զարգացման,
- ❖ «այստեղ և իինա»,
- ❖ ազատ ընտրության կամ ճնշման բացառման:

Նշված սկզբունքների կիրառումն իմաստավորում է մանկավարժական գործողությունները, ստեղծում է համապատասխան կրթական միջավայր, նպաստում փոխվստահելի հարաբերությունների հաստատմանը:

Նախադպրոցական կրթության ժամանակակից տեխնոլոգիաններին բնորոշ են հետևյալ առանձնահատկությունները.

- դրանք երկխոսության բնույթի են, ենթադրում են համատեղ քննարկումներ, գործողություններ, որոշումներ,
- բացահայտում և իիմնավորում են խնճային աշխատանքի արդյու-

- նավետությունն ու առավելությունները,
- նպաստում են ինքնուրույնության ձեռքբերմանն ու ստեղծագործական կարողությունների դրսնորմանը,
  - ուղղված են ներանձնային փոփոխություններին, անձնային կարևոր հատկությունների ձևավորմանը:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Ս. Գևորգյան, Կ. Վարդանյան, Ա. Դալլարյան, Յոզեֆանության դասավանդման մեթոդիկա. -Երևան, «Զանգակ-97», 2011, 141 էջ
2. Т.М. Бабунова Дошкольная педагогика. - М., “ТЦ Сфера”, 2007, 208 стр.
3. А.С. Белкин Основы возрастной педагогики.- М., ИЦ “ Академия”, 2000, 192 стр.
4. Д.А. Белухин Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах. – М., “Полиграф Центр”, 2006, 312 стр.
5. С.В. Кульевич Педагогика личности.- ТЦ “Учитель”, 2001, 160 стр.

# **ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Алла Даллакян  
Лусине Казарян**

## **РЕЗЮМЕ**

В статье представлена классификация современных технологий дошкольного образования, подробно описаны те виды технологий, которые постепенно находят свое применение в системе дошкольного образования РА. Подробно охарактеризованы особенности современных технологий дошкольного образования, организация которых требует кардинальных изменений педагогической системы дошкольного образовательного учреждения. В частности, технология личностно-ориентированного подхода, технология витагенного образования, технология ТРИЗ.

Весьма эффективно в дошкольном возрасте работает технология воспитания М.Розенберга-Д. Ронзина, цель которой формирование жизненной позиции у дошкольников на основе сравнения условных образов жирафа и волка. Интересен в применении тренинг развития рефлексивных способностей детей старшего дошкольного возраста.

В статье представлены также особенности и преимущества интерактивного обучения, в процессе которого вырабатывается умение самостоятельного и творческого познания мира.

## **FEATURES OF MODERN TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATION**

**Alla Dallakyan  
Lusine Ghazaryan**

## **SUMMARY**

The article presents the classification of modern technologies of preschool education: in details are described the types of technologies that are gradually finding their way in preschool education of the RA. More detailed are characterized the features of modern technologies of preschool education, the organization of which requires major changes in the pedagogical system of the pre-school educational institutions. In particular, the person-centered approach technology, vital education technology, "TRIZ" (the solving theory of creative tasks) technology. In preschool education the technology of M.Rozenberg and D. Ronzin works effectively, the aim of which is to shape attitudes of preschool children based on comparison of conventional images of the giraffe and wolf. The training of the development of reflexive ability is very interesting in usage for the children at the teaching pre-school age. In the article are also presented the features and benefits of interactive teaching, in the process of which the skills of independent and creative learning of the world are being developed.

# **««ՃԱՇԱԸ» ԵՎ ՇԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՇՈԳԵՎՈՐ ԿՅԱՆՔ» ԹԵՍԱՅԻ ՂԱՍԱՎԱՆԴԱՍ ԱՊԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲՈՒՇՈՒՄ**

**Գագիկ Եթինյան**

պատմական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

Վանաձորի Հովհաննեսի անվան

պետական մամկավարժական ինստիտուտ

Խորհրդային Հայաստանի հետստալինյան առաջին տասնամյակի մշակույթը սովորաբար ներկայացվել է խորհրդային ամբողջ ժամանակաշրջանի մշակույթին համահանուն՝ իրեն միայն Մոսկվայից ուղղորդվող և Հայաստանի կոմկուսի ղեկավարության կողմից անմիջական կատարող ներին հրահանգվող հրամանների տեսքով։ Մինչդեռ իրականում հայ մշակութային մտավորականությունը շատ հաճախ դրսենորել է նաև քաղաքական խիզախություն, ընդվզել տիրող հրավիճակի և կառավարման հանակարգի դեմ, իրավացիորեն սուր քննադատել կոմկուսի ղեկավարությանը, բարձրացրել հանագգային այնպիսի սուր հարցեր, ինչպես Սևանի բնապահպանական, հայրենիք-սփյուռք կապերի, Մեծ Եղեռնի, Ղարաբաղի Հայաստանին նիացման խնդիրները։

Թեման դասավանդելիս անհրաժեշտ է նորահայտ մեծաքանակ նյութերի ներկայացմամբ ճիշտ շեշտադրումներով ցույց տալ 50-60-ականների հայ գրողի, նկարիչի, երաժիշտի ու դերասանի քաղաքացիական դիրքորոշումը, նրա հայրենասիրությունը, անհանգստությունը Հայաստանի ապագայի վերաբերյալ, կառավարման խիստ կենտրոնացված ու քաղաքականացված իրավիճակի չհանդուրժելը և այլն։

Հոդվածում անդրադառնում ենք վերոհիշյալ հարցադրումներին, ցույց տալիս նյութի մատուցման ուղիները, ներկայացնում ուսանողի կողմից թեմայի յուրացման և գնահատման ձևերը։

20-րդ համագումարից հետո կոմկուսի և խորհրդային իշխանության քաղաքական վերաբերմունքը գրականության և արվեստի նկատմամբ արտացոլվեցին ԽՄՀՍ ղեկավար Ն. Խորոշչկի գեկույցներում<sup>1</sup>։ Բնակա-

<sup>1</sup> Տե՛ս մանրամասն՝ Խրոշչև Հ.С. За тесную связь литературы и искусства с жизнью народа. //Правда, //Литературная газета, //Советская культура, 1957, 28 августа. Также: Хрущев Н.С. За тесную связь литературы и искусства с жизнью народа. Сокращенное изложение выступления на совещании писателей в ЦК КПСС 13 мая 1957г., на приеме писателей, художников, скульпторов и композиторов 19 мая 1957г., на партийном активе в июне 1957г., Москва, 1957

նաբար, դրանք քարոզչական նպատակներով առանձնակի քննարկման առարկա դարձան:<sup>1</sup>

Ստալինի մահից և Բերիայի ձերբակալությունից հետո հայ մտավորականությունը ակտիվորեն սկսեց մասնակցել հանրապետության հասարակական-քաղաքական կյանքում տեղի ունեցող փոփոխություններին: 1953 թ. հուլիսի 15-ից հանրապետության կուսակցական կազմակերպություններում սկսվում են կուսակցական փակ ժողովներ, որտեղ քննարկվում է ԽՄԿԿ կենտկոմի որոշումը՝ «Փակ նամակը» Բերիայի մասին:

Խորհրդային տարիներին հայ մտավորականության ու մշակույթի գործիչների շրջանում ընդհանրապես առաջատարը գրողներն էին, ինչը արտահայտվում էր առաջին հերթին նրանց դիրքորոշման, ներքաղաքական ու ազգային հրատապ խնդիրների բարձրացման և հետազոտման հարցում:

Գրողների միության կուսակցական ժողովում բարձրացվեց Սևանի հիմնախնդիրը: Գրողներն անհանգստացած էին լճի ջրային պաշարների սպառնան և դրա աղետալի հետևանքների համար:

Յայ ժողովողի գրական ժառանգության վրա ուշադրություն հրավիրելով՝ Յո. Քոչարը բարձրացրեց Լևոն Շանթի ստեղծագործության հարցը: Նրա կարծիքով հարկ էր նկատի ունենալ, որ Լ. Շանթը հայ գրականության մեջ նշանակալից դեմք է, նրա գրական ժառանգությունը լեցուն է հայրենասիրությամբ, այն չպետք է թողնել «հակառակորդներին» ու երկերը հարկ է հրատարակել: «Պաշտպանելով այս տեսակետը՝ Բ. Շովենիանը շեշտում էր. «Մենք ամեն դեպքում կարողում ենք նրա երկերը, ինչու՝ չպետք է բացահայտ չհրատարակենք դրանք»<sup>2</sup>:

Խոսելով աշխատավարձի չափի և սոցիալիստական մրցության մասին՝ գրող Բ. Շովենիանը հայտարարում է. «Ի՞նչ սոցիալիստական մրցություն կարող է խանդավառել այն բանվորին, որը յոթ երեսա ունի, բայց ստանում է իինգ-վեց հարյուր ռուբլի: Ի՞նչ սոցիալիստական մրցություն կարող է խանդավառել այն գյուղացուն, որը ամբողջ տարին աշխա-

<sup>1</sup> Տես օրինակ՝ Главная линия развития литературы и искусства, //Правда, 1957, 29 августа. Высокое призвание деятелей литературы и искусства. //Правда, 1957, 1 сентября. В борьбе за строительство коммунизма. //Литературная газета, 1957, 31 августа. Высшее общественное назначение литературы и искусства. //Советская культура, 1957, 31 августа, Ленинские принципы партийного руководства искусством. //Советская культура, 1957, 3 сентября.

<sup>2</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1346, գ. 1, գ. 63, թ 105-111:

տելուց հետո, երբեմն պարտք է մնում կոլտնտեսությանը: Եվ դա ոչ թե մեկ, այլ հաճախ մի քանի տարի իրար ետևից»: Նա առանձնակի անդրադառնում է Թուրքիայի քաղաքականությանը, մասնավորապես 1915թ. տեղի ունեցած հայերի, հույների և հրեաների ջարդերին. «Տարիներ շարունակ մենք գոռում ենք, թե Հայաստան ունի իր սեփական պետականությունը, սեփական կառավարությունը: Հայ ժողովորդի թշնամիները, ընդհակառակը, Ամերիկայի միլիարդատերերի գլխավորությամբ բղավում են, թե սուս է: Եվ այսօր, երբ Կորայելն ու հույները ձայն են բարձրացրել ընդդեմ թուրքական կամայականությունների, Հայաստանի կառավարությունը լրում է, և դրանից ոգևորված հայ ժողովորդի թշնամիները ճգնում են ապացուցել, թե իրենք ծշմարիտ են, թե իբր Հայաստանում ոչ մի կառավարություն գոյություն չունի»:<sup>1</sup>

Սևակ Արզումանյանը Դարարադի, Նախիջևանի ու Զավախիք մասին խոսում է որպես պատմական Հայաստանի անքաժանելի մասերի, դնում է դրանք Հայաստանին միացնելու հարցը: Նրա համոզմանք՝ նշված ինքնակար միավորները տնտեսապես հետամնաց են, լուսավորություն չունեն, գործարաններ չեն կառուցվել, որ «Զավախիքի հայերը բատրակ են»: Խոսելով հայոց լեզվի օգտագործման և հայեցիության մասին՝ նա նշում էր. «Իրոք, Կիլիկիայի, Սիրիայի, Բուլղարիայի, Ֆրանսիայի հայը ավելի է պահպանել հայությունը, հայ լեզուն, ոգին, քան Բաքվից, Մոսկվայից, Օդեսայից, Լենինգրադից, Տաշքենդից եկածը»: Սոցիալական խնդիրների արիթրով նա շեշտում էր. «Մյուս հարցը, որ ինձ հուզում է, դա այն է, թե ի՞նչու ենք վատ ապրում, մինչև ե՞րբ ենք այսպես յոլա գնալու, քարին քացի տալու հետ հաշտվենք: Սա նվնվոց չէ, զնկերնե՛ր, այլ արդարացի ձայն»<sup>2</sup>:

Պարզ Սարտիրոսյանը գտնում էր, որ «Սովետական մարդը, որ երեսուն տարի շարունակ հորջորջվում էր հողագնդի ամենաազատ ու երջանիկ մարդը, իրականում ապրում էր կեղծիքի և մարդկային արժանապատվության ոտնահարման ամենախայտառակ պայմաններում»: Խոսելով անհատի ու ժողովորդի փոխհարաբերության մասին՝ նա կարծում էր, որ «Մենք պարտիային չենք ասի շնորհակալ ենք, թող շնորհակալ լինեն ժողովորդից: Մեր պարտիայի ղեկավարներից ոչ ոք համարձակ չէր, որ ժամանակին ասեր ծշմարտությունը, ոչ ոք անվախ կոմունիստի օրինակ չի ցույց տվել: Պիոներներին կարող ենք դաստիարակել Չոյայի, Մատրոսվի և այլոց օրինակով, բայց ղեկավարներից որի՞ օրինակով դաստիա-

<sup>1</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 37, գ. 42, թթ. 29-36:

<sup>2</sup> Նույն տեղում:

րակենք, երբ ոչ ոք համարձակ չէր»: Խորապես ցավագին էր նաև կոլտնտեսականների մասին նրա խոսքը. «Ինչպես է մեր կոլտնտեսությունների վիճակը, ամբողջ տարին աշխատող, բայց դատարկ նստող, կոլտնտեսականներին շարունակում են ուրիշի շորով նկարել և ասել, որ նա լավ է ապրում»<sup>1</sup>:

Առանձնակի խիստ էր նրա քննադատությունը ղեկավար գործիչների հասցեին. «Մեր ղեկավարները, նախարարները, քարտուղարները ավելի շատ գործարանների, անասունների մասին են մտածում, իոդ տանում, դրա համար նախագահներին պատասխանատվության կկանչեն, իսկ եթե զյուղը կորչի, պատասխանատվություն չկա: Մեր ղեկավարներն իրենց վարպելակերպով ոչ մի բանով չեն տարբերվում բուրժուաներից»: Նրա քննադատության գագաթնակետը սահմանադրության հարցն էր. «Մենք ասում ենք՝ ամեն կոնստիտուցիաներից մերն է, որ շատ դեմոկրատական է, բայց իրականում այդպես չէ, այդ կապակցությամբ ես իրաժարվել եմ «Սոցիալիզմից-կոմունիզմին անցնելը» թենայով դասախոսություն կարողականությամբ շրջանի գյուղերում. նայում են այնպիսի աչքերով, կարծես թե անբողջ հայ ժողովրդի ողբերգությունն է երևում նրանց աչքերից»<sup>2</sup>:

Քենրիկ Թումանյանը, խոսելով անհատի պաշտամունքի պատճառով տեղ գտած թերությունների մասին, կասկած է հայտնում ԽՄԿԿ կենտրոնի քաղբյուրոյի անդամների վարքագծի վերաբերյալ. «Չե՞ որ մենք՝ կոմունիստներս, հավատում էինք ոչ միայն Ստալինին՝ որպես պարտիայի և ժողովրդի առաջնորդի, այլև քաղբյուրոյի մյուս անդամներին և ամենայն ակնածանքով էինք ընդունում նրանց կողմից ասված յուրաքանչյուր խոսքը»: Նրա համոզման՝ գոյություն ունի «սովետական արիստոկրատիա, որը վայելում է աշխատավորների ստեղծած բարիքը»<sup>3</sup>: Արշ. Ղարագուլյանը նշեց անասնապահության անկումը, որ «գործարանների դիրեկտորները, կոլտնտեսությունների նախագահները դարձել են գործարանների, կոլտնտեսությունների տերերը, կաշառակերությունը օրինականացվել է, ծայր է առել գողությունը»<sup>4</sup>: Ա. Սարոյանը բացասական գնահատեց խորհրդային դիվանագիտության կատարած աշխատանքը Հայկական հարցում. «Մեր հայ ժողովրդին հուզել, հուզում և մշտապես կիուզի օտարի կողմից զավթված իր հողերի հարցը: Դիվանագիտությունը տարբեր

<sup>1</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 37, գ. 42, թթ. 29-36:

<sup>2</sup> Նույն տեղում:

<sup>3</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 37, գ. 42, թթ. 29-36:

<sup>4</sup> Նույն տեղում:

ժամանակ տարբեր կարծիքի է եղել. մերթ խոսել է հայ ժողովրդի հոգուն ու սրտին հարազատ լեզվով, մերթ էլ այդ հողերը յուղալի պատառի նման նետել է կատաղած շան երախը, որ իր վրա չհաչի»<sup>1</sup>:

Նաիրի Զարյանը, անդրադարձալով ԽՄԿԿ կենտկոմի քաղբյուրոյի անդամների՝ Ի. Ստալինի գործերի հանդեպ ունեցած դիրքորոշմանը նշում է. «Ո՞վ կարող է հավատալ, որ նրանք չին տեսնում այդ բոլորը: Ուրեմն ինչո՞վ բացատրել, որ նրանք այնուամենայնիվ հանդուրժում էին: Վախի՞ց, բայց իրավունք ունի՞ վախկոտ լինել գործիչը: Մենք վախկոտություն չենք ներում մինչև անգամ շարժային զինվորին: Շարժային զինվորին պատերազմի ժամանակ գնդակահարում են, երբ նա հանդես է բերում վախկոտություն, իսկ երբ պետական գործիչներն են հանդես բերում վախկոտություն, դա արդեն դաշնում է ահավոր աղետ ժողովրդի համար»<sup>2</sup>:

Ամփոփելով նշյալ մտավորականների խիզախ ելույթների արդյունքները՝ ՀԿԿ կենտկոմի քարտուղար Յ. Մարգարյանը դրանք որակեց. ...«հակասովետական, հակապարտիական, մանր բոլոժուական անարխիզմի նոտաներ, հակապարտիական, հակասովետական ոտնձգություններ պարտիայի կենտկոմի և Սովետական կառավարության հասցեին: Այս ընկերները քննադատության անվան տակ գրապարտում, վարկաբեկում էին ՀԿՊ կենտկոմի դեկավարությանը»<sup>3</sup>:

«ՍՍԿՎ 20-րդ համագումարի արդյունքները» քննարկող գրողների միության կուսկազմակերպության դրանիվ ժխանության հրամայականին հլու-հնազանդ «դատապարտեց հակապարտիական, հակասովետական ելույթները և հանձնարարեց «աչալութ» պարտբյուրոյին պարտիական պատասխանատվության կանչել դրանց հեղինակներին»:<sup>4</sup>

Յուլիսի 21-ին տեղի ունեցավ «Պետիրատ» կուսկազմակերպության ժողովը, որտեղ Հայկոմկուսի դեկավարության հասցեին քննադատությունն ընդունեց ավելի սուր ու կազմակերպված բնույթ: ՀԿԿ կենտկոմի քարտուղար Գր. Յարությունյանը մեղադրվում էր ժողովրդից կտրված լինելու, կադրերին անձնական նվիրվածության հատկանիշով ընտրելու, լեռնային գյուղերի քայլայման, միջակ գրողների ստեղծագործությունները գովաբանելու, արևմտահայ գրականությունը և մշակույթը թերագնա-

<sup>1</sup> Նույն տեղում:

<sup>2</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, ց. 37, գ. 42, թթ. 29-36:

<sup>3</sup> Նույն տեղում:

<sup>4</sup> Նույն տեղում:

հատելու և այդ հարցերում «հակակուսակցական գիծ վարելու» մեջ<sup>1</sup>: Այս ամենը հասցրեց նրան, որ 1953 թ. նոյեմբերի վերջին հանրապետության ղեկավարությունը փոխվեց:

Քննարկվող ժամանակաշրջանում կերպարվեստի զարգացման համար կարևոր նշանակություն ունեցավ այն հանգանաքը, որ երկիրը դառնում էր ավելի բաց: 1956 թ. Լենինգրադում բացվեց կոմունիստ նկարիչ Պարլ Պիկասոյի ցուցահանդեսը, որը ցույց տվեց, որ ոճը արվեստում չի որոշվում գաղափարախոսությամբ, համենայն դեպք՝ ոչ միայն դրանով: 1960 թ. բացվեց Մեքսիկայի արվեստի ցուցահանդեսը: Խորհրդային մարդ առաջին անգամ ծանոթացավ Սիկեյրոսի, Ռիվերայի, Օրոսկոյի ստեղծագործություններին: Հատերի աչքերը բացվեցին, երիտասարդ նկարիչները ոգևորվել էին մեքսիկացի վարապետների խոր արտահայտիչ աշխատանքներով:

Հետատալինյան շրջանի հենց սկզբում նորաստեղծ կուլտուրայի նախարարության կոլեգիան 1953 թ. օգոստոսի 25-ին նախանշեց խորհրդահայ կերպարվեստի զարգացման միտումները: Պյոֆեսիոնալ վարապետության աճի համատեքստում նկատելի էր համարվում թեմատիկայի միօրինակություն, անավարտ գործերի ցուցադրության դեպքեր, անբավարար էր գնահատվում գեղարվեստական քարոզչության գործը: Նպատակահարմար գտնվեց շրջիկ ցուցահանդեսի միջոցով նկարիչներին ծանոթացնել հանրապետության նորակառուցներին, արդյունաբերական ձեռնարկություններին, բարելավել երիտասարդ նկարիչների դաստիարակչական աշխատանքների դրվագքը, իրականացնել խորհրդահայ կերպարվեստագետների գործերի մեծատպաքանակ գունավոր վերատպությունների և բացիկների տպագրությունը, առանձնակի ուշադրություն դարձնել դասագրքերի ձևավորմանը<sup>2</sup>:

Մոսկվան շարունակում էր մնալ թելադրող և որոշող բոլոր հարցերում. անգամ մշակութային որևէ նախաձեռնություն իրականացնելու թույլտվության հարցում: 1954 թ. սեպտեմբերի 4-ին ՀԿԿ կենտկոմը որոշում էր ընդունել «Սովետական արվեստ» մասնագիտական ամսագրի հրատարակության անհրաժեշտության վերաբերյալ, ինչի կապակցությամբ 1955 թ. հունվարի 21-ին և հոկտեմբերի 19-ին թույլտվության

<sup>1</sup> Նույն տեղում, գ. 164, թ. 50-59:

<sup>2</sup> ՀԱԱ, ֆ. 119, գ. 9, գ. 3, թթ. 4-9:

խնդրանքով դիմում հղվեց ԽՄԿԿ կենտկոմին<sup>1</sup>:

Դայ թատրոնի 2000-ամյակը պետական մակարդակով նշելու հետ էր սերտորեն առնչվում կուլտուրայի նախարարի 1954 թ. մարտի 20-ի գեկուցագիրը ԴԿԿ կենտկոմի առաջին քարտուղար Ս. Թովմասյանին<sup>2</sup>:

Այս հոբելյանը համարվում էր «միասնական անխախտ ընտանիքում համախմբված» ԽՄԿՍ ժողովուրդների բազմադարյան զարգացած մշակույթի վկայություն՝ ինչի վերաբերյալ հոդված տպագրվեց ԽՄԿՍ գլխավոր պաշտոնաթերք «Պրավդա»-ում<sup>3</sup>:

Դայ թատրոնի 2000-ամյա հոբելյանի տոնակատարությունը նշելու համար ԴԿԿ կենտկոմի առաջին քարտուղար Ս. Թովմասյանը 1954 թ. պարիլին դիմեց ԽՄԿԿ կենտկոմի առաջին քարտուղար Ն. Խորուչչին: Որպես քաղաքական հնչեղության համոզիչ փաստարկ՝ նա նշում էր, որ հայ թատերական արվեստը լիարժեք ծաղկման հնարավորություն ստացավ միայն Հոկտեմբերյան հեղափոխությունից հետո՝ շնորհիվ ԽՄԿԿ «Լենին-ստալինյան ազգային քաղաքականության», իսկ խորհրդահայ թատրոնն էլ ժառանգել էր բազմադարյան ազգային թատերական արվեստի լավագույն ավանդույթները, և հոբելյանին տրվում էր «քաղաքական և մշակութային մեծ նշանակություն»<sup>4</sup>:

Անշուշտ, մշակույթի ընդհանուր զարգացման նկատմամբ իշխանությունների քաղաքականության մեջ կարևոր տեղ էր գրավում նաև մշակութային օջախների ու հաստատությունների շենքային պայմանների բարելավման հարցերը: Դետպատերազմյան շրջանում ֆինանսատեսական հնարավորությունների անհամեմատ աճն իրական պայմաններ ստեղծեց հարցի արմատական լուծման համար: Արդեն 1954 թ. մարտի 25-ին հարցի վերաբերյալ կուլտուրայի նախարար Ս. Շահինյանը հանգամանալից գեկուցագիր հղեց ԴԿԿ կենտկոմի առաջին քարտուղար Ս. Թովմասյանին:<sup>5</sup>

Այդուհետ նա ծայրահեղ անհրաժեշտություն էր համարում ներքոհիշյալ օբյեկտների շինարարությունը՝ յուրաքանչյուրի հիմնավորմանք: Երևանի կինոստուդիան գտնվում էր քաղաքի կենտրոնում Տերյան փողոցում, և նրա տեխնիկական պայմանները միանգամայն հեռու էին բավա-

<sup>1</sup> Տես՝ մամրամասն նույն տեղում, ֆ. 1, գ. 34, գ. 62, թթ. 38-45; գ. 35, գ. 45, թ. 26-32; ֆ. 119, գ. 9, գ. 176, թթ. 1-2:

<sup>2</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 34, գ. 91, թթ. 55-57:

<sup>3</sup> Տես՝ “Պրավդա”, 1946, Ն 23.

<sup>4</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 34, գ. 61, թ. 63:

<sup>5</sup> ՀԱԱ, ֆ. 119, գ. 9, գ. 167, թթ. 6-8:

րար լինելուց: ԽՍՀՄ կուլտուրայի նախարարությունը կողմ էր նոր կինոստուդիայի շինարարությանը, սակայն անհրաժեշտ էր համարվում ՀԽՍՀ դեկավարության անմիջական դիմումը մոսկովյան վերադասին:

Նույն օրերին Ա. Թովմասյանը կրկին դիմելով ԽՄԿ կենտկոմ և կարևորելով Գ. Սունդուկյանի անվան և Լեճինականի թատրոնների ունեցած կարևոր ավանդը խորհրդային թատերական արվեստի զարգացման գործում ու հաշվի առնելով նրանց շենքային ծայրահեղ անմիջիքար պայմանները՝ առաջարկում էր թույլատրել երկու թատրոնների համար կառուցել հատուկ շենքեր<sup>1</sup>:

Թատերական արվեստի համալիրում առաջնահերթորեն կարևորվում էր դրամատուրգիայի ոլորտը, ինչը կարևորվում էր թատրոնների խաղացանկի ձևավորման գործընթացի կտրվածքով: Անեն տարի կուլտուրայի նախարարության ներկայացմանք ՀԿԿ կենտկոմի բյուրոն քննարկում և հաստատում էր ՀԽՍՀ բոլոր թատրոնների ներկայացումների խաղացանկը, որը փոփոխման ենթակա չէր և կատարման համար միանշանակ պարտադիր բնույթ ուներ:

Կինոն ի սկզբանե համարելով քաղաքականապես արվեստներից «ամենակարևորը» իշխանությունները մեծ ուշադրություն էին դարձրել կինոնկարների վարձույթին և մշտապես միջոցներ էին ծեռնարկում դրա բարելավման ուղղությամբ: Այս առիթով 1961 թ. ապրիլի 25-ին կուլտուրայի նախարարության կողեգիան հարցի շուրջ հատուկ որոշում ընդունեց<sup>2</sup>:

1957 թ. մարտի 1-ին տեղի ունեցավ խորհրդահայ կինոարվեստի զարգացման հարցերին նվիրված հանրապետական խորհրդակցություն, որին մասնակցում էին կինոարվեստի աշխատողներ, գրողներ, կոմպոզիտորներ: Այս խորհրդակցության նկատմամբ իշխանությունների նոտեցման լրջության մասին էր վկայում ՀԿԿ կենտկոմի գաղափարախոսության գծով քարտուղար Յ. Մարգարյանի, Նախարարների խորհրդի նախագահի տեղակալ Բ. Մարտիրոսյանի և կուլտուրայի նախարար Ա. Շահինյանի ներկայությունը<sup>3</sup>:

Գ. Զանիբեկյանը խստորեն քննադատեց ռեժիսորներին, որոնք հայտադարձող դերասաններին օգտագործելու փոխարեն դրսից էին դերասաններ հրավիրում. «Եթե հայ կինոստուդիա է, ուրեմն թող դերասաններն էլ հայ լինեն, որոնք իրենց արվեստով ավելի օգուտ կտան մեր հայ

<sup>1</sup> ՀԱԱ, ֆ. 1, գ. 34, գ. 61, թթ. 57-58:

<sup>2</sup> Նույն տեղում, գ. 3, գ. 44, թթ. 84-86:

<sup>3</sup> Տես մանրամասն՝ ՀԱԱ, ֆ. 119, գ. 2, գ. 32, թթ. 1-12:

կինոյի ստեղծագործությունների նկարահաննանը»: Ավելին, նրա դիտուղությամբ. «Մեր ռեժիսուրները թատրոն չեն հաճախում և դրա համար էլ չգիտեն մեր դերասաններին, չգիտեն նրանց շնորհի չափը»:<sup>1</sup> Ե. Թոփչյանի համոզման՝ սցենարների մեջ մասը պետք է հասարակական լայն քննարկման դրվեն. «Կինոյին օգուտ կրերեր, եթե գրողները ավելի մոտ լինեին կինոստուդիային»:<sup>2</sup>

1957 թ. հունիսի 13-ին կուլտուրայի նախարարությունը հատուկ որոշմամբ ամփոփեց խորհրդահայ կինոմատոգրաֆիայի զարգացման խնդիրներին նվիրված խորհրդակցության արդյունքները: Դրական գնահատելով ֆիլմերի քանակական աճը՝ միաժամանակ քննադատվում էր դրա՝ որակականի հետ չզուգակցելը: Բացասական երևույթ էր համարվում բարձրորակ կինոսցենարների պակասը, բեմադրող ռեժիսորական կադրերի և կինոդերասանների վարպետության բարձրացմանն անհրաժեշտ ուշադրություն չդարձնելը<sup>3</sup>:

Իշխանություններն իրավացիորեն քննադատում էին՝ որքան էլ զարմանալի թվա, շատ ռեաքտորում կինոնկարների ազգային ինքնատիպության բացակայությունը: Այսինքն՝ անթույլատրելի էր համարվում այն փաստը, որ շատ ֆիլմեր սկզբում թողարկվում էին ռուսերեն և ապա՝ թարգմանվում հայերեն: Այս առումով քննադատվում էր նաև հանրապետությունից դուրս կատարվող «չափից ավելի շատ» էքսպերիմենտը, ինչի շնորհիվ կինոնկարներում «հարազատ հայկական պեյզաժների փոխարեն ցուցադրվում են մեր ռեսպուբլիկային ոչ բնորոշ վայրեր և պեյզաժներ»: Քննադատվում էին ֆիլմերի գեղարվեստական և երաժշտական ձևավորման գործում տեղ գտած «խոչոր» թերությունները:

Հասարակական-քաղաքական կյանքի լիբերալացումը մեծ ազդակ հաղորդեց գրականության և արվեստի զարգացմանը: Թուլացավ գաղափարական ազդեցությունը գեղարվեստական մտավորականության ստեղծագործությունների վրա: Արդարացվեցին մշակույթի բազմաթիվ գործիչները՝ քաղաքական բռնաճնշումների գոհերը: Սակայն 1960-ականների սկզբին ուժեղացվեց ճնշումը գրականության և արվեստի գործիչների «գաղափարական թեքումների» վրա: 1962 թ. Խրուչչովը այցելեց երիտասարդ նկարիչների ցուցահանդես: Մի քանի ավանգարդիստների ստեղծագործություններում նա տեսավ «գեղեցկության օրենքի»

<sup>1</sup> ՀԱԱ, ֆ. 119, գ. 2, գ. 32, թթ. 1-12:

<sup>2</sup> Նույն տեղում:

<sup>3</sup> Նույն տեղում, ց. 9, գ. 117, թթ. 15-18:

խախտում կամ ուղղակի «խզքոց»: Իր անձնական կարծիքը արվեստի հարցերում պետության ղեկավարը համարում էր անառարկելի և միակ ճիշտը: Իսկ երեկոյան հանդիպման ժամանակ նա կոպիտ քննադատության ենթարկեց տաղանդավոր նկարիչների, քանդակագործների, բանաստեղծների: Չնայած այս ամենին՝ «Ճնշալի» տարիները բարերար ազդեցություն ունեցան երկրի հոգևոր մթնոլորտի վրա: Հասարակական գիտակցության վերելքը օժանդակեց գրականության և արվեստի գործիչների նոր սերնդի կյայցանանք: Արտասահմանի հետ գրականության և արվեստի բնագավառում շփումների ընդլայնումը հարստացրին երկրի մշակութային կյանքը:

Խրուչչովյան շրջանի մշակութային քաղաքականության ոլորտում որոշակի լիբերալ միտումները, իրենց հակասականությամբ հանդերձ, հետևողական բնույթ չէին կրում, քանզի գաղափարախոսության ասպարեզն այդպես էլ մնաց անխախտ, ինչը, բնական է, իր ազդեցությունն ունեցավ մշակույթի հետագա ճակատագրի առումով:

Այսպիսով՝ ստալինյան շրջանի համեմատ խրուչչովյան բարեկոխումների արդյունքում մշակութային քաղաքականությունն ընդհանուր առմանք զգալիորեն ազատականացվել էր, ինչն արտահայտվում էր կուսակցական-պետական ապարատի քաղաքականության և դիրքորոշման մեղմացմանը: Բայց իշխանություն-մշակույթ հարաբերակցությունը միշտ չէ, որ հարթ է ընթացել: Նախ՝ այդ գործնթացն ինքնին բավականին բարդ էր, ապա՝ խորհրդային համակարգում, ի թիվս ամեն ինչի, մշակույթն էլ էր կուսակցականացված՝ գտնվելով քաղաքական ղեկավարության աշալուրջ հսկողության ներքո:

Ստորև ներկայացնում ենք նաև թեմայի մեթոդական վերլուծությունը և ուսանողների գիտելիքների ստուգման և գնահատման ձևերը:

### **Թեմայի մեթոդական վերլուծություն Ոսումնառության գերակա արդյունքները**

- Ընդլայնել ՅԽՍՀ մշակույթի օրգագուման և հասարակական-քաղաքական կյանքի ազատականացման վրա Ի. Ստալինի մահվան և Լ. Բերիայի ձերբակալման ունեցած ազդեցության վերաբեւյալ սովորողների պատկերացումները,

- Վերլուծել «Ճնշալի» շրջանում կոմկուս-մշակույթ, կոոմկուս-հասարակական կյանք, կոմկուս-հոգևոր կյանք հարաբերությունները, իշխանությունների համապատասխան մարմինների վերաբերմունքը դրանց նկատմամբ,

- արժևորել «անձի պաշտամունքի» քննադատության բարձրացումը պետական մակարդակի և դրա ունեցած ազդեցությունը ՀԽՍՀ մշակութային, հոգևոր և հասարակական կյանքի զարգացման և ազատականացման գործում:

### **Ուսումնառության առավել մանրամասն արդյունքները**

- Ուսումնասիրել հասարակական-գաղափարական համակարգի և կոմկուսի այն փոփոխությունները, որոնք «Զնիալի» տարիներին որոշչի ազդեցություն ունեցան ԽՍՀՄ և ՀԽՍՀ հասարակական, մշակութային և հոգևոր կյանքի զարգացման համար,

- արժևորել մշակույթի, քաղաքական և հոգևոր առանձին գործիչների գործունեությունը «Զնիալի» շրջանում,

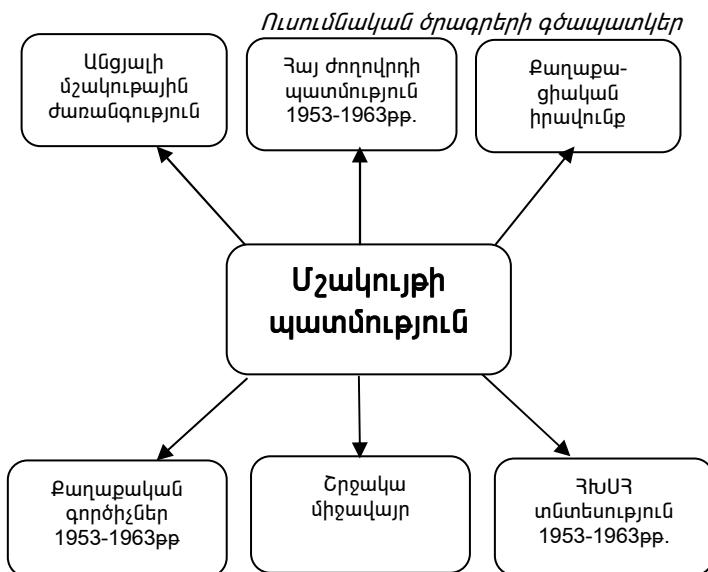
- բացատրել հայ գրողների և մշակույթի այլ ներկայացուցիչների քաղաքացիական դիրքորոշման կարևորությունը, հասարակական հարաբերություններում տեղ գտած թերությունները, նրանց կողմից հենց այս շրջանում անցյալի հոգևոր և մշակութային ժառանգության արժևորման, հասարակական, ազգային, սոցիալական, կենցաղային հիմնահարցերի առաջ քաշելու պատճառները,

- ներկայացնել ՅԿ(թ)Կ կենտկոմի բյուրոյի ընդունած որոշումները ՀԽՍՀ մշակութային միությունների աշխատանքի մասին, Յայաստանի մշկութային միությունների կառուցվածքը

### **Մերոդիկա**

1. Յամագործակցային ուսումնառություն
2. Թիմային աշխատանք
3. Քննարկումներ
4. Բանավեճեր
5. Գծապատկերներ
6. Անհատական աշխատանքներ
7. Զեկուցումներ
8. Նկարներ
9. Սլայդներ
10. Տեսանյութեր
11. Դասախոսություն
12. Ուղենիշային հարցադրումներ

## «Զնիալը» և հասարակության հոգևոր կյանքը



### Չափորոշիչներ

- Ընդլայնել «Զնիալի» շրջանում ԽՄԴՄ-ում և ՀԽՍՀ-ում մշակութային, հոգևոր և հասարակական կյանքի նկատմամբ կոմունիստական կուսակցության վերաբերնունքի փոփոխությունների և դրանց բուն պատճառների վերաբերյալ սովորողների պատկերացումները,

- վերլուծել կոմկուսի կողմից մշակույթի բնագավառի և հոգևոր կյանքի վերաբերյալ հրատարակված որոշումների, նիստերի արձանագրությունների, նիստերում կատարված քննարկումների բովանդակությունը և դրանց ունեցած ազդեցությունը երկրի մշակութային, հասարակական և հոգևոր կյանքի զարգացման վրա,

- գնահատել «Զնիալի» շրջանում աչքի ընկած կուսակցական-պետական, մշակութային, հասարակական և հոգևորական գործիչների գործունեությունը,

- ներկայացնել ՀԽՍՀ-ում ազգային զարթոնքի և հասարակական-քաղաքական, մշակույթի և հոգևոր կյանքի ազատականացման դրսերումները:

## **Ուղենիշային հարցեր**

- Ի՞նչ նշանակություն ունեցավ Ի. Ստալինի մահը և «անձի պաշտամունքի» դատապարտումը ՅԽՍՀ մշակութային, հոգևոր և հասարակական կյանքի զարգացման համար

- Ի՞նչ նշանակություն ունեցավ հոգևոր և մշակութային կյանքի հայ նշանավոր դեմքերի համարձակ հայրենանվեր գործունեությունը հայ ժողովրդի մեջ ազգային գիտակցությունն արթնացնելու գործում

- Այս տեսակետից ու՞ն կառանձնացնեիք

- Ի՞նչ արդյունքներ ունեցավ «արտասահմանի» հետ մշակութային կապերի հաստատումը

## **Անհրաժեշտ փաստաթղթեր**

- «Դայաստանի սովետական գորողների միության քարտուղարության աշխատանքների մասին» կենտկոմի բյուրոյի որոշումը

- ՀԿԿ Երևանի քաղկոնի քարտուղար Զ. Ղուկասյանի գեկուցագիրը ՀԿԿ կենտկոմի առաջին քարտուղար Ս. Թովմասյանին

- 1953 թ.-ի մարտի ԽՄԿԿ կենտկոմի գեկուցագիրը

- ԽՄԿՍ ղեկավար Ն. Խորուշչովի վերաբերնունքը գրականության և արվեստի նկատմամբ 1956թ-ի ԽՄԿԿ 20-րդ համագումարում արտասանած ճառում

- 1956 թ.-ի ապրիլի 4-9 գրողների միության դռնիքակ ժողովի քննարկումների արձանագրությունները

## **Կարևոր հասկացություններ**

«Փակ նամակ», «հակաֆորովորական թույնով վարակված գրողներ», «լեյտենանտների սերունդներ», «գաղափարական հասունություն», «գաղափարական մամլիչի» վերացում, «իրականության բազմակերպ կողմեր», «արդյունավետ արգելքներ», շրջկի ցուցահանդեսներ, «նպատակասլաց, քաղաքականապես դիմացկում» խաղացանկ, ուսանելի, բոլոր կողմերով օրինակելի հերոսների «ստեղծում», «Ժամանակակից կոմունիստական բարոյականություն», «Դայֆիլմ»-ում առկա «խնամիության» վերացում:

## **Դմտություններ և կարողություններ**

- Վերլուծել կուսակցական-պետական որոշումների բովանդակությունը, կատարել համենատություններ, այդ որոշումներին հակադրել այն

հիմնախնդիրները, որոնք ունեին ազգային առանձնահատկություններ

- Լուսաբանել կենտկոմի «գաղափարական մանլիչին» ՀԽՍՀ մշակութային գործիչների դիմակայելու ուղիները և ձևերը

- Հակադրել քաղաքական և մշակութային գործիչների տեսակետները, համոզմունքները, գործունեության ուղղվածությունը

- Նշել «Զնիալի» և դրական, և բացասական կողմերը

### **Գնահատման ենթակա առաջադրանքներ**

- գեկուցումներ,

- քննարկումներ,

- վերլուծական գրավոր աշխատանքներ:

### **Ուսումնառության արդյունքները (գիտելիքները)**

-Սովորողները պետք է.

ա/ իմանան տվյալ ժամանակաշրջանի՝ 1953-1963 թթ., նշանավոր գործներին, գրաքննադատներին, մշակույթի բնագավառի մյուս գործիչներին, որոնք աչքի էին ընկնում քաղաքական բարձր որակներով,

բ/ քննադատա-վերլուծական մոտեցմամբ ներկայացնեն մշակույթի բնագավառում «Զնիալի» շրջանի գաղափարա-քաղաքական ուղղվածության առանցքային հիմնախնդիրները,

գ/ նշեն 1953-1963 թթ.-ի ՀԽՍՀ մշակույթների ընդհանուր, համախորհրդային գծերը և ազգայնացման առանձնահատկությունները,

դ/ նշեն ՀամԿ(թ)Կ և ՀԿ(թ)Կ այն որոշումները, որոնք մեղմացնում էին հայ ազգային հիմնախնդիրների և հարցերի լուծման արգելքները, ուղղված էին սահմանազատելու կուսակցական-պետական ազդեցությունը,

ե/ ներկայացնեն հայ ժողովրդի մշակութային ժառանգության նկատմամբ կոմունիստական գաղափարախոսության վերաբերմունքի փոփոխությունները, վերլուծեն դրանց քաղաքական պատճառները:

## Ուսանողների գիտելիքների ստուգման և գնահատման թեսքերի օրինակներ

1. Ո՞ր թվականին բացվեց ՀԿԿ 17-րդ համագումարը:
  - ա. 1956թ. փետրվարի 17-ին գ. 1960 թ.
  - բ. 1954թ. փետրվարի 17-ին դ. 1975 թ.
2. Գտնել սխալը.
  - 1956 թ. նոյեմբերի 10-ին Հայաստանում գրողների միության կուսակցական հաշվետու ընտրական ժողովում ....
    - ա. Բարձրացվեց Սևանի հիմնախնդիրը:
    - բ. Դրայա Թոչարը բարձրացրեց Լևոն Շամբի ստեղծագործությունները Հայաստանում իրապարակելու հարցը:
    - գ. Գրող Վիկոր Վարդանյանը առաջարկեց հանրապետության էլեկտրականության 70 տոկոսը ծախսող Երևանի այլումնի գործարանը Հայաստանից տեղափոխել հումքին ավելի մոտ:
    - դ. Չիսովկեց Երևանի հասարակական կարգի, քրեական հանցագործությունների դեմ պայքարի անհրաժեշտության մասին:
  3. 1956 թ. ապրիլի 4-9-ին տեղի ունեցած գրողների միության կուսակցական կազմակերպության դռնփակ ժողովում ՞վ է ասել. «Գերագույն սովետի, ինչպես և տեղական սովետների ընտրությունները երեմն դառնում են ժողովրդի իրավունքները ծաղրող ընտրություններ»:
    - ա. Բաղիջ Հովսեփյանը գ. Ա. Շահինյանը
    - բ. Ս. Թովմանյանը դ. Արշ. Ղարագույշը
  4. 1959 թ. մայիսի 23-ին բացվեց ԽՄԴՍ գրողների միության ո՞րերորդ համագումարը:
    - ա. Երկրորդ բ. Երրորդ
    - գ. Ինգերորդ դ. Վեցերորդ
  5. Գտնել սխալը.
    - 1961թ. հունիսին շուրջ երկու շաբաթ Մոսկվայի, Լենինգրադի և Յարոսլավլի ստեղծագործական և արտադրական կոլեկտիվներում, զորամասերում անցկացվեցին ժամանակակից հայ պոեզիայի երեկոներ, որին մասնակցեց հայ գրողների ընտրանին.
      - ա. Նաիրի Զարյանը, Գեղամ Սայրյանը, Սիլվա Կապուտիկյանը,
      - բ. Գևորգ Էմինը, Պարույր Սևակը, Դրայա Հովհաննիսյանը, Յան Սահյանը
      - գ. Մարտ Մարգարյանը, Աշոտ Գրաչին, Էդվարդ Թոփչյանը,
      - դ. Դրայա Հովհաննիսյանը, Սեր Խանզադյանը, Սարտիրոս Սարյանը:
    6. Ո՞ր թվականին առաջին անգամ Երևանում կազմակերպվեց ԽՄԴՍ գեղարվեստի ակադեմիայի անդամների ստեղծագործությունների ցուցահանդեսը, փոխադարձ ցուցահանդեսներ՝ Թուրքմենիայի և Էստոնիայի նկարիչների հետ:
      - ա. 1965թ., բ. 1963թ., գ. 1968թ., դ. 1971թ.:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. А. А. Вагин, Методика преподавания истории в средней школе, М., 1968
2. М. В. Короткова, Наглядность на уроках истории, М., 2000
3. И. В. Берельковский, Л. С. Попов, История: методика преподавания истории в школе, М., 2001
4. Е. Е. Вязенский, О. Ю. Стрелова, Методика преподавания истории в школе, М., 2001
5. Н.А.Волкович, Н.Н.Беспамятных, Н.Б.Журавлева, Методика преподавания мировой и отечественной художественной культуры,Гродно, 2002.
6. Վ. Վիրաբյան, Յայշալիանի Յանրապետությունը 1918-1920թ., Եր., 2011
7. Хрущев Н.С. За тесную связь литературы и искусства с жизнью народа. //Правда, //Литературная газета, //Советская культура, 1957, 28 августа.
8. Хрущев Н.С. За тесную связь литературы и искусства с жизнью народа. Сокращенное изложение выступлении на совещании писателей в ЦК КПСС 13 мая 1957г., на приеме писателей, художников, скульпторов и композиторов 19 мая 1957г., на партийном активе в июне 1957г., Москва, 1957
9. Главная линия развития литературы и искусства, //Правда, 1957, 29 августа. Высокое призвание деятелей литературы и искусства. //Правда, 1957, 1 сентября.
10. В борьбе за строительство коммунизма. //Литературная газета, 1957, 31 августа. Высшее общественное назначение литературы и искусства. //Советская культура, 1957, 31 августа, Ленинские принципы партийного руководства искусством. //Советская культура, 1957, 3 сентября.
11. "Правда", 1946, N 23.
12. ՀԱՀ, §. 1
13. ՀԱՀ, §. 119, գ. 2, զ. 32, թթ. 1-12:
14. ՀԱՀ, §. 1346, գ. 1, զ. 63, թ 105-111:

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ ТЕМЫ “ОТТЕПЕЛЬ И ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА”**

**Гагик Етимян**

### **РЕЗЮМЕ**

В статье представлена новая смелая позиция армянской интеллигенции сферы культуры после смерти Сталина, в первое десятилетие хрущевского правительства, вошедшее в историю как “период оттепели”.

Несмотря на то, что Москва продолжала оставаться центром управления всеми областями общественно-политической жизни советских республик, армянская интеллигенция проявляла довольно храбрую политическую позицию, выступая с резкими постановками вопросов и острых проблем перед руководством республики.

Именно указанные вопросы должны быть доведены до студентов в процессе преподавания, с целью выявления роли и места государства в культурной политике.

В статье представлены также тематический анализ материала и методы проверки знаний студентов.

## **TEACHING PECULIARITIES OF THE TOPIC “THAW” AND THE SPIRITUAL LIFE OF SOCIETY” IN HIGH SCHOOL**

**Gagik Yetimyan**

### **SUMMARY**

In the article a new and brave type of Armenian cultural intelligentsia is presented, after Stalin's death, during the first decade in Khruschev's government, known as the “period of thaw” .

Despite the fact that Moscow remained in force as the centre of directing the social and political life of all soviet republics, Armenian “intelligentsia” showed courage to manifest sharp statements of questions before the government of the republic.

These very issues must be thought to students during the teaching in order to reveal the role and place of the state in cultural policy.

In the article the subject analysis of the topic and methods of testing of the students' knowledge are presented as well.

# ՆԱԽԱԴՐՈԹԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԱՐԴԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

## Սարիկ Խաչատրյան

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ  
Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտ  
մանկավարժության ամբիոնի ասիստենտ

«Բնությունը երեխաներին ստեղծել է.  
որպեսզի նրանց սիրենք և օգնենք...»  
Ժ. Ժ. Ռուս

**Դաճուցային բառեր և արտահայտություններ.** սոցիալականացում, նախադրոցական տարիք, սոցիալականացման ինստիտուտներ, կրթադաստիարակչական ինստիտուտներ, սոցիալական միջավայր, միկրոմիջավայր, ընտանեկան դաստիարակություն, սոցիալական դաստիարակություն:

Արդի հասարակական պահանջներին համապատասխան փոփոխությունների է ենթարկվում անձի ձևավորման և զարգացման գործընթացը: Այդ է պատճառը, որ անհրաժեշտություն է առաջանում վերանայելու նախկին մոտեցումները և մշակելու համապատասխան ձևեր, ստեղծելու պայմաններ նախադրոցականի սոցիալականացումը լիարժեք իրականացնելու համար: Շուկայական հարաբերությունների հետևանքով խորացել է բնակչության շերտավորումը, մեծացել՝ գործազրկության տոկոսը, շատ են սոցիալ-հոգեբանորեն խաթարված ընտանիքները, որոնց գոյությունն էլ մեծապես խաթարում է երեխաների անձի ձևավորման գործընթացը: Այսօր հասարակությանն անհրաժեշտ է բոլոր հարաբերություններում ակտիվ, ձկում, ստեղծագործաբար մտածող, կյանքի փոփոխսվող պայմաններում արագ կողմնորոշվող, ինքնակատարելագործման ձգտող, ինքնուրույն, բարեկիրթ անձ, ով կարողանում է բացահայտել և կառավարել իր պոտենցիալը: Այդ ամենին հասնելու համար անհրաժեշտ է սկսել նախադրոցական տարիքից: Այս խնդիրն այսօր հրատապ է այն առումով, որ մեզանում առկա տարաբնույթ շեղումների պատճառները տանում են դեպի նախադրոցական տարիք: Իսկ եթե այս տարիքից սահմանափակվում են երեխայի շփումները տարեկաների հետ, առկա են հարազատների և մտերիմների հետ չհամակարգված փոփոխարաբերությունները, ծնող-

Ների վնասակար սովորությունները, անտարբերությունը, ոչ ճիշտ վերաբերմունքը տվյալ տարիքային խնդիրն և այլն, բնականաբար առաջանում են տարաբնույթ շեղումներ (ֆիզիկական, հոգեբանական, ինտելեկտուալ, սոցիալական): Ասվածից պարզ է դառնում, որ նախադպրոցական տարիքն այն նախադրություն է, որով դեպի մեծ կյանք է ուղղորդվում սոցիալականացվում մարդը: Անձի սոցիալականացման գործընթացին անդրադարձել են բոլոր ժամանակների առաջադեմ մտածողները՝ Արիստոտելը, Զ. Լոկը, Ժ. Ժ. Ռուսոն, Ա. Դիստերվեգը, Ա. Մակարենկոն, Ղ. Աղայանը, Ա. Բահաթրյանը և այլք:

Սույն հոդվածում կփորձենք ներկայացնել նախադպրոցականի սոցիալականացման գործընթացը մեր օրերում: Բնությունը երեխային տալիս է մեծ ներուժ, մտավոր անսահմանափակ կարողություններ, որոնց ճիշտ բացահայտումից և կառավարումից է կախված նրա հետագա զարգացումը: Նա երջանիկ մանկության իրավունք ունի, որի ապահովման և պահպանման մասին պետք է մտահոգվեն ոչ միայն ընտանիքը, այլև սոցիալական մյուս ինստիտուտները:

Ինչպես հայտնի է, մարդի անձնավորություն է դառնում սոցիալականացման արդյունքում, և հասարակությունից դուրս հնարավոր չէ նրա հոգեկան և սոցիալական զարգացումը: Սոցիալականացման գործընթացի վերաբերյալ կան մի շարք մոտեցումներ. այն այսպես է բնութագրել Ա. Եսայանը. «Ծնված օրվանից երեխան մեծանում ու զարգանում է սոցիալ-մշակութային միջավայրում, յուրացնում է տվյալ հասարակության կողմից փոխանցվող փորձը, որի կրողներն են նրան շրջապատող մեծահասակները»<sup>1</sup>: Վերոնշյալը հաստատում է, որ մարդը ծնվում է որպես անհատ, իսկ անձնավորություն դառնում է սոցիալական միջավայրի շնորհիվ: Փոքրիկ նախադպրոցականը փորձում է ճանաչել աշխարհի հաղորդակցվելու և այն «հետազոտելու» միջոցով: Այդ գործընթացը հայտնի մանկավարժ Ժ. Ժ. Ռուսոն ներկայացրել է հետևյալ կերպ. «Մենք սկսում ենք սովորել՝ ապրել սկսելով»<sup>2</sup>: Ելնելով անձի սոցիալականացման նրա կարծ և բովանդակալից բնութագրումից՝ կարող ենք նշել, որ անձի սոցիալականացումն սկսվում է նրա ծննդյան օրից և շարունակվում է մինչև կյանքի վերջը: Իսկ Ս. Մանուկյանը այսպես է ձևակերպում սոցիալակա-

<sup>1</sup> Ա. Եսայան, «Սոցիալական աշխատողի բարորան», Երևան, 2005, էջ 319:

<sup>2</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 19:

նացման գործընթացը. «Սոցիալականացումը սոցիումի մեջ անհատի մտնելու գործընթացն է, որն ընդգրկում է արժեքների յուրացում, որոնք թույլ են տալիս նրան գործել որպես հասարակության անդամ»<sup>1</sup>: Ապրելով՝ մարդը և տարերային ձևով, և նպատակառողջապատճեն լուծում է որոշակի խնդիրներ, որոնք կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ:

1. սովորել կազմակերպել սեփական կյանքը,
2. զարգացնել ծանաչողական հետաքրքրությունները,
3. սովորել դրսնորել իր ինքնատիպությունը, իր պահանջները, շնորհները և ընդունակությունները:

Դաշվի առնելով երեխայի սոցիալականացման վերաբերյալ մոտեցումները՝ ընդհանրացնենք, որ սոցիալականացումը սոցիալական կյանքին մարդու հաղորդակից լինելու գործընթացն է, երբ մարդն ստանում է կարգավիճակային դիրք և դերային հավաքածու: Այն անհատի կողմից գիտելիքների, նորմերի, արժեքների որոշակի համակարգի յուրացումն է, որը թույլ է տալիս նրան դառնալու տվյալ հասարակության մեջ գործելու ունակ անձնավորություն: Անձնավորության հիմնական չափանիշներն են գիտակցությունը և ինքնագիտակցությունը, որոնք դարձնում են մարդուն ընդունակ ինքնուրույն և վերափոխվող գործունեության: Երեխայի սոցիալականացման գործընացը սկսվում է ընտանիքից, որը հանդիսանում է սոցիալ-պատմամշակութային փորձի փոխանցման միջանկյալ օդակ և աղբյուր՝ առաջին հերթին մարդկանց միջև հուզական և աշխատանքային փոխհարաբերությունների իրականացման: Յուրաքանչյուր ընտանիք օժտված է մեծ կամ փոքր դաստիարակչական ներուժով, որից էլ կախված են դաստիարակության հետագա արդյունքները: Սոցիալականացումն իր մեջ ներառում է մի քանի փուլեր. մանկություն, պատանեկություն, հասունություն, ծերություն: Այն առավել արագ է կատարվում մանկության տարիներին, որի հետ կապված՝ ժ. ժ. Ռուսոն առաջարկում է. «Սիրեցեք մանկությունը, նպաստեցեք նրա խաղերին, հաճույքներին, նրա բարեհամբույր բնագդներին»<sup>2</sup>: Նրա այս պահանջն ուղղված է բոլոր ժամանակների մանկավարժներին, ծնողներին, որոնք համարվում են անձի սոցիալականացման գործընթացի սուբյեկտները, գործակալները: Նախադպրոցական տարիքում անձնավորության ոչ բոլոր հատկություն-

<sup>1</sup> Ս. Մանուկյան «Մանկավարժագիտությունը հարցերում և պատասխաններում» Երևան, 2004, էջ 65:

<sup>2</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 102:

Աերն ու գործողությունները կարող են գիտակցվել երեխայի կողմից, քանի որ նա գտնվում է դեռևս զարգացման նախնական աստիճանում, ուստի հաշվի առնելով այս կարևոր հանգամանքը, սոցիալական միջավայրը պետք է ուղղորդի երեխային դեպի ակտիվ, կենսական դիրքորոշման: Այս ամենի համար նախադպրոցականին անհրաժեշտ է առաջատար գործունեությունը (խաղ) ծավալելու բոլոր պայմանները: Երեխայի համար հատուկ նշանակություն ունի նաև սոցիալական աղապտացիան, նրա ընթացքի և արդյունքների համապատասխանությունը անհատական կարողություններին, կենսագործունեության նոր, փոփոխվող պայմաններին, շրջապատի հետ ունեցած հարաբերություններին, վարքագծին: Անձի սոցիալական աղապտացիան թույլ է տալիս մարդուն ոչ միայն դրսևորել իրեն, այլև լինել ակտիվ մասնակիցը սոցիալական գործընթացների և երևույթների: Դա հնարավորություն է տալիս մարդուն ապահովելու իր բնական սոցիալական կատարելագործումը:

Երեխայի նկատմամբ անհատական մոտեցումը, գիտակցական կարգապահության դաստիարակությունը, տարբեր ունակությունների և կարողությունների մշակումը, բնավորության և կանքի ձևավորումը, երեխաների վերաբերմունքն իրենց նկատմամբ մեծապես կախված է ոչ միայն մանկավարժի գիտելիքներից և ճիշտ մոտեցումից, այլև սոցիալական միջավայրի օբյեկտիվ պայմաններից. օրինակ՝ բնակավայր, երկիր, հասարակություն, բնակլիմայական պայմաններ, միկրոսոցիում և այլն: Դայտնի է, որ մանկան գնահատականը և ինքնազնահատականը ձևավորվում է միայն տարեկից երեխաների հետ շիման ժամանակ, ինչն ավելի հաճակարգված ձևով է իրականանում՝ եթե երեխան հաճախում է մանկապարտեզ կամ կրթական որևէ հաստատություն: Նրա առաջին գիտակցական ակտիվ դրսևորումները շրջապատող մեծերի կողմից արժանանում են գնահատականի՝ հավանության կամ պարսավանքի: Ակտիվությունը հանդիսանում է կենդանի օրգանիզմի հատկություն և զարգացման կարևորագույն նախադրյալ: Դեռևս պրեենատալ շրջանից սկսած երեխան արձագանքում է աշխարհին իր ակտիվ գործողություններով: Երեխային բնորոշ են ակտիվության տարբեր դրսևորումները, որոնք նպաստում են նրա ընդհանուր զարգացմանը և օգնում կողմնորոշվելու միջավայրում: Այսպես երեխան նկատում է անձնավորության տարբեր կողմերը և որոշ անհատական առանձնահատկությունները: Կարևոր է ճիշտ գնահատել սոցիալական այն պայմանները, գործոնները և միջավայրը, որոնցում զար-

գանում է Երեխան: Դրանց ոչ ճիշտ գնահատումից և արժևորումից է կախված Վաղվա քաղաքացու լիարժեք սոցիալականացումը: Միջավայրը դիտվում է կյանքի, սոցիալական Երևույթների և հարաբերությունների ճանաչման աղբյուր: Սոցիալական միջավայրի գործոններն ըստ Ա. Մուղդիկի կազմում են չորս խումբ (Տես հավելվածը): Յասարակությունը համարվում է նախադպրոցականի սոցիալականացմանը մեծապես նպաստող մակրոզործոն, առանց որի մարդը չի կարող ձեռք բերել անձնային որակներ: Յասարակության մեջ և հասարակության շնորհիվ է իրականացվում Երեխայի սոցիալական զարգացումը: Յետաքրքիր է Ժ. Ժուլի Վերաբերմունը շոշափվող հարցի վերաբերյալ. «Պետք է հասարակությունն ուսումնասիրել մարդկանցով և մարդկանց՝ հասարակությամբ»<sup>1</sup>: Ակնհայտ է, որ անձի՝ հասարակության մեջ ինտեգրվելու խնդիրն արդի պայմաններում ավելի է կարևորվում, և այս տեսանկյունից նախադպրոցականն առաջին հերթին ունի նպատակառուղղման, կազմակերպման, կառավարման կարիք: Այսօրվա նախադպրոցականը կյանքի, հասարակական պայմանների փոփոխվող շրջանում ընդգրկվելով ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի մեջ՝ սովորում է գնահատել իր ուժերը, գիտակցել իր՝ որպես անհատի կարևորությունը: Երեխան սովորում է ճիշտ կողմնորոշվել և քննադատել, ձգտում է համադրել իր կարողությունները իրականության պահանջների հետ՝ ինչը նախկինում անհնար էր: Յետերկրաշարժյան և հետպատերազմական շրջանում բացայում էին Երեխանների սոցիալականացմանը նպաստող ամենատարրական պայմանները, ինչն էլ մեծացնում էր կյանքի անբարենպաստ պայմանների գոհերի «բանակը»: Արդի շրջանում Երեխայի սոցիալականացման դաշտի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս հաղբահարելու այն հակասություններն ու դժվարությունները, որոնք առկա են Երեխայի կյանքում: Օրինակ՝ ընտանիքի անբարենպաստ վիճակը, ծնողների ցածր կրթամակարդակը, մանկապարտեզ չհաճախելը, մանկական հիվանդությունները, հաշմանդամությունը և բազում այլ դժվարությունների կարող է հանդիպել Երեխան իր կյանքի ընթացքում, իսկ այդ ամենից փոքր ինչ խուսափելուն և շրջանցելուն կարող է օգնել մասնագետը՝ սոցիալական մանկավարժը: Անձի սոցիալականացման գործընթացի բաղկացուցիչ մաս է կազմում դաստիարակությունը, որը ներկայացվում է որպես Երեխայի արժեքային համակարգի ծևավորման

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսո, «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 373

գործընթաց, որին մասնակցում են հասարակության բոլոր սոցիալական ինստիտուտները (ընտանիք, կրթադաստիարակչական կազմակերպություններ, մշակույթի օջախներ, կրոնական կազմակերպություններ): Անձնային որակների ձևավորման գործում ժ. ժ. Ռուսոն շեշտը հատկապես դնում էր դաստիարակության վրա՝ նշելով, որ « Բույսերը ձևավորվում են մշակվելով, իսկ մարդիկ՝ դաստիարակությամբ»<sup>1</sup>: Դաստիարակության սոցիալական իմաստի էռևյունը կայանում է նրանում, որ երեխան նախապատրաստվում է կյանքի համար, այլ ոչ արհեստական միջավայրի: Սոցիալական դաստիարակությունը նպատակառուղղված դաստիարակչական գործընթաց է, որը պայմանավորված է հասարակության մեջ մարդու կենսագործունեությամբ: Անհատի սոցիալականացումը կախված է նաև նրա գործունեությունից, ակտիվության աստիճանից և նրանից, թե ինչպես է սոցիալական միջավայրը ազդում նրա մտահորիզոնի ընդլայնման վրա, ինչպես են հասարակությունը և պետությունը մտահոգվում ապագա սերունդների համար: Այս հարցին առանձնահատուկ մոտեցում է ցուցաբերել ժ. ժ. Ռուսոն՝ նշելով. «Մենք ծնվում ենք տկար, կարիք ունենք ուժի: Մենք ծնվում ենք ամեն ինչից զուրկ, կարիք ունենք օգնության [1, էջ 11]»: Մեծ հաշվով նա նկատի ուներ բարենպաստ սոցիալական միջավայրը, որը կապահովեր զարգացող երեխայի օրգանիզմի սնուցումը, պայմանական ռեֆլեքսների ձևավորումը, կենսական ուժերի և էներգիայի կուտակումը, աշխարհանաչնան, հուզականացնելու հարցումը: Ուստի՝ մեկ անգամ ևս համոզվում ենք, որ այսօր նախադարձոցականին դեպի մեծ կյանք պետք է առաջնորդեն կիրք, բանինաց և ինֆորմացված ծնողներ ու մանկավարժներ: Կարևորելով սոցիալական միջավայրի դերը՝ ժ. ժ. Ռուսոն համոզված նշում է. «Մենք զգայունակ ենք ծնվում և ծնված օրից զանազան միջոցներով կրում ենք մեզ շրջապատող իրերի ազդեցությունը<sup>2</sup>: Ասվածից հետևում է, որ սոցիալական միջավայրը բավական հզոր ներազդեցություն ունի երեխայի զգայական դաստիարակության վրա, ուստի այս հարցի լուծումը պահանջում է համապետական մոտեցում. (մանկապարտեզների լայն ցանցի, մանկական ժամանցի և հանգստի վայրերի, գրոսայգիների, խաղահրապարակների, կրթա-մշակութային կենտրոններիստեղծում՝ հատկապես մարզերում և գյուղական վայրերում): Սոցիալական միջավայրից բացի անձի սոցիալականացման

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, «Եմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 11

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 13

գործընթացում շատ կարևոր է մարդկային դրական հատկանիշներով օժտվածությունը, ինչը ժ. Ժ Ռուսոն ներկայացնում է հետևյալ կեպ. «Ես համոզված եմ, որ իմ ձեռքի տակից դուրս գալով՝ նա ոչ դատավոր կլինի, ոչ զինվոր, ոչ քահանա: Նա առաջին հերթին կլինի մարդ՝ մարդ լրիվ առումով, նա կարող է, եթե լինի, դառնալ այնպիսին, ինչպիսին որևէ մեկ ուրիշը»<sup>1</sup>: Բոլոր ժամանակներում սոցիալ-դաստիարակչական աշխատանքների հիմքում ընկած է եղել մարդուն կենսասոցիալ էակ դարձնելու գերխնդիրը, քանի որ մարդուն սոցիալականացնան ընթացքում օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով հաճախ չի հաջողվում լիարժեք իրականացնել այդ:

Այսօր առաջնային է համարվում նախադպրոցականի սոցիալական ակտիվությունը և մշակվում են այդ ակտիվությունն ապահովելու ուղիները: Վերոնշյալը հնարավոր է իրականացնել երեխայի զգայական դաստիարակությունը լիարժեք կազմակերպելու և իրականացնելու միջոցով: Նշենք, որ ժ. Ժ Ռուսոն կարևորել է նաև երեխայի զգայական դաստիարակության դերը անձի աշխարհընկալման, ինացական պրոցեսների զարգացման գործում. «Վարժեցնել զգայարանները՝ չի նշանակում միայն գործածել դրանք, այլև նշանակում է սովորել դրանց միջոցով լավ դատել, այդ նշանակում է սովորել լավ զգալ...»<sup>2</sup>: Նախադպրոցականի սոցիալական ակտիվությունը և զգայական դաստիարակությունը իրականացնելու հզոր միջոցը համարվում է խաղը. այն «ուղղված է նրա ընդհանուր զարգացմանը, օրինաչափորեն նպաստում է հոգեկանի զարգացմանը, հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների հաստատմանը, սեփական սոցիալական փորձի ձեռքբերմանը»<sup>3</sup>: Արդյունքում երեխան ձեռք է բերում զգայական աշխարհանաշման եղանակներ, ակնառու – պատկերային մտածողություն, ինացական և պրակտիկ գործունեության ինքնուրույնություն: Խաղը երեխայի ինքնարտահայտման եզակի միջոց է, որը նրան հնարավորություն է տալիս ազատ և անկաշանդ խաղարկելու սեփական զգացմունքներն ու խնդիրները, ճանաչել, փորձել, իր հնարավորությունները:

Այսպիսով՝ անփոփելով նախադպրոցականի սոցիալականացնան

<sup>1</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, «Եմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 18

<sup>2</sup> Ժան Ժակ Ռուսոն, «Եմիլ կամ դաստիարակության մասին», Երևան, 1960, էջ 373

<sup>3</sup> Ս. Մարության, Ա. Դալլարյան, «Նախադպրոցական մանկավարժություն», Երևան, 2005, էջ 214

ընդհանուր պատկերը՝ նշենք, որ նախադպրոցականի սոցիալականացման գործընթացն ինքնին բարդ է, երկարատև, և այսօր, եթե աշխարհում տեղի են ունենում սրընթաց փոփոխություններ, փոփոխության են ենթարկվում նաև հասարակական նորմերը, պահանջները, նպատակներն ու արժեհամակարգը։ Անշուշտ, նախադպրոցականի սոցիալականացման խնդիրը դուրս չի մնում այս շրջանակից։ Սոցիալապես զարգացած երեխան ունի նորը հայտնաբերելու բուռն ցանկություն։ Նա գիտակցում է գիտելիքներ ծեռք բերելու անհրաժեշտությունը, ինչից և բխում է նրա իմացական և ինտելեկտուալ ակտիվությունը։ Սոցիալ-անձնային պատրաստության պատշաճ աստիճանը նպաստում է երեխայի զարգացմանը և նրա անձնավորության ձևավորմանը, խթանում է նախադպրոցականի ընդհանուր պատրաստության բոլոր կողմերի արդյունավետությունը։ Ամփոփելով ներկայացվող նյութը՝ կարծում ենք, որ հաղորդակցման և համագործակցության ընդունակ, սոցիալապես մտահաս անձնավորության ձևավորման, վաղվա արժանապատիկ քաղաքացու կայացման համար սոցիալական միջավայրում այսօր առկա են այն բոլոր պայմանները (նախադպրոցական հաստատություններ, ծնողական կրթություն, կյանքի որակի բարձրացում, պետական մտածելակերպ և նորովիմութեցում, շարունակական կրթության ապահովում և այլն), որոնք հնարավորություն կտան նրան լիարժեքորեն ինտեգրվելու հասարակության մեջ։

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ժան Ժակ Ռուսո «Եմիլ կամ դաստիարակության մասին» Դայ. պետ. ուսումնական հրարարակչություն, Երևան, 1960, էջ 598
2. Ա. Չատինյան և Մ. Ռուզյան «Ընտանեկան դաստիարակության հիմունքներ», Երևան, 2009, էջ 103
3. Ս. Մարության և Ա. Դալլաքյան «Նախադպրոցական մանկավարժություն» Երևան-2005 էջ 287
4. Ս. Մանուկյան և Ա. Լալաբեգյան «Մանկավարժագիտությունը հարցերում և պատասխաններում» Երևան, 2004, էջ 125
5. Մանկավարժական միտք 2005 2/3 էջ-135
6. Ա. Մյար «Социальная педагогика», Москва, 2005 թ, стр. 204

## **СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Сатик Хачатрян**

### **РЕЗЮМЕ**

В данной статье рассматривается крайне актуальный на сегодняшний день вопрос: необходимость правильной социализации дошкольников. Дошкольный возраст является первым этапом формирования личности, следовательно, необходимо внимательное и рассудительное вмешательство родителей и педагогов как агентов (посредников) социализации.

Современная дошкольная педагогика особое внимание уделяет вопросу социальной зрелости ребенка, считая ее приоритетной и первичной. Сегодня степень развития дошкольников оценивается не столько запасом знаний, сколько умением применять их в соответствующих условиях, самостоятельной ориентации в процессе мировосприятия, свободного мышления и высказывания своей точки зрения. Передача системных знаний не является самоцелью, а способствует сознательной активности дошкольников, миропознавательной самостоятельности, социализации.

Воспитание в дошкольном возрасте способствует восприятию социального опыта и формированию личного опыта, поэтому педагогический процесс, по существу, направлен на трансляцию общечеловеческих ценностей и формирование системы.

## **THE SOCIAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL LERNERS**

**Satik Khachatryan**

### **SUMMARY**

This article touches upon the necessity of correct socialization of pre-school learners which is a very important problem nowadays. Pre-school period is the first step of the formation of a person, hence reasonable cooperation of parents and teachers is necessary for they are “the agents” of the person’s socialization. Modern pre-school pedagogy pays special attention to the problem of a child’s social maturity considering it important and primary. Nowadays the degree of development of a pre-school child is measured not by his/her background of knowledge but by the ability to use it in appropriate situations, to think freely and to express his/her opinion.

The systemic transfer of the knowledge doesn’t end in itself, it aims at contributing to the cognitive activity, the independence of the world outlook and the socialization of a pre-school child. At pre-school age education helps them acquire social and personal experience, therefore the pedagogical process is focused on the transfer of global values and the formation of its system.

# **ՆԱԽԱՂՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ-ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ**

**Արմենուիհի Ղազարյան**

**Արկիկ Խուգեյյան**

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական  
մանկաարժական համալսարան

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ. կապակցված խոսք, զարգացում, մենախոսություն, տեսություն, խոսքային ալգորիթմներ, տեխնոլոգիաների կիրառում, համեմատություն:**

Կապակցված խոսքի զարգացման խնդիրը միշտ էլ գտնվել և գտնվում է մանկավարժ-հոգեբանների ուշադրության կենտրոնում (Ա. Ն. Լեռնտե, Լ. Ս. Վիգոտսկի, Ե. Ի. Տիխենա, Ֆ. Ա. Սոխիմ): Ուսումնասիրություններով բազմիցս ապացուցվել է, որ նախադպրոցական տարիքում են նկատվում խոսքի զարգացման մակարդակի էական փոփոխությունները, որոնք էլ կարևոր նախադրյալ են հանդիսանում երեխայի հետագա խոսքային գործունեության կատարելագործման համար: Կապակցված խոսքը երեխայի խոսքի զարգացման կարևոր ցուցանիշ է:

Կապակցված խոսքի զարգացման կարևորագույն դրսնորումներից է մոնղոլդ խոսքի կատարելագործումը, որն իրականանում է խոսքային գործունեության տարբեր ձևերի միջոցով. գեղարվեստական ստեղծագործությունների վերապատճեն, նկարագրական պատճումներ, ստեղծագործական պատճումներ, խոսքային այլ ձևերի յուրացում՝ խոսքային դատողություններ, խոսքային ապացույցներ, ինչպես նաև՝ նկարով պատճումներ:

Ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների մենախոսության զարգացման նպատակն է հարստացնել շրջապատող առարկաների և երևույթների մասին նրանց գիտելիքները, զարգացնել խոսքի իմաստային կողմը, բառերի ընկալումն ու կիրառումը տեքստին համապատասխան, երեխաներին պատկերացում տալ տեքստում նախադասությունների կապակցման տարբեր եղանակների մասին, նաև՝ տեքստի հաջորդական վերարտադրման վերաբերյալ՝ սկիզբ, ընթացք, ավարտ: Աշխատանք է տարվել նաև այն ուղղությամբ, որ երեխաները կարողանան հասկանալ պատճողական

խոսքի հիմքը՝ թենան, որը վերարտադրելիս ընտրեն համապատասխան բառապաշար, լեզվական այլ միջոցներ, նաև՝ ոչ խոսքային միջոցներ: Կապակցված մենախոսության ուսուցման համար առաջնային են խոսքային այս ձևի բոլոր տեսակների մասին գիտելիքների և պատկերացումների ձևավորումը (պատմում, վերապատմում, նկարով, խաղալիքով, երևակայությանը պատմումներ, խառը տիպի տեքստեր):

Մանկապարտեզում ավագ նախադպրոցականների մոնոլոգ կապակցված խոսքի զարգացումն իրականացվում է հիմնականում մայրենի լեզվի ուսուցման և գեղարվեստական գրականության ընթերցման պարապնունքների ընթացքում: Մոնոլոգ խոսքն իր բովանդակությամբ առավել բարդ է տրվում երեխաներին, քան երկխոսությունը. այն պայմանավորված է ներքին մղումներով: Խոսողաբետք է վերլուծի վերարտադրման բովանդակությունը և ընտրի համապատասխան լեզվական միջոցներ այն արտահայտելու համար<sup>1</sup>:

Որպեսզի մոնոլոգ խոսքիուսուցումն արդյունավետ լինի, ընթերցվող գրականությանն ու տեքստերին ներկայացվում են մի շարք պահանջներ.

- Դրանք պետք է ունենան կուր կառուցվածք, երեխաներին հասանելի բովանդակություն:

- Տեքստերը պետք է լինեն այնպիսին, որ երեխաները կարողանան գտնել տեղի ունեցող իրադրությունների պատճառահետևանքային կապերը, կատարեն վերլուծահամադրական գործողություններ:

- Տեքստի հերոսները պետք է ունենան վառ արտահայտված բնավորության գծեր:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար բնութագրական է որոշակի թեմայով տարբեր պատմվածքներ, պատմություններ հորիմնելու ձգտումը: Յարկավոր է խրախուսել և օգնել ամրապնդվելու երեխաների այդ ձգտումն ու զարգացնել կապակցված խոսքը: Նմանատիպ աշխատանքում դաստիարակի համար մեծ հենարան կարող են հանդիսանալ նկարները:

Նկարով պատմումի ուսուցման ավանդական մեթոդիկայում խորհուրդ է տրվում որպես օրինակ կիրառել դաստիարակի պատմումը: Փորձ ցույց է տալիս, որ երեխաները դաստիարակի պատմումը վերարտա-

<sup>1</sup> Խոլգեյան Ա. Վ., Մենախոսությունը որպես ավագ նախադպրոցականի կապակցված խոսքի զարգացման միջոց. նախադպրոցական կրթություն 2009, թիվ 2, էջ 52

դրում են աննշան փոփոխություններով, ընդ որում՝ նրանց պատճումներն աղքատիկ են, դրանցում գրեթե բացակայում են պարզ համառոտ նախադասությունները: Տեքստերը շաղախված են «դե», «հետո», «ահա» և այլ բառ-կրկնություններով և նախադասությունների միջև երկար դադարներով: Բայց գլխավոր թերությունն այն է, որ երեխան ինքնուրույն չի կազմում պատմումը, այլ կրկնում է նախորդ երեխայի պատմածը՝ աննշան փոփոխություններով: Մեկ պարապմունքի ընթացքում երեխաները լսում են 4-5 նմանատիպ պատմումներ: Գործունեության նման տեսակը երեխաների համար դառնում է անհետաքրքիր: Այս դեպքում դաստիարակն անընդհատ նկատողություն է անում ձանձրացող և պարապմունքից շեղվող երեխաներին: «Երեխաներ, ուշադիր եղեք, նստեք ուղիղ, ուշադիր նայեք Արմենին, նա պատմում է...»: Այս հրահանգը բավարար է միայն 30-40 վայրկյան երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնելու համար<sup>1</sup>:

Ի հայտ են գալիս օրինաչափ հարցեր.

• Արդյոք անհրաժեշտ է ստիպել երեխաներին լսելու նմանատիպ պատմումները:

• Արդյոք հարկավո՞ր են դաստիարակի օրինակները երեխաների՝ նկարով պատմում կազմելուց առաջ:

• Արդյոք ճիշտ է ընտրված նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար պատմում կազմելու մեթոդը:

Այս հարցերից ակնհայտ է դառնում, որ նախադպրոցական տարիքի երեխաներին նկարով պատմում ուսուցանելու պարապմունքներում անհրաժեշտ են որոշակի փոփոխություններ:

Նախադպրոցական տարիքը յուրահատուկ է, քանի որ այս տարիքում երեխան ինչպես ձևավորվի, այնպես էլ կընթանա նրա հետագա կյանքը: Այդ պատճառով չպետք է անտեսվի յուրաքանչյուր երեխայի ստեղծագործական ներուժի բացահայտման և ոչ մի ժամանակահատված: Երեխայի մտածողությունը չի սահմանափակվում «խորը կենսափորձով» և իրերի ու երևույթների եղելության վերաբերյալ ավանդական պատկերացումներով, որն էլ հնարավորություն է տալիս նրանց ստեղծագործել, լինել անմիջական և անզուգական, նկատել այն, ինչ մեծահասակի համար աննկատ է:

<sup>1</sup> Steu Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н., Технология развития связной речи дошкольников. М., 2004, էջ 19:

Գործնականում ապացուցվել է, որ աշխատանքի ավանդական ձևերով դժվար է լուծել այս խնդիրը: Այսօր դա հնարավոր է դարձել ՍԽԼՏ տեխնոլոգիայի շնորհիվ (ստեղծագործական խնդիրների լուծման տեսություն): Ներիիս Ալտշուլերի կողմից 1946 թվականին ստեղծված Ստեղծագործական խնդիրների լուծման տեսությունը /ՏՐԻԶ/ մանկավարժական տեխնոլոգիաների մշակման համար մեծ խթան հանդիսացավ<sup>1</sup>: Տվյալ մանկավարժական համակարգի առանձնահատկությունն այն է, որ երեխան յուրացնում է սեփական ստեղծագործական գործունեության կազմակերպման ընդհանրացված ալգորիթմները:

Այս տեխնոլոգիայի կիրառման նպատակն է մի կողմից մտածողության այնպիսի որակների գարգացումը, ինչպիսիք են ծկունությունը, շարժունությունը, համակարգվածությունը, մյուս կողմից՝ ակտիվ պրատելու կարողությունը, նորույթի ձգտումը, խոսքի և ստեղծագործական երևակայության գարգացումը:

ՍԽԼՏ-ն կիրառվում է բոլոր պարապմունքների ժամանակ, որն օգնում է երեխաների գիտակցության մեջ ձևավորել աշխարհի միասնական, ներդաշնակ, գիտականորեն հիմնավորված մոդելը: Ստեղծվում է հաջողության իրավիճակ, լուծման արդյունքների փոխանակման գործընթաց, մի երեխայի կողմից գտնված լուծումն ակտիվացնում է մյուսի մտածողությունը, ընդլայնում է երևակայության սահմանները, խթանում դրա գարգացմանը:

Երեխաների հետ աշխատելու միջոց է հանդիսանում մանկավարժական ակտիվ փոխառությունը: Մանկավարժը չպետք է երեխաներին պատրաստի պարապմունք իրամցնի, այլ պետք է երեխաներին սովորեցնի փոխել և գտնել: Նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար նախատեսված ՍԽԼՏ տեխնոլոգիան խաղերի և պարապմունքների համալիր ծրագիր է: Երեխաներին այն սովորեցնում է ի հայտ բերել առարկաների և երևույթների միջև եղած կապերի հակասությունները, որակները և լուծել այդ հակասությունները:

Առաջին փուլում երեխաներին տրվում է ոչ թե առարկայի պատրաստի ձև, այլ իրականության և երևույթի խկությունը բացահայտող խնդիր:

Երկրորդ փուլը «Երկրուական գաղտնիքն է» կամ առարկայի ու երևույթի միջև եղած հակասությունների բացահայտումը: Երբ մի առար-

<sup>1</sup> Տես Դօվնար Ի. Ա., Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами ТРИЗ технологии, Минск, 2007, с. 7.

կայի կամ երևույթի մեջ ինչ-որ բան լավ է կամ վատ, ինչ-որ բան վճասակար է կամ օգտակար, խանգարում է կամ օգնում և այլն:

Յաջորդ փուլը հակասությունների լուծումն է: Յակասությունների լուծման համար գոյություն ունի խաղերի, վարժությունների և հեքիաթային խնդիրների մի ամբողջական համակարգ, որը մենք փորձել ենք մշակել և տեղայնացնել ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների կապակցված խոսքի զարգացման ուղղված աշխատանքների արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով:

Մյուս փուլը հեքիաթային խնդիրների լուծումն է և հատուկ մեթոդների միջոցով նոր հեքիաթաների հորինումը (ստեղծագործումը): Այս մեթոդի էռությունն այն է, որ սովորական օբյեկտները սկսում են ընդունել անսովոր որակներ և հատկանիշներ: Այս աշխատանքն իր մեջ ներառում է երեխայի գործունեության բոլոր ձևերը՝ խաղային, աշխատանքային, կերպարվեստային: Օրինակ՝ վերցնում ենք որևէ հեքիաթային հերոսի, նրան առաջադրում որևէ պրոբլեմային իրավիճակ և երեխաներին առաջարկում՝ դուրս բերել հերոսին այդ իրավիճակից:

Խաղերի, ստեղծագործական խնդիրների թենաները խոսքի զարգացման պարապմունքների ժամանակ բխում են ուսումնասիրվող նյութի թենայից: Խաղերի նպատակն է հետազոտական, ստեղծագործական գործունեությունը: Գեղարվեստական գրականության հետ ծանոթացման պարապմունքների ժամանակ երեխաները հեքիաթներ են հորինում մողել-սխեմաների օգնությամբ: Այս աշխատանքը նպատակահարմար է սկսել ծանոթ հեքիաթներից, ասացվածքներից, առակներից: Այնուհետև կարելի է նաև մողել-սխեմաների տեսքով ներկայացնել հորինած հեքիաթը:

Մի շարք մանկավարժներ և հոգեբաններ բազմիցս խոսել են երեխայի մտածողության և խոսքի զարգացման սերտ կապի մասին: Մոնոլոզ խոսքը, լինելով համեմատաբար բարդ խոսքային ձև, քան դիալոզ խոսքը, երեխայից պահանջում է նոտավոր մի շարք ունակություններ, որոնք նա գործի դնելով՝ կարողանում է կապակցված և հաջորդաբար շարուդրել սեփական մտքերը: Նշված մտավոր ունակությունների և ստեղծագործական մտածողության դարձացմանն է ուղղված խոսքի զարգացման ՍԻՆԼՏ տեխնոլոգիան, քանի որ նախադպրոցական տարիքի երեխաների մտավոր ունակությունների զարգացման համար նպաստավոր պայմանների ստեղծումը անձի ինտելեկտուալ-ստեղծագործական նախադրյալների զարգացման կարևոր նախապայմանն է: Մտավոր զար-

գացման մակարդակի կարևոր ցուցանիշներից է համարվում խոսքի զարգացումը: Այդ պատճառով էլ մեծահասակները պետք է ուշադրություն դարձնեն երեխայի մտածողության և խոսքի զարգացմանը:

Ժամանակակից մանկավարժությունը մանկավարժմերին առաջարկում է տեխնոլոգիաներ, որոնք ուղղված են նախադպրոցական տարիքի երեխաների մտավոր կարողությունների և խոսքային գործունեության զարգացմանը:

Երեխաների կողմից խոսքի արտահայտչականության զարգացումը նախադպրոցական դաստիարակության կարևոր խնդիրներից է: Խոսքի արտահայտչականությունն իրենից ներկայացնում է ոչ միայն ձայնի տոնայնության, առօգանության, հնչարտասանության սահունությունը, այլև խոսքի քերականական կողմի ձևավորումը:

Երեխան բավական հաճախ կարող է օգտագործել խոսքի հետևյալ մասերը՝ գոյական, բայ, մակրայ, բայց ածականները՝ ոչ այքան հաճախ, այնինչ հենց ածականների շնորհիվ է առավել լավ և հստակ ընկալվում շրջակա միջավայրը:

Որպեսզի երեխային մղենք իր խոսքում պատկերավոր բնութագրումների կիրառմանը, պետք է լուծենք մի այնպիսի խնդիր, որը կապված է նրա ստեղծագործական խոսքային գործունեության հետ: Նման գործունեությունը հաջողված կլինի, եթե երեխան հասկանա, թե ինչպե՞ս, ի՞նչ միջոցներով նա կարող է խոսքում պատկերավոր արտահայտություններ կիրառել: Միայն այս դեպքում նա հաճույք կստանա այդ գործունեությունից:

Դամենատություններ կազմելու տեխնոլոգիա: Նախադպրոցական տարիքի երեխաներին համենատություններ կարելի է սովորեցնել 3 տարեկանից սկսած: Վարժությունները կատարվում են ոչ միայն խոսքի զարգացման պարապմունքների ընթացքում, այլև ռեժիմային այլ պահերի ընթացքում:

Կրտսեր նախադպրոցական տարիքում մշակվում են գույնի, ձևի, համի, ձայնի, ջերմաստիճանի և այլ նշանների համենատություններ կազմելու մողելներ: Առաջին հայացքից դաստիարակի կողմից նման կերպ ինչեցրած նախադասությունները փոքր-ինչ անհերեթ են թվում, բայց հենց նման երկար համադրությունների արդյունքում է երեխան հասկանում, որ նշանն առավել ընդիանուր հասկացություն է, քան տրված օբյեկտի կոնկրետ հատկանիշը:

Այնուհետև դաստիարակը երեխաներին առաջարկում է գտնել օբյեկտներ տրված նշանով (ձևով կլոր է արկօ, անիվը, ափսեն): Մինչև 4 տարեկան երեխաներին դաստիարակը երեխաներին մղում է համեմատություններ կատարել տրված նշաններով: Զբոսանքի ժամանակ դաստիարակը երեխաներին առաջարկում է զով քամին ըստ ջերմաստիճանի համեմատել այլ օբյեկտի հետ: Մեծահասակը կարող է օգնել երեխային՝ կազմելու նման նախադասություն: «Փողոցի քամին այնպես սառն է, ինչպես սառնարանի ներսի օդը»:

Կյանքի 5-րդ տարում թրենինգները բարդացվում են.

• Կազմվող նախադասության մեջ էական հատկանիշը չի արտասանվում, միայն մնում է դրա նշանակությունը (խատուտիկները դեղին են, ինչպես ճուտիկները):

• Համեմատության ժամանակ ընդգծվում է 2-րդ օբյեկտի բնութագրությունը (բարձր փափուկ է, ինչպես նոր տեղացած ձյունը):

Այս տարիքում երեխաներին տրվում է ավելի շատ ինքնուրույնություն համեմատություններ կատարելու համար, խրախուսվում է համեմատության ենթակա հատկանիշների ընտրության նախաձեռնողականությունը: Դինգուկես տարեկան երեխաները սովորում են ինքնուրույն համեմատություններ անել դաստիարակի հանձնարարած էական հատկանիշներով: Դաստիարակը մատնացույց է անում օբյեկտը (ծառ) և խնդրում է համեմատել ուրիշ օբյեկտների հետ (գույնով, ձևով, գործողությամբ և այլն): Ընդ որում երեխան ինքն է ընտրում տվյալ էական հատկանիշի որևէ նշանակություն: Օրինակ՝ ծառը ուսկեցույն է, ինչպես մետաղադրամը (դաստիարակը տալիս է գույնի էական հատկանիշը, իսկ դրա նշանակությունը՝ ուսկեցույնը, ընտրվում է երեխայի կողմից):

Դանելով կազմելու տեխնոլոգիա: Ավանդաբար նախադպրոցական մանկության ընթացքում հանելուկների հետ աշխատանքը հիմնվում է դրանք գուշակելու վրա, ընդ որում՝ մեթոդիկան չի տալիս կոնկրետ ցուցումներ՝ ինչպես և ինչ եղանակներով սովորեցնել երեխաներին գուշակել թաքնված առարկաները (օբյեկտները): Դիտումները ցույց են տվել, որ պատասխանի գուշակումը ամենահնարամիտ նախադպրոցականների մոտ տեղի է ունենում մի տեսակ «ինքնիրեն» ինսայթի (փայլատակնան) ձևով կամ տարրերակների փնտրությունից ճանապարհով: Դրա հետ մեկտեղ խնդիր երեխաների մեջ ճասաք պասսիվ դիտողներ են հանդիսանում, իսկ դաստիարակը հանդես է գալիս փորձագետի դերում: Դնարամիտ մեկ

Երեխայի կողմից տրված ծիշտ պատասխանը կոնկրետ հանելուկի վերաբերյալ շատ արագ մտապահվում է մյուս երեխաների կողմից: Եթե դաստիարակը որոշ ժամանակ անց տալիս է նոյն հանելուկը, ապա երեխաների մեջ մասը պարզապես հիշում է դրա պատասխանը: Առավել կարևոր է երեխաներին սովորեցնել կազմել սեփական հանելուները, քան պարզապես գուշակել արդեն ծանոթ հանելուկները:

Մշակվել են դպրոցական տարիքի երեխաների համար հանելուկներ կազմելու մոդելներ: Տվյալ տեխնոլոգիան հարմարեցված է նախադպրոցական տարիքի երեխաներին հանելուկներ կազմել սովորեցնելու նպատակով: Հանելուկ կազմելու գործընթացում զարգանում են երեխաների մտածական գործընթացները, նա հաճույք է ստանում խոսքային ստեղծագործական գործընթացից:

*Նկարով ստեղծագործական պատմումի ուսուցումը նախադպրոցական տարիքում:* Նկարով պատմում կազմելու համար անհրաժեշտ է նախապատրաստել որոշակի բառապաշար: Այս նպատակով նկարից առանձնացվում են որոշակի օբյեկտներ: Դրանք կարող են լինել տարրեր. կարող են առանձնացվել բոլոր օբյեկտներն իրենց առանձնահատկություններով, կարող են առանձնացվել հիմնական և երկրորդական օբյեկտներն առանց առանձնահատկությունների, և կարող են առանձնացվել միայն գլխավոր օբյեկտները:

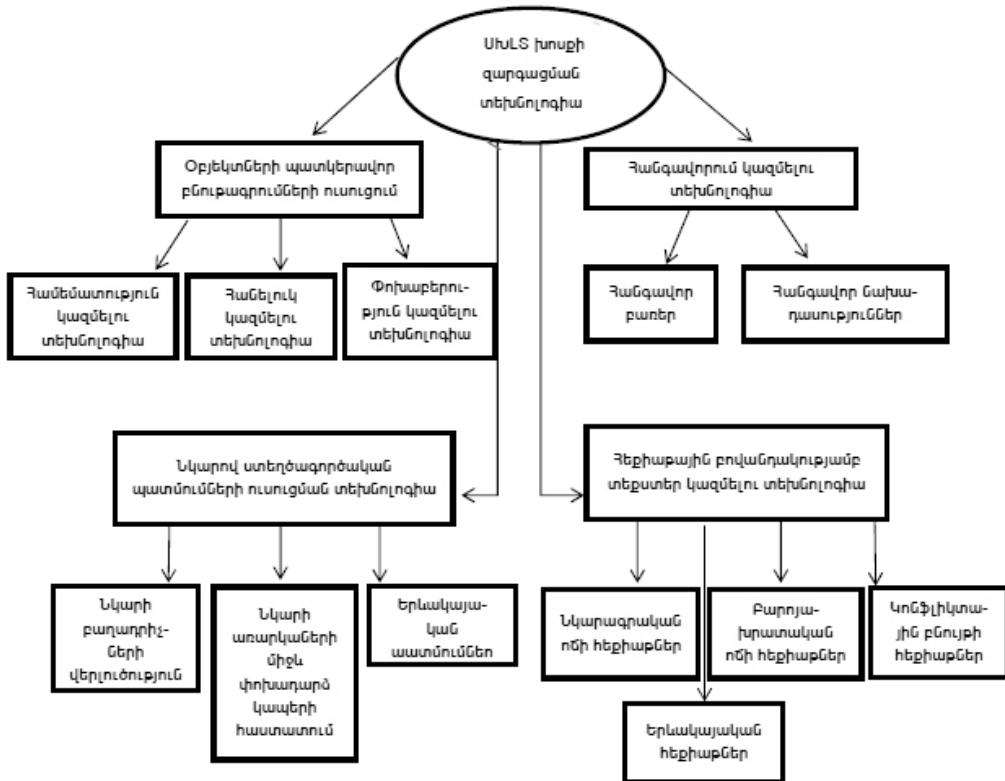
Նկարում առկա միանման առարկաների դեպքում խմբավորումը կատարվում է որևէ հատկանիշի հիմնա վրա՝ պատկանելությամբ՝ բնական կամ ծեռակերտ, գործառույթով, ձևով և այլն: Նկարների մոդելավորումը տեղի է ունենում սինեմաների, գունային նմանության, տառերի, նկարների միջոցով:

Նկարով որևէ պատմում կազմել ուսուցանելու համար մանկավարժներին խորհուրդ է տրվում հետաքրքրություն և զգայական վերաբերմունք ցուցաբերել երեխաների պատասխանների հանդեպ և աշխատանքի ընթացքը կազմակերպել բավական արագ, արագ իրականացնել երեխաների կողմից անվանվող առարկաների մոդելավորումը:

Սենք փորձել ենք ներ նախակրթարաններում ավանդական ուսուցման մեթոդները համատեղել ժամանակակից տեխնոլոգիաների հետ, որոնք մեծապես կնպաստեն նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացմանը:

Վերը նշված ՍԽԸ տեխնոլոգիան ներկայացնում ենք սխեմայի տեսքով.

### Գծապատկեր



### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Խուգեյան Ա. Վ., Մենախոսությունը որպես ավագ ախադպոցականի կապակցված խոսի զարգացման միջոց. Նախադպոցական կրթություն 2009, թիվ 2, 79 էջ:
- Довнар И.А., Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами ТРИЗ технологии, Минск, 2007, 27 с.
- Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технология развития связной речи дошкольников. М. , 2004, 65с.
- Сидорчук Т.А., К вопросу об использовании элементов ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста. - г. Ульяновск: Ульяновское обл. отд. Педагогического общества РСФСР, 1990, 56 с.

# **ТЕХНОЛОГИЯ ТРИЗ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА**

**Хугеян Аревик  
Казарян Арменуи**

## **РЕЗЮМЕ**

В данной статье выявлены ряд задач связанных с развитием связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст уникален, ибо как сформируется ребенок, такова будет его жизнь. В этом возрасте очень важно уделять внимание развитию монологической речи. Практика показала, что с помощью традиционных форм работы нельзя в полной мере решить эту проблему. Сегодня это делает возможным ТРИЗ- теория решения изобретательских задач. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ технология в детском саду является средством развития с одной стороны таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, а с другой стороны развития речи и творческого воображения.

Программа ТРИЗ для дошкольников - это программа коллективных игр и занятий.

Они учат детей выявлять противоречия, свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия.

## **A TECHNOLOGY OF CREATIVE PROBLEMS OF SPEECH DEVELOPMENT**

**KhugeyanArevik  
GhazaryanArmenuhi**

## **SUMMARY**

Some problems of the development of the coherent speech of the elders are touched upon in this article. In modern pedagogy the development of the monologue of the elders is important and it is realized through technology of the theory of solving the creative problems.

Technology is supposed to help the children learn the methods of the monologue better. The aim of this technology is on one hand systematized and flexible thinking, on the other hand the development of the speech and creative imagination.

The technology presented in the article is a complex of group games and studies anticipated for pre-school pupils.

**«ՀԱՅ ԵՎ ՀԱՍՏԱՏԱՐԴԱՅԻՆ ԿԵՐՊԱՐՎԵՍԻ  
ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՂԱՍԱՎԱՆԴԱՍ  
ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱԳԵՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ  
ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԼՈՒԾՈՒՄՆԵՐ  
(նախատեսված բուհական համակարգի դասընթացի համար)**

**Արամ Դանքարյան  
արվեստագիտության թեկնածու**

**Նանգուցային բառեր և արտահայտություններ. գեղամկարչություն, դասընթաց, ծրագիր, ոճաբանություն, մեթոդ, գեղարվեստական ստեղծագործություն, ժամանակագրություն, ուսուցում, բուհական համակարգ, գեղագիտություն:**

«Յայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմություն» առարկան հանդիսանում է ազգային և համաշխարհային պատմության կարևորագույն էջերից և լուրջ ուսումնասիրությունների առարկա է եղել դեռևս վաղ ժամանակներից՝ կախված յուրաքանչյուր երկրի պատմական և ժամանակագրական հանգամանքներից: Այսօր այն բավականին լայն ընդգրկում ունի՝ համաշխարհային փորձից մինչև ազգայինի զարգացման էտապներ, որոնց հիմքում ընկած են յուրաքանչյուր ազգի սովորությունները, գաղափարախոսությունը, իդեալները և նպատակները:

«Յայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմություն» առարկան դասավանդվում է ՀՀ բուհերի՝ հիմնականում մասնագիտական ֆակուլտետներում, ինչպես նաև ոչ մասնագիտական բաժիններում: Կարևորելով այս առարկայի դերը թե՛ հանրակրթական հաստատություններում և թե՛ բուհերում՝ պետք է նշենք, որ դեռևս գոյություն ունեն որոշ չլուծված խնդիրներ: Զգալի պակաս կա արտասահմանյան գրականության թարգմանությունների, մեթոդական աշխատանքների, հատկապես դասավանդման գործընթացի վերանայման հարցի հետ կապված: Անհրաժեշտություն կա հին մեթոդներից անցնելու նորի. ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառության շնորհիվ դասապրոցեսը կունենա միանգամայն այլ որակ: Ցավոք, դեռևս հանրապետության բուհերում չեն կիրառվում այս միջոցները, մինչդեռ այս առարկայի դաստիարակչական դերը շատ մեծ է ինչպես անծի ընդհանուր զարգացման, այնպես էլ մասնագիտացման հարցում: Յետևաբար, մենք առաջ ենք քաշում տեսական որոշ դրույթներ ինչպես նյութի մատուցման հետ կապված, դասի կազմակերպման միջոց-

ների, այնպես էլ՝ սովորողներից սպասվելիք արդյունքների ամփոփ նկարագրով:

Անհրաժեշտ է «արվեստ» հասկացության գիտակցումը սերմանել սովորողների մեջ՝ առանձնացնելով ուսումնասիրվող առարկայի որոշակի տեսակներ՝ գեղանկարչություն, քանդակագործություն, ճարտարապետություն:

«Արվեստի ճանաչողական դերը նրան մերձեցնում է գիտության հետ: Նկարիչը, ինչպես և գիտնականը, ձգտում է ընթօնել կենսական երևույթների իմաստը, պատահականի, անցողիկի մեջ բացահայտել առավել բնորոշը և տիպականը»<sup>1</sup>:

Ուսումնասիրելու համար «Դայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմություն» առարկան՝ պետք է ունենալ ազգային մշակույթի՝ տվյալ դեպքում հայ կերպարվեստի պատմության արմատների խոր գիտակցումը, արժնորումը և հասկանալ տրամաբանված կապը նրա հետագա զարգացումներում, քանի որ յուրաքանչյուր երկրի արվեստ կրում է իր ազգային դիմագիծը, ունենում միայն իրեն հատուկ խնդիրներ ու պահանջներ:

Ոչ մի երկրի արվեստ բացարձակ անկախ չի լինում իր պատմական զարգացումներում: Այն միշտ փոխառությունների մեջ է հատկապես հարևան երկրների ազդեցությամբ. ինչպես, օրինակ, Դայաստանը՝ Անդրկովկասի երկրների, Կապադովկիայի, Սելևկյանների և այլոց:

«Արվեստի պատմությունը փոխադարձ ներգործության, պայքարի մեջ մտած տարբեր ազգային դպրոցների, ոճերի, ուղղությունների զարգացման բարդ, հակասական պատկեր է ներկայացնում: Իրենց ստեղծագործություններում նկարիչները ելնում են ոչ միայն անմիջական տպավորություններից, դիտարկումներից և շրջապատի կյանքի ուսումնասիրությունից, այլև արվեստի ոլորտում մարդկության կողմից դարերի ընթացքում կուտակված փորձից»<sup>2</sup>:

Բոլոր դեպքերում արվեստում բարոյագեղագիտական ընկալումներն արտահայտվել են մարդասիրական դրսուրումներում՝ լուսաբանելով կյանքի օրինաչափ կողմները: Տվյալ ժամանակաշրջանի հասարակական գիտակցությունն է խթանել իրատեսության ձևավորումն ու զարգացումը՝ իր մեջ գտնելով, ճանաչելով բնության իրական օրինաչափությունները,

<sup>1</sup> Կուզմին Մ., Մալցե Ն., Արտասահմանյան արվեստի պատմություն, թարգմանություն, պիլարվոր խմբագիր՝ Լ. Ներսիսյան, Երևան, «Զանգակ-97», 2003 թ., էջ 8:

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 8-9:

արվեստի բովանդակային առանցքում պահպանելով հումանիզմը, իսկ ուսումնասիրնան օբյեկտը՝ մարդակենտրոնությունը: Ասվածի վառ ապացույցն են անտիկ ժամանակաշրջանը, Վերածնությունը, լուսավորության դարաշրջանը:

«Արվեստի առաջադիմությունն առավել ուժեղ և ամենից ավելի ցայտուն ձևերով դրսևորվում է յուրաքանչյուր դարաշրջանի մարդասիրական և իրատեսական միտումներում ու նվաճումներում: Եվ դա օրինաչափ է, որովհետև իրատեսությունն այն գեղարվեստական մեթոդն է, որն ամենից ավելի է հանապատասխանում արվեստի ճանաչողական եռթյանը: Իրատեսությունը բնորոշ է կյանքում տիպականը և օրինաչափը: Իրատեսությունն արվեստում պատմական հասկացություն է: Իրատեսական արվեստը տարբեր պատմական փուլերում տարբեր բովանդակություն ու ձև է ստացել՝ մարդկության գեղարվեստական նշակույթը հարստացնելով նոր նվաճումներով, որոնք պայմանավորված էին տվյալ դարաշրջանի հասարակության նյութական կյանքի կոնկրետ բնույթով, իրականության ճանաչման յուրահատկությամբ, նրա նկատմամբ դրսևորվող վերաբերնությունով»<sup>1</sup>:

Արվեստի հիմքում ընկած է աշխարհաճանաչողության խնդիրը. աշխարհը, նրա բազմապիսի երևույթները, բնությունը, մարդը մշտապես եղել են արվեստագետների ուսումնասիրության օբյեկտ: Սեղծագործության միջոցով բազմիցս բացահայտվել են նշված երևույթների թե՛ ներքին, և թե՛ արտաքին կողմերը:

Մեր նպատակն է սովորողների առջև բացել մարդկության պատմության ամենակարևոր էջերից մեկը՝ նպատակ հետապնդելով նրանց մեջ զարգացնելու և կատարելագործելու գեղագիտականի նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունք, ինչպես նաև գեղագիտական ճաշակ՝ արժեքավոր ստեղծագործությունը ճանաչելու, հասկանալու, կեղծից այն տարբերելու, արժնորելու և օբյեկտիվ գնահատական տալու հմտություններ ու կարողություններ: Որպես հետազոտման և ուսումնասիրության նյութ՝ պետք է կարևորել գեղանկարչությունը, բանդակագործությունը և ճարտարապետությունը: Ուսանողը պետք է հասկանա և կարողանա ճիշտ արժնորել, քննարկել ու վերլուծել յուրաքանչյուր դարաշրջանի, ազգային, ոճական և այլ առանձնահատկություններ: Այս առումով բավականին կարևորվում է դասավանդողի (դասախոսի) դերը, ով թեման մա-

<sup>1</sup> Կուզմին Մ., Մալցու Ն., Արտասահմանյան արվեստի պատմություն, թարգմանություն, գիլավոր խմբագիր՝ Լ. Ներսիսյան, Երևան, «Զանգակ-97», 2003 թ., էջ 9:

տուցելուց բացի պետք է ընդգծի յուրաքանչյուր ստեղծագործության գեղարվեստական արժեքը, ոճաձևաբանական պատկանելությունը և ազգային բնորոշիչ կողմերը: Պետք է կարողանա սովորողի մեջ սերմանել «ոճ» և «ձեռագիր» հասկացությունները, քանի որ, ինչպես ցույց է տալիս մանկավարժական փորձը, շատ ուսանողներ, ավարտելով ծրագրված դասընթացը, չեն կարողանում լիարժեք պատկերացնել և միմյանցից տարբերել դրանք: Օրինակ, եթե «ոճ» սահմանվում է որոշակի ժամանակաշրջանի այս կամ ուղղության արվեստում պատկերավորման հնարների գեղարվեստական որոշակի համակարգի կամ հեղինակի անհատական հնարքներով, ապա ձեռագիրը կրում է տվյալ հեղինակի կողմից ունեցած հատուկ վերաբերմունքի և կատարողական միջոցների իրականացման անհատական մոտեցումը: «Ոճ» հասկացությունը լայնորեն կիրառվում է նաև որևէ դարաշրջանի՝ ուրույն հատկանիշներ ունեցող գեղարվեստական ուղղություններ բնորոշելիս կամ պատմական նշանակություններով, օրինակ՝ գորական ոճ, ռոմանական ոճ, հունա-հռոմեական ոճ և այլն: Մարդկության զարգացման գործում իրականության գեղագիտական գնահատականը գործուն նշանակություն ունի: Իսկ դրա տակ պետք է նկատի ունենալ հասարակության գեղագիտական դաստիարակության աստիճանը, արվեստի ստեղծագործությունների նկատմամբ ունեցած հետաքրքրության սահմանները, հատուկ վերաբերմունքը և ի վերջո կոնկրետ մասնագիտացման դեպքում ստացած գիտելիքների և հետազյում դրանց պատշաճ կիրառման խնդիրները: Այս դեպքում մենք գործ ունենք հենց այդ խնդիրի հետ՝ գեղագիտական դաստիարակության, ավելի ստույգ հայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմության ուսումնասիրման, նրա դասավանդման գործընթացի իրականացման հետ, որը վերաբերում է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների՝ հիմնականում մասնագիտացված բաժիններին:

Առարկայի դասընթացի համար նախ և առաջ պետք է լինի համապատասխան ծրագիր: Ծրագրի բովանդակությունը պետք է կազմել՝ նկատի ունենալով, թե ինչ թեմաներ և հատկապես, որ երկրների մշակույթներն են առնված ուսումնասիրության տակ, որքանով են դրանք նպատակահարմար և ինչ ընդհանրություններ ունեն մեր ազգային մշակութի հետ: Այս դեպքում ուսումնասիրվող թեմաների գերակշռող մասը բաժին է ընկնում միջինասիական, ռուսական և Եվրոպական երկրներին: Հատուկ ուսումնասիրության տակ չեն առնվում ընդհանուր արևելյան երկրների մշա-

կութային գարգացումները՝ Ելնելով նախորդի նախապատվությունից և դասավանդման ժամաքանակի սահմանափակումից, քանի որ արևելյան երկրները ևս ունեն ոչ պակաս ծավալուն մշակութային պատմություն։ Դա համար կարևոր ենք համարում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում այս առարկայի դասավանդման համար հատկացված դասաժամերի քանակի ավելացումը, որ իրական հնարավորություն կտա ծրագրով նախատեսված թեմաները, եթե ոչ ընդարձակ, ապա համառոտ ուսումնասիրություններ կատարել։

Նկատի ունենալով լսարանի կազմն ու ինացությունների աստիճանը՝ դասավանդող դասընթացը կարդալիս ելակետ ընդունելով ծրագիրը, պետք է կարողանա ժամանակաշրջանի ընդհանուր բնութագրումն ու գաղափարական միտումները ներկայացնել ամեն մի կոնկրետ ստեղծագործության ոճապատկերային վերլուծության հետ, ցույց տալ դրա կապն ու դերն անցյալի և ապագայի հետ՝ մատնանշելով նաև ազգային և համամարդկային պատմական միասնությունը։

«Ծրագիրը կազմելիս պետք է նկատի առնվի դրանից օգտվելու հնարավոր տարբերակները։ Այսպես, բուհերի այն ֆակուլտետներում, որտեղ «Կերպարվեստի պատմություն»-ը որպես մասնագիտական առարկա անցնում են ոչ պակաս քան երեք-չորս ուսումնական տարի, և ուր ժամերի ընդհանուր քանակը 200-ից ավելի է, ծրագիրը կարող է նպաստել նյութի համակողմանի մատուցմանը։ Դա համապատասխանում է ուսումնական պլանով նախատեսված ժամերի ծավալին»<sup>1</sup>։

Համանուն ծրագրից կարող են օգտվել նաև ոչ մասնագիտական բուհերը և այլ ֆակուլտետները՝ մասնագիտական խորհրդի որոշմամբ՝ համապատասխան թեմաների ծավալների և դասաժամների կրծատումներ կատարելով։

«Այն ֆակուլտետներում, որոնք համապատասխանորեն մասնագիտացված չեն, և որտեղ ժամերի քանակը չի անցնում հարյուրի սահմանը, ծրագրից կարելի է օգտվել համառոտված ձևով, այսինքն՝ թեմաների ընտրության կարգով։ Դա կատարելիս նկատի պետք է ունենալ թե՛ ֆակուլտետի բնույթը և թե՛ ուսանողության համար թեմայի նախապատվելիության կամ արդիական հնչեղության հանգանաքը»<sup>2</sup>։

<sup>1</sup> Յ. Յակոբյան, Մ. Յասրաբյան, «Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղեցույց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 3-4։

<sup>2</sup> Նույն տեղում, էջ 4։

Այս դեպքում հարկավոր է ուշադրության կենտրոնում պահել պատմականորեն մեծ զարգացումները, արևմտաեվրոպական ազդեցիկ երկրները և հայրենական մշակույթի զարգացման էտապները: Բացի պատմական կատեգորիաների իմացությունից անհրաժեշտ ենք համարում այս կամ այն երկրներին ու ժամանակաշրջաններին պատկանող առանձին ստեղծագործությունների գեղարվեստական արժեքի գիտակցումը սովորողների կողմից:

«Դայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմություն» առարկան յուրացրած յուրաքանչյուր ուսանող պետք ունենա գիտակցական մոտեցում արվեստի ստեղծագործությունների բնօրինակները, անգամ դրանց վերատպությունները դիտելիս՝ տարբերվելով սիրողական մակարդակից:

«Ժամանակակից մտավորականը, բուհ ավարտած յուրաքանչյուր երիտասարդ մասնագետ ոչ միայն պետք է վայելի գեղարվեստական ստեղծագործության հաճույքը, այլև կարողանա գտնել արվեստի գործի ներքին խորհուրդը, ցույց տալ և մեկանաբանել այն որակները, որոնց միջոցով բացահայտվում է կյանքի ծշմարտությունն ու բանաստեղծական գեղեցկությունը, նրա ճանաչողական արժեքը»<sup>1</sup>:

Ծրագրի կարևորությունը տրվում է ինչպես ժամանակաշրջանային, այնպես էլ ազգային նախապատվությամբ, տվյալ դեպքում այն ազգերի, որոնց հետ մեր երկիրը ունի և ունեցել է մշակութային ընդհանրություններ և գեղարվեստական մտածողության հակումներ: Ծրագրային և նյութի մատուցման մեջ պետք է շեշտադրվի ազգայինի խնդիրը, ըստ որի՝ առարկան ինչ-որ չափով պետք է տեղայնացվի, ենթարկվի ազգային պահանջներին և նախասիրություններին, որից էլ պետք է ելնի ծրագրային նախապատվությունը: Ծրագրում ազգային թեմաները նշելիս նպատակահարմար կլինի այն բաժանել ընդհանրացված հինգ գլուխների, ըստ որի՝

1. Հայկական լեռնաշխարհի հնագույն արվեստ (սկզբնավորումից մինչև մ. թ. ա. X դ.)
  - Ուրարտու: Արարատյան թագավորության արվեստ (մ. թ. ա. IX - VI դդ.)
  - Հետուրարտական շրջան (մ. թ. ա. V - III դդ.)
2. Հելլենիստական Հայաստանի արվեստ (մ. թ. ա. III-դ. - մ. թ. VI-դ.)

<sup>1</sup> Յ. Հակոբյան, Մ. Հասրաթյան, «Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղեցույց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 4:

### 3. Միջնադարյան Հայաստան

- Վաղ միջնադարի արվեստ (IV - VIII դդ.)
- Հայաստանի զարգացած միջնադարի արվեստ (IX - XV դդ.)
- Կիլիկյան հայկական թագավորության արվեստ
- Հայկական գաղթօջախների արվեստ

### 4. Հայկական նոր ժամանակների արվեստ (XVII - XIX դ.-ի առաջին կես)

#### 5. Նորագույն շրջանի արվեստ (XIX – XX դ.-ի վերջ)

- Խորհրդային շրջանի արվեստ
- Սփյուռքահայ արվեստ

Դիմագործությունը մասերի բաժանումները իրենց մեջ ներառում են համապատասխան ենթաբաժիններ՝ առանձնացված ենթաշրջաններով:

«Արտասահմանյան երկրների արվեստի պատմություն» բաժինը բնականաբար ավելի մեծ ընդգրկում ունի: Այն իր ամբողջական ծավալով չներկայացնելու, բայց որոշ չափով պարզորոշ դարձնելու համար, առավել ընդհանրացված ձևով ներկայացվում է ստորև:

- Դիմագործության արվեստ, (Նախնադար, Դիմագործություն երկրներ, Հարավ-Ամերիկյան ցեղեր, Անտիկ աշխարհ)
- Միջնադար, (Եվրոպական երկրներ, Ռուսաստան)
- Վերածնություն
- Լուսավորության դարաշրջան (կլասիցիզմ, ռոմանտիզմ և այլն)
- Նոր դարաշրջան (իմպրեսիոնիզմ, պոստիմպրեսիոնիզմ)
- Նորագույն ժամանակներ (ավանգարդ արվեստ, մոդեռնիստական հոսանքներ)

Յուրաքանչյուր կետ, որը խիստ ընդհանրացված է, իր մեջ հսկայական ժամանակաշրջան ու պատճական էտապներ է պարունակում, որոնցից բխող թեմաները բազմազան են ու ծավալուն՝ ներկայացված միջազգային արվեստի մեջ իրադարձությունների, համաշխարհային նշանակություն ունեցող կերտվածքների, արվեստագետների ու գլուխգործոցների մասին:

Դասախոսության որակից և դասախոսական տեքստի ճիշտ մատուցումից է կախված նաև սեմինար պարապնունքների և ինքնուրույն աշխատանքների կատարման արդյունքները:

«Արվեստի պատմության ժամերի չափավորության, եթե չասենք սղության, պայմաններում ավելի է արժեորվում սեմինար պարապնունք-

Աերի, ֆակուլտատիվ ժամերի, անհատական և կուրսային աշխատանքների նպատակահարմար օգտագործման խնդիրը: Այդ դեպքում ավելի որոշակի է դաշնության ուսանողի նկատմամբ ուրույն մոտեցում ցուցաբերելու խնդիրը. խրախուսվում ճշմարիտը գտնելու անհատական ուղին»<sup>1</sup>:

Արվեստի պատմության դասերը պետք է անցկացվեն հատուկ նախատեսված լսարաններում կամ դահլիճում: Կարևորվում է տվյալ լսարանի կահավորվածությունը. այն պետք է ապահովված լինի ժամանակակից էլեկտրոնային տեխնոլոգիաներով՝ մեծ մոնիթորով, լսարանի լուսավորության և նթեցման համար անհրաժեշտ միջոցներով: Արդյունավետ կլինեն նաև պլակատային ցուցադրությունները, սակայն վերջին ժամանակներում նոր տեխնոլոգիաները կարծես գործածությունից դուրս են մղում նախկինում կիրառվող դիդակտիկական հին միջոցները: Դաջորդ կարևորագույն խնդիրն այն է, որ դասախոսը նախապես էլեկտրոնային տարրերակով ունենա յուրաքանչյուր դասին վերաբերող լուսանկարներ տվյալ երկրից, արվեստագետների ստեղծագործությունների վերատպությունների հավաքածու՝ կազմած ըստ ժամանակաշրջանների և ոճական առանձնահատկությունների: Տեսողական հիշողության միջոցով անգամ ուսանողները դեռ շատ երկար կմտապահեն յուրաքանչյուր անցկացրած դասի այս կամ այն ստեղծագործությունները և դրանց հեղինակներին:

Յուրաքանչյուր ստեղծագործության էլրանային ցուցադրության ժամանակ դասախոսը պետք է ծավալի հետևյալ բացատրական աշխատանքը.

- տվյալների իրազեկում (գործի անվանումը, նյութը, չափը, տարեթիվը և այլն),
- գեղարվեստական խնդիրների լուծումների համակարգ,
- ոճաբանական կերտվածք,
- ստեղծագործության արժեքումը անցյալում և մեր օրերում,
- ցուցադրումները, քննադատությունները և գնահատումները,
- հեղինակավոր մարդկանց ունեցած կարծիքները և գրառումները:

«Արվեստի պատմության դասաժամները պետք է վերածվեն կենդանի վերլուծական գործընթացի: Ի տարբերություն այսպես ասած տեսական-բանաձևային բնույթ կրող առարկաների՝ պատմություն, փիլիսոփայություն, լեզու, քաղաքատնտեսություն և այլն, արվեստի պատմության

<sup>1</sup> Յ. Յակոբյան, Մ. Յասրաթյան, «Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղղուց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 4:

դասընթացը անհրաժեշտորեն գուգորդվելու է արտալսարանային միջոցառումների հետ, մանավանդ ազգային արվեստի ուսուցման ժամանակ, երբ հնարավորություն կա հուչարձանները տեսնելու»<sup>1</sup>:

Խոսքը վերաբերվում է թանգարաններ և պատկերասրահներ այցելելուն: Մասնագիտական բաժիններում ոչ թե էքսկուրսիոն բնույթի, այլև հատուկ ուսումնասիրությունների նպատակով, դասախոսի ներկայությամբ, որտեղ կարող են տրվել ցուցումներ և տանել բացատրական աշխատանքներ անմիջապես բնօրինակների առջև: Այս դեպքում ստացած տպավորությունները և ազդեցությունները ավելի հիմնավոր և փաստացի կլինի սովորողի համար, ընդ որում, ամուր կմտապահվի տեսողական հիշողության շնորհիվ:

Քանի որ, արդեն նշեցինք նպատակային համակարգված ծրագրի առկայության մասին, որից էլ բխեցվում է դասավանդման հետագա գործնքացի արդյունավետությունը, այդ առիթով ուզում ենք նախանշել վերջին՝ Յ. Հակոբյանի և Մ. Հասրաթյանի համահեղինակությամբ 2004 թ.-ին լույս տեսած «Հայ և համաշխարհային արվեստի պատմության» ծրագիր-ուղեցույցը, որում ամփոփված է հին աշխարհից մինչև XX դարի վերջի արվեստի պատմությունը՝ հստակ առանձնացված ազգային ընդգրկուն թեմաներով: Սույն ծրագիրը կազմելիս մասնագետները հաշվի են առել մի շարք նկատառումներ:

«Համաշխարհային արվեստի բաժինը կազմելիս դրսևորել ենք ուրույն նոտեցում՝ առաջնային պլան մղելով որոշ տարածաշրջանների ու երկրների մշակույթի նկատմամբ ունեցած մեր ազգային նախասիրությունները, գեղագիտության, հոգեկան կերտվածքի և ընկալումների ընդհանրությունը: Ավելի ծավալուն է և ընդգրկուն հայրենական կամ ազգային արվեստի բաժինը /2-րդ մաս/: Այստեղ, անկախ նախատեսված ժամերի քանակից, նյութը ներկայացվում է հնարավորին չափ ամբողջական: Նկատի ունենալով հայ կերպարվեստի պատմության որևէ ձեռնարկի բացակայությունը՝ ծրագրում ընդգրկել ենք քիչ թե շատ հայտնի մեր բոլոր հուշարձանները՝ նշելով դրանց կերտման ժամանակը, տեղը, բնույթը, հեղինակը: Այդ առումով սույն ծրագիրը ավելի նոտենում է ընդարձակ ուղեցույցի՝ «Ծրագիր-ուղեցույց»: Վերջում կցել ենք հայ արվեստի պատմու-

<sup>1</sup> Յ. Հակոբյան, Մ. Հասրաթյան, «Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղեցույց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 4:

թյանը նվիրված գրականության ընտրանի ցանկ՝ նպատակ ունենալով հեշտացնել հայ արվեստով հետաքրքրողների աշխատանքը»:<sup>1</sup>

Ծրագրված և համակարգված ուսուցումը անպատճառ կունենա իր արդյունավետությունը, հատկապես եթե պահպանվեն դասավանդման համար առաջ քաշված հիմնական դրույթները:

Այսպիսով՝ ուսումնական տարրա կամ կիսամյակի ավարտին «Հայ և համաշխարհային կերպարվեստի պատմություն» առարկան ամփոփելով՝ ուսանողը պետք է՝

- իմանա հիմնական արվեստագիտական տերմիններն ու հասկացությունները,
- իմանա հայ և արտասահմանյան նշանավոր արվեստագիտներին և նրանց ստեղծագործությունները,
- իմանա ազգային և համաշխարհային արվեստի տեսությունը՝ պատկերացում կազմելով տարբեր ժամանակաշրջանների ստեղծագործությունների մասին,
- իմանա առավել նշանավոր նկարիչների, քանդակագործների և ճարտարապետների համառոտ կենսագրությունը,
- «իմանա և ընդունի արվեստի գործառույթների բազմազանությունը, ճանաչողական, հաղորդակցական, տեղեկատվական, դաստիարակչական, գեղագիտական կողմերը»<sup>2</sup>:

Ուսումնական պլանով դասընթացն ավարտող ուսանողը պետք է կարողանա՝

- գիտակցարար տեսնել և հասկանալ շրջապատող աշխարհի ու մարդու ներաշխարհի արտացոլումը արվեստի երկերում,
- լիովին ընկալել և արվեստագիտական լեզվով վերլուծել, մեկնաբանել հայրենական և համաշխարհային արժեք ներկայացնող ստեղծագործությունները,
- կարողանա մեկնաբանել արվեստի ստեղծագործության այլաբանական իմաստը և դրանց մեջ առկա սինվոլները,

<sup>1</sup> Յ. Յակոբյան, Մ. Յասրաբյան, «Համաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղեցույց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., էջ 4:

<sup>2</sup> ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագրի հավելված: Նախագիծ հանրակրթության պետական կրթակարգ, Երևան, 2004 թ., էջ 70-72:

- հասկանալ արվեստի ստեղծագործության հեղինակի նտահղացումները, գաղափարները, արտահայտչամիջոցները, ճանաչել նրանց յուրահատուկ ոճը, ձեռագիրը,
- հասկանա գեղագիտության հիմնական հասկացությունների՝ գեղեցիկի ու տգեղի, վեհի ու նսեմի առանձնահատկությունները, ընթանի դրանց բացարձակ կամ հարաբերական լինելը,
- քննարկումների ժամանակ կարողանա խոսել արվեստագիտական լեզվով, սեփական տեսակետը հիմնավորել, արվեստի ստեղծագործության գեղագիտական արժեքների վերաբերյալ կարծիքներ հայտնել,
- պատշաճությամբ կարողանա ներկայացնել ազգային արվեստը, նրա ակունքները, յուրահատկությունները և զարգացման անցած ժամապարհը:

Արվեստաբանական խնդիրների պահանջները այս դեպքում նպատակային են, ուղղված հատկապես հենց արվեստաբանության, մշակութաբանության, սոցիալ-մշակության գործունեության, կերպարվեստ-դիզայն, քանդակ, դեկորատիվ արվեստ և նման մասնագիտական բաժինների ու կուլտուրի համար:

Եթե առարկան դասավանդվում է ոչ մասնագիտական բուհում կամ ֆակուլտետում, ապա, ելենով արդեն իսկ նախատեսված ծրագրային և ժամանակային անհրաժեշտությունից, դասավանդումը պետք է իրականացվի թեմաների ծավալային հակիրճությամբ: Պարտադիր ենք համարում, որ բուհ ավարտող իրազեկված լինի առարկայի ընդհանուր դրույթներին, մեծանուն հեղինակների ստեղծագործություններին և առավել ևս ազգային արվեստի պատմական զարգացումներին ու անվանի հեղինակներին: Անհրաժեշտության դեպքում հասկանալ և տարբերել արվեստում ժամանակային փոփոխությունները և դարաշրջանի պահանջները, հատկապես մեր ժամանակաշրջանում, երբ տեխնոլոգիական առաջընթացի հետ փոխվում է հասարակական գիտակցությունը և պահանջները, ինչի հետևանքով էլ արվեստում ավելի ու ավելի է սրվում աներևույթ աշխարհի արտացոլումը իր հակառական հաստական ու հակառական զգուշումներով: Բնականաբար, մեր դարաշրջանը այս առումով ավելի բարդ է՝ իր առաջացրած հակասական աշխարհընկալմամբ:

Այսպիսով՝ սույն առարկան չպետք է ապահովի նյութի սոսկ իրազեկման պահանջները, այլ պետք է զուգահեռաբար տարվող բացատրական

աշխատանքների շնորհիվ յուրաքանչյուր դարաշրջանի արվեստը ճիշտ ընկալել և հասկանալ՝ անկախ նեղ մասնագիտական և ոչ մասնագիտական բաժիններից: Թանի որ, եթե անգամ սովորողը հատուկ չի մասնագիտանում այս ուղղությամբ, ապա պարտադիր ենք համարում իհմնական պահանջների յուրացման հարցը: Իսկ մասնագիտական բաժիններում առարկայի դասավանդման վերաբերյալ առաջադրված այս մեթոդը լիովին թույլ է տալիս խորապես և նպատակաուղղված ուսուցում ստանալ և մասնագիտանալ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կուզմին Մ., Մալցև Ն., «Վրտասահմանյան արվեստի պատմություն», թարգմանություն, գլխավոր խմբագիր՝ Լ. Ներսիսյան, Երևան, «Զանգակ-97», 2003 թ., 476 էջ:
2. Ք. Ղակորյան, Մ. Ղասրաթյան, «Դամաշխարհային և հայ արվեստի պատմության ծրագիր-ուղեցույց», Երևան, «Զանգակ-97», 2004 թ., 120 էջ + 16 էջ ներդիր:
3. ՀՀ կորության և գիտության նախարարության տեղեկագրի հավելված: Նախագիծ հանրակոթության պետական կորակարգ, Երևան 2004 թ., 111 էջ:

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ОСНАЩЕННОСТИ ПРИ ПРЕПОДОВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ “ИСТОРИЯ АРМЯНСКОГО И МИРОВОГО ИСКУССТВА”: РЕКОМЕНДУЕМЫЕ РЕШЕНИЯ (ДЛЯ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ)

Арам Амбарян

### РЕЗЮМЕ

Предмет “История армянского и мирового искусства” является важнейшим сегментом национальной и всемирной истории, поэтому этот курс системно преподается на профильных и непрофильных факультетах и университетах. Следовательно, для учебного процесса по этой дисциплине требуются методические пособия, программы-руководства, которые, к сожалению, разработаны недостаточно, и эта статья является одной из немногих в области методологии. В статье мы попытались осветить основные положения, связанные с преподаванием предмета, методологию, целенаправленность, а также те задачи и требования, которые ставятся

перед преподавателем и учащимися. Мы остановились на тех методах и условиях, в которых должны проводиться занятия. Для эффективности учебного процесса надо пользоваться регламентированной программой, в которой большое место уделяется национальным темам, разделенных нами на пять основных частей. Далее мы акцентируем внимание на те умения и навыки, которые предъявляются к студентам после прохождения курса. Руководствуясь данной методологией, ожидаем высокую профессиональную компетенцию, основательные искусствоведческие знания, правильное понимание подлинных произведений искусства, умение их верно оценивать. Данной методологией могут руководствоваться на непрофильных факультетах, проводя необходимые сокращения в программе.

## **SOME PROBLEMS REFERRING TO THE METHODOLOGY AND TECHNICAL EQUIPMENT OF TEACHING "ARMENIAN AND WORLD ARTS HISTORY": SUGGESTED SOLUTIONS (FOR UNIVERSITY EDUCATION)**

**Aram Hamparian**

### **SUMMARY**

The subject of "Armenian and world art History" is the most important part of the national and world history, hence this course is taught systematically on universities. Unfortunately methodological means for this discipline - i.e. software, manuals and the like - have not been sufficiently developed – hence this article is one of the few to address these methodological issues.

In this paper we have attempted to highlight the main provisions relating to the teaching of the subject matter, methodology, purpose, and also the challenges and demands facing the teacher and students. We focused on the methods and conditions through which studies should be conducted. For the effectiveness of the educational process it is necessary to use a regulated program – divided into five main parts - where the national issues is the main focus. Next, we focus on knowledge and skills that the students are expected to have after the graduation from the course. We expect high professional competence and thorough knowledge and understanding of arts history. It will also help us understand and evaluate art works objectively. This methodology can be used by non-core departments too, carrying out the necessary reductions in the program.

# **ԱԶԳԱՅԻՆ ԱՐԺԱՆԱՊԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԵԿ ՇՊԱՐՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄ**

**Արմեն Չարությունյան**  
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

**Անհչկա Մկրտչյան**  
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ժամանակակից աշխարհաքաղաքական փոփոխությունների պայմաններում, երբ սրությամբ են դրված Հայաստան-Աղբբեջան, Հայաստան-Թուլքիա հարաբերությունները, երբ լուծված չէ Արցախի հիմնահարցը, դպրոցականների և ուսանողների հայրենասիրական դաստիարակության խնդիրն առավել ուշադրության է արժանի: Մասնավորապես ընդգծված կարևոր նշանակություն է ստանում դպրոցականների նոտ ազգային արժանապատվության և հպարտության ձևավորման խնդիրը, որի լուծման մի քանի եղանակ է առաջարկված սույն աշխատանքում:

Դաստիարակության «միջուկը» համարվող բարոյական դաստիարակության բարձրագույն աստիճանն է հայրենասիրությունը, որը բարձր գիտակցական կարգ է, բնորոշ միայն մարդուն: Հայրենասիրությունը բարոյական զգացում է, որն առավել վառ դրսևորվում է հայրենիքի պաշտպանության ժամանակ, իսկ հայրենասիրության ձևավորման գործում հենքային ենք համարում ազգային արժանապատվության և հպարտության ձևավորումը:

Ազգային արժանապատվության ձևավորման հիմքում ընկած է անձի արժանապատվության զգացումը, որն սկսում է ձևավորվել վաղ տարիքից, երբ երեխան սկսում է ընկալել շրջապատի մարդկանց վերաբերումը իր նկատմամբ<sup>1</sup>:

Հենվելով ազգային արժեհամակարգի վրա՝ անհրաժեշտ է ձեռնարկել համապատասխան միջոցառումներ, որոնք կուղղորդվեն սովորողների բարոյահրավական գիտակցության ձևավորմանն ու արժեքային համակարգի արժենորմանը.

- ✓ միջոցառումների կազմակերպման գործում կարևորել սովորող-

<sup>1</sup> Տե՛ս ՀՍՍՀ հանրագիտարան, հատոր 2-րդ, Երևան, էջ 53, հեղ.՝ Յ. Խոտրյան:

ների մասնակցությունը հարցի քննարկմանը.

- ✓ առանձնացնել հերոսներին բնորոշ գծերը (թեմա՝ «Վարդանանք»). յուրաքանչյուրը ներկայացնում է իր չափորոշչները.
- ✓ հայրենասիրությունն արտահայտվում է միայն պատերազմների ժամանակ թե՝ նաև խաղաղ կյանքում.
- ✓ ինչպես ես այն պատկերացնում:

Հայրենասիրության, հայրենասիրական դրսևորումների բնութագրումն ու գնահատումները բոլոր մեծերի կողմից ունեն միևնույն բովանդակությունը. հայրենիքը գերազույն արժեք է, և պետք է պայքարել այն պահպանելու և զարգացնելու համար<sup>1</sup>: Անգնահատելի է Ե. Չարենցի «Ես իմ անուշ Հայաստանի» բանաստեղծությունը, որում մամռապատ քարի, թերքի, հեզ աղջիկների, հայոց մեծերի, Հայաստանի հավերժ խորհրդանիշ Մասիս սարի արժևորումն է տրվում: Րաֆֆու «Խենթը» ստեղծագործության օրինակով, «Սամվել» պատմավեպով սերունդներ են դաստիարակվել:

«Հայրենասիրությունը, ազգասիրությունը ամեն անհատի սուրբ պարտականությունն է: Եվ հայրենիքի պաշտպանության համար կատարված պատերազմը սուրբ պատերազմ է»<sup>2</sup>:

Ժամանակակից դպրոցում ազգային արժանապատվության և հպարտության ծևակվորման համար պետք է աշխատանքներ տարվեն անընդհատ, ոչ ժամանակ՝ օգտագործելով ծրագրային նյութը դասընթացում, արտադասարանային միջոցառումների ժամանակ, որոնց նախապատրաստնան համար էական նշանակություն ունեն նախապատրաստական աշխատանքները քննարկվող պատմական իրադարձության, պատմական անհատի, մշակութային, գիտական գործիչներին նվիրված հաղորդում:

Անհրաժեշտ է աշխատանքների կազմակերպման համար տարբերակված մոտեցումները կատարել՝ ելնելով մասնակիցների տարիքային առանձնահատկություններից: Օրինակ՝ ավագ դպրոցում պետք հաշվի առնել համեմատական, վերլուծական կարողությունները, ինքնուրույն մոտեցումներն ու գնահատումները, ընդօրինակմանն արժանի հայրենասիրության դրսևորումն գծերն ու դրանց արժևորումը:

Քննարկմանն առաջարկվող թեմաներից կարևորում ենք Մխիթար

<sup>1</sup> Տես ՀՍՍՀ հանրագիտարան, հատոր 6-րդ, Երևան, էջ 211, հետ.՝ Գ. Խորլովյան:

<sup>2</sup> Րաֆֆի, «Սամվել», հատոր 8, 1986 թ., էջ 60:

Գոշի «Դատաստանագիրք հայոց»-ը, որում ազգային արժանապատվության և հպարտության իսկական աղբյուր է:

Ազգային հպարտության և արժանապատվության ձևավորման, հայրենասիրության դրսնորման օրինակ կարող են ծառայել Արտաշեսյաններից Արտաշես Առաջինը, Տիգրան Մեծը, Արտավազդ Երկրորդը, 5-րդ դարի գործիչներից՝ Արշակ Երկրորդը, Վասակ և Մուշեղ Մամիկոնյանները, Պապ թագավորը, պատմահայր Խորենացին, Մ. Մաշտոցը, Եղիշեն, Ղևոնդյանները, հետագա դարերում՝ Աշոտ Երկրորդը, Գևորգ Մարգարետունին, մշակութային գործիչներից՝ Նարեկացին, Ծնորհալին, Գ. Մագիստրոսը, Տաթևացին և այլք:

Միջոցառումների ցանկը կազմելիս խորհուրդ է տրվում օգտագործել թարգմանչաց տոնը, թարգմանությունների պսակ Աստվածաշունչը, 19-րդ դարի մեծերի կյանքն ու գործունեությունը, որոնք հատել են ազգայինի սահմանները՝ դասվելով հանամարդկային մեծությունների շարքինը. Խ. Աբովյան, Գ. Զոհրապ, Կոմիտաս, գիտական մտքի ներկայացուցիչներ Վ. Դամբարձունյան, Ս. Մերգելյան, Յովիկ. Արամյան, Ալիխանյաններ, Օրբելիներ, Արցախյան հերոսամարտի մասնակիցներ Ա. Թաղենոսյան, Մոնթե, Թ. Կրպեյան: Դայրենական մեծ պատերազմի հերոսներին նվիրված միջոցառում անցկացվեց 2011 թ. մայիսի 5-ին դպրոց-ԲՈՒՆ կապի շրջանակներում:

Յուրաքանչյուր միջոցառում պետք է սկսվի նպատակի, լուծվելիք խնդիրների հստակ ձևակերպումից:

Առաջադրված նպատակի կենսագործման համար առաջարկում ենք կազմել քարտադարան՝ դրա կազմնանը ներգրավել սովորողներին: Քարտադարանը կունենա այսպիսի քաժիններ.

- ազգային հերոսներ
- նշանավոր հայ մշակույթի գործիչներ
- երաժշտություն
- նկարչություն, ճարտարապետություն, քանդակագործություն
- գիտնականներ
- տարբեր բնագավառի նվիրյալ աշխատողներ
- պատմական իրադարձություններ
- պատմամշակութային կոթողներ
- եկեղեցական գործիչներ
- պետական, հասարակական, քաղաքական գործիչներ

Ազգային արժանապատվության զգացումի ձևավորումը պետք է սկսել դեռևս վաղ մանկությունից՝ Երեխայի մոտ սեփական անձի նկատմամբ արժանապատվության զգացումի ձևավորումից: Երեխայի մոտ դեռևս կյանքի առաջին ամսից ձևավորվում են շրջապատին արձագանքելու ռեֆլեքսները. Երբ դիմացինը դեմքը խոժոռում է կամ ձայնի մեջ զգացվում են զայրույթի ելաչներ, Երեխան լաց է լինում, ինչը պատահան արձագանքն է շրջապատի մարդկանց վերաբերմունքի նկատմամբ: Մեծանալու հետ ավելի է սրվում նրա դրական կամ բացասական արձագանքը շրջապատող մարդկանց՝ իր նկատմամբ դրսնորումներին՝ ձայնային կամ դիմային, մարմնաշարժական: Դրսնորումներն առավել նկատելի են Երեք տարեկանների մոտ, Երբ սկսվում է ինքնահաստատման, սեփական «Ես»-ի գիտակցման շրջանը, դժգոհությունն արտահայտվում է կամակորությամբ: Մենք գտնում ենք, որ սկսվում է սեփական արժանապատվության, իրավունքների պաշտպանության տարերային փուլը, որն ավելի մեծ տարիքում (հատկապես մանկական հաստատություններում) պետք է կանոնակարգել և դնել ճիշտ հիմքների վրա՝ օգտագործելով կոլեկտիվ խաղերը, որոնք հնարավորություն կընձեռեն նրանց մոտ ձևավորելու ուրիշի իրավունքները հարգելու, խաղային կանոններին հետևելու և սեփական արժանապատվությունը պահպանելու զգացումը՝ առանց մինչև վերջ այն ինաստավորելու:

Ընտանիքում, նախադպրոցական հաստատություններում արդեն կանոնակարգված աշխատանքներ են տարվում Երեխայի գիտակցության մեջ ազգային արժանապատվության, հպարտության տարրեր ներմուծելու ուղղությամբ: Ծրագրային նյութը, էքսկուրսիաները հնարավորություն են տալիս օգտագործելու հայց պատմության դրվագները, որոնց միջոցով ծանրանում են հայ հերոսների գործունեությանը: Հերոսների վերաբերյալ հարցումները, նրանց նմանվելու ցանկությունը Երեխայի կողմից արդեն այն լավագույն սերմերն են, որ հետագայում ծլարձակելու, հզորանալու և ամրապնդվելու են՝ խոր արմատներ ծգելով հայրենասիրության «հողում»:

Առավել կանոնակարգված, համակարգված աշխատանքներն սկսվում են տարրական դասարաններում, երբ աշակերտներն արդեն անցնում են նյութեր՝ նվիրված հայց պատմությանը և հայ մեծերին, սերտում են դրանցից իրենց համար մատչելի դրվագներ:

Բերված օրինակները հնարավորություն են տալիս ձևավորելու կա-

մային որակներ, հասնել ինքնառգեշնչնան, ինքնահաղթահարնան, թե-կուզ նրանց վերաբերյալ հանձնարարությունները՝ շարադրություն, նկար, ակրօստիքոս, կատարելու: Այս գործնթացն արդեն գիտակցված է և կա-րելի է բնորոշել որպես առաջին հաղթանակ:

Տարբեր առարկաների դասագործնթացը, ելնելով ծրագրային նյու-թից և ինքնուրույն աշխատանքի բնույթից, ծիշտ և ժամանակին օգտա-գործելու դեպքում մեծ հնարավորություն կա ձևավորելու ազգային հպատություն, արժանապատվություն, որոնցից «կառուցվում» է հայրե-նասիրության շքեղ ապարանքը:

«Վահագնածին Դոր, բարդ ու դաժան էին ապրածդ ժամանակները, սակայն քո հոգու մեջ դու կարողանում էիր տեղավորել տառապանքն ու սերը, որոնց շփումից առաջացած կրակը լուսավորում էր ճանապարհ: Սիրտդ չարի դեմ անողնոր էր, բարու դեմ քնքուշ: Նա բռնկվել ու զայրա-նալ գիտեր և մեղմ սիրել ու հուզվել: Երիտասարդ ժողովուրդը սրբագրել է անունդ: Դու դարձել ես մի առասպելական հերոս: Դու եղել ես, կաս ու պիտի հավերժ ապրես քո անմահ գործով»<sup>1</sup>:

«Յաղթում է այն կողմն, որը վստահ է ոչ թե իր առասպելական բռունցքի, այլ իր ներազեն ոգու գերազանցության: Երկաթե զենքերի դեմ հեշտ է վահան գտնել, բայց ոչ նաև ոգու զենքերի դեմ, որ քոնք պիտի լի-նի, հայ զորական: Եվ դու, հայ զորական, հիշիր, անպարտելի է մնում միայն այն դրոշակը, որը պարզվում է ցեղի անունով և ցեղի համար»<sup>2</sup>:

Կարևոր է ուշադրության կենտրոնում պահել ազգային արժեքները և դրանց հետաքրքիր ու հուզումնալից հաղորդումը՝ ցերեկույթի, երեկույթի թատերականացված փոքրիկ ներկայացումների ձևով: Այդ տեսակետից կարևորում ենք Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտի կողմից կազմակերպված դպրոց-բուհ կապի շրջանակներում ծավալվող համատեղ միջոցառումները, որոնք ունեն ոչ միայն ճանաչողական, այլև ազգային արժեքների արժևորման նշանակություն, որը օգնում է ազգա-յին հպատության և արժանապատվության ձևավորմանը: Դրանց են նպաստել Վանաձորի՝ Ավ. Իսահակյանի անվ. թիվ 23 հիմնական դպրոցի և ՎՊՄԻ-ի պատմության և մանկավարժության անբիոնների համատեղ ուժերով կազմակերպված միջոցառումները՝ նվիրված Մայիսյան հերոսա-

<sup>1</sup> Գ. Յաբրյան, Վահագնի ծնունդը, ասք Դրոյի մասին, Երևան, 2006, էջ 168:

<sup>2</sup> Գարեգին Նժենե /Ալբերտ Փարսադանյանի «Գիտելիքների շտեմարան» գրքից, Երևան 2003թ./:

մարտերին, Շառլ Ազնավուրին, Նժդեհին և ազգային հերոսներին:

Մեր խորին համոզմամբ՝ Երբեք ազգային հպարտությունն ու արժանապատվությունը չեն կարող սնել ազգային սնապարծությունն ու ազգայնամոլությունը, որովհետև այդ գգացնումքների հիմքում ընկած է հարգանքը մյուս ազգերի և նրանց ազգային արժեքների նկատմամբ: Այդ տեսակետից կարևորում ենք տարբեր ժողովուրդների հերոսներին, որոնք, մարտնչելով իրենց հայրենիքի ազատագրության համար, նահատակվել են՝ դառնալով ազգային և համամարդկային անհատականություններ:

Պետք է կատարել համեմատական վերլուծություն՝ ունկնդրին Սոկրատեսյան մեթոդի միջոցով հանգեցնելու ճշշտ արժևորմանը, խոսել նրանց թողած գրական գրիարների մասին, որով նրանք ապրում են իրենց ֆիզիկական մահից հետո: Անհրաժեշտ է միջոցառումներ կազմակերպել Տիգրան Մեծի, Արտավազդ Երկրորդի, Գևորգ Մարզպետուունու, Անդրանիկի, Նժդեհի, Ալիխանյան Եղբայրների և այլ նշանավոր հայ մեծերի մասին: Յարկավոր է խնամքով ընտրել հատվածներ և դրանք կարդալ հոլգումնորվ, արտահայտիչ, ինչն ավելի կրաքարացնի ունկնդրիների ուշադրությունը և ավելի մեծ ներգործություն կունենա նրանց հոլգական աշխարհի վրա: Միջոցառումների ժամանակ սովորողներին պետք է հանձնարարել պատմավեպերից և գեղարվեստական գրականությունից ընտրել մեծերին նվիրված հուշերից սիրելի և բնորոշ հատվածներ, որոնք կարտահայտեն մեծերի մտքերը, գործունեության դրդապատճառները, ժամանակակիցների արտահայտած մտքերը նրանց մասին և արդիական գնահատումները: Յանձնարարել նաև համացանցից գտնել նրանց նվիրված նյութեր: Այս ամենին զուգահեռ՝ ցուցադրումները ավելի կխորացնեն ունկնդրիների արժանապատվության ու ազգային հպարտության գգացումները՝ նրանց մոտ բարձրացնելով հայրենասիրության գգացումը, հարկ եղած դեպքում ակտիվորեն դրսակրելու այն:

«Ազգերի զորությունը ընտանիքների մեջ է, – ասաց Մարզպետունին, – զորավոր է այն ազգը, որ ունի զորավոր ընտանիքներ. սիրով, միությամբ, առաջինի և հավատարիմ կենակցությամբ ապրող ընտանիքներ: Այն գեղջուկ խրճիքները, այն ամնշան տնակները, որոնց մեջ ապրում են ցնցոտիներով ծածկված մանկտիք, որոնց շատ անգամ արհամարհում են, պարփակում իրենց մեջ հայրենիքի ուժը: Ով որ ցանկանում է զորավոր տեսնել յուր ազգը և հաղթող՝ հայրենիքը, նա ամենից առաջ ընտանիքները պիտի խնամե, ինչպես մի հոգատար պարտիզան ծառի ծյու-

դերը գորացնելու և նրանից պտուղ քաղելու համար խնամում է ծառի արնատները, որոնք թեպետ հողի մեջ են թաղված և չեն երևում մարդկանց, բայց իրանց մեջ ամփոփում են ծառի կենդանությունը»<sup>1</sup>:

«Վարդանը շարունակեց.

– Մեր նախնիները մեզ կտակեցին հայրենիք և ազգ: Արյամբ պահպանեցին նրանք մեր ազատությունը, հայրենիքը և մեզ հրաման թողին անբասիր պահել այդ սրբությունները: Պաշտպանենք մեզ կտակած գանձերը: Մերնենք, չտանք թշնամուն ոչինչ»<sup>2</sup>:

«Զգիտակցված մահը մահ է, գիտակցված մահը՝ անմահություն»:

«Լավ է աչքով կույր լինել, քան մտքով»:

«Միաբանությունը բարի գործերի մայրն է, անմիաբանությունը՝ չար գործերի ծնողը»<sup>3</sup>:

Սովորողների գիտակցությանը պետք է ոչ միայն հասու դարձնել հայրենասիրության դրսնորումների վտանգված լինելու հանգանաքը, այլև նրանց դրդել առօրյա կյանքում ևս անել քայլեր ազգային դիմագիծը չկորցնելու ուղղությամբ: Յատկապես կարևոր է, երբ մտահղացումն իրագործում են սովորողները: Մեր խորին համոզմամբ՝ ավելի արդյունավետ կլինի, եթե կազմակերպվեն մրցույթ-միջոցառումներ՝ տարբեր թեմաներով, ոչ միայն նվիրված հոբելյանական տարիներին, այլև պարբերաբար, որը ամուր հիմք կիհանդիսանա ոչ միայն ճանաչողական տիրույթի ընդարձակման, այլև արժանապատվության, հպարտության, հայրենասիրության գացումների ձևավորման և դրսնորման համար:

Անհրաժեշտ է ծիշտ ընտրել ծրագրային նյութերն ու մասուցման մեթոդները և այդպիսով հասնել նրան, որ սերնդի մոտ բարձրանա հայրենասիրության, ազգային հպարտության ու արժանապատվության զգացումը և նրանց պարտավորեցնի, որ յուրաքանչյուրն իր հերթին պահի ու պահպանի իր ազգային դիմագիծը՝ գերծ պահելով այն օտարամոլությունից:

«Շունչը տուր, հոգիդ տուր, բայց քո հայրենիք մի տուր թշնամյաց ու անաշխարհիկ ընկնիլ սարեսար, լինիլ չարաչար, ծառա օտարյաց կամ գերի ամճար»<sup>4</sup>:

<sup>1</sup> Մոլոր Մարգարետունի», «Լույս», Երևան, 1982 թ., էջ 434:

<sup>2</sup> Դերենիկ Ղեմիրյան, հատոր 7, Երևան, 1983 թ., էջ 156:

<sup>3</sup> Եղիշե, «Կասմ Վարդանանց և Յայոց պատերազմի», Երևան, էջ 1958:

<sup>4</sup> Խաչատուր Աբովյան, «Վերը Յայաստանի», , Երևան, 1981 թ., էջ 168-169:

Հարցի արդյունավետ լուծման համար կարևորում ենք նաև ինտեգրալ բաց դասերը պատությունից, գրականությունից, աշխարհագրությունից և այլն: Մեծ նշանակություն ունեն նաև բանավեճային միջոցառումները, որտեղ կարևորվում են քննադատական, վերլուծական մոտեցումները, համոզիչ փաստարկները, սեփական սկզբունքներն ու համոզմունքները: Կարևոր է քննարկումների կազմակերպումը այնպիսի հարցերի շուրջ, որոնց կիզակետում են ազգային հարցերը միջազգային ասպարեզներում: Երիտասարդների գգալի մասը չի ճանաչում մեր մեծերին, ուստի վտանգվում է նաև ազգապահպանության խնդիրը:

Ազգային գգոնությունը պահպանվում է նաև իրավագիտակցությամբ, որը պետք է ձևավորել ինչպես ծրագրային դասընթացների, այնպես էլ արտառևտումնական աշխատանքների միջոցով: Ազգային անվտանգության ապահովման գործում կարևորվում է ազգային արժեքների ժառանգման, արժեորման և պահպանման խնդիրը, որը պետք է ապահովել ընտանիքի, դպրոցի, ուսումնական հաստատությունների և հասարակության միջոցով:

«Շունչդ տուր, հոգիդ տուր, բայց քո հայրենիքը մի տուր թշնամյաց ու անաշխարհիկ ընկնիլ սարեսար, լինիլ չարաչար, ծառա օտարյաց կամ գերի անձար»:

Վանաձորի՝ Ս. Թեևսյանի անվան պետական պոլիտեխնիկական քոլեջում ավանդույթ է դարձել միջոցառումների կազմակերպումը: Հայրենասիրության դաստիարակության նպատակով կատարվել են մի շարք միջոցառումներ, որոնք համարվում են պատության դասեր եկող սերունդների համար: Նշենք դրանցից մի քանիսը.

1. «Ազգային հերոսները» նվիրված հայ ֆիդայիներին, որոնք առավելապես բացահայտում էին այդ հայրենասեր ու ազգասեր մարդկանց ոգին և օրինակ ծառայում այսօրվա երիտասարդությանը, որոնք մեկնում են հայկական բանակ իրենց պարտքը կատարելու:

2. ՀՀ անկախության տարեդարձին նվիրված միջոցառում՝ «Իմ իին ու նոր Հայաստան» խորագրով գրական-գեղարվեստական կոմպոզիցիա, նաև Էկրանավորում նախակոթական և 8-ամյա կրթությանը ընդունված սովորողների համար:

3. «Ես Հայաստան եմ» խորագրով գրական-երաժշտական կոմպոզիցիա՝ Էկրանավորմանը: Լույս են ընծայվել պատի թերթեր՝ նվիրված Հայաստանի անկախության 20-ամյակին:

4. Պատրաստվել են ստենդներ՝ հայրենասիրական մեջ թեմատիկայով, նվիրված բոլոր նրանց, ովքեր անկախության գործընթացում պայքարեցին, պայքարում և պայքարելու են: Այնտեղ ցույց են տրված մեր հերոսների կատարած սխրանքները, որոնք ոչ միայն ասպետներ են, այլև ազգային դյուցազումներ:

5. «Հայոց աշխարհ, հայոց երկիր, հայոց հող» գրական-երաժշտական կոմպոզիցիա:

6. «Հայաստանը երգերի մեջ» խորագրով միջոցառում՝ նվիրված հայ գրողների հոբեյաններին:

Մեր կողմից ուսումնասիրվել են նաև թիվ 23 հիմնական դպրոցի արտադասարանային միջոցառումները՝ նվիրված դիրոցի՝ Արցախի հերոսամարտերի ժամանակ գոհված դպրոցի շրջանավարտներին՝ «Ոչ ոք չի մոռացվել, ոչինչ չի մոռացվել» խորագրով, և ինտելեկտուալ խաղ-մրցույթը՝ նվիրված ծովակալ Խաչկովին, ում անունն է Կրում դպրոցը: Միջոցառումները, որոնց մասնակցում էինք մենք, ունեին ռազմահայրենասիրական դաստիարակության մեջ հնարավորություն: Հատկապես հուզիչ էր փոքրիկ զինվորների թատերականացված խաղը, որտեղ նրանց դրսնորում էին հայրենիքի պաշտպանության համար ինքնանվիրումի, հանուն հայրենի եզերքի գոհվելու պատրաստակամություն: Ելույթը շատ հուզիչ էր, հուզմունքի արցունքները՝ նույնպես:

Ինտելեկտուալ խաղ-մրցույթը, որն ընդմիջումներին գուգակցվում էր հայրենասիրական բանաստեղծություններով և ռազմահայրենասիրական երգերով, իսկական ճանաչողական հայրենասիրության դաս էր:

Ոչ միայն մասնակիցներն էին հաճելիորեն զարմացած, այլ այդ զարմանքն ու հուզմունքը տիրել էր բոլոր ներկաներին: Մրցույթն ավարտվեց հաղթած թիմերի պարզևատրությամբ:

Բուհ-դպրոց կապի շրջանակներում թիվ 23 հիմնական դպրոցի և ՎՊՄԻ-ի պատմության և մանկավարժության ամբիոնների համատեղ միջոցառմանը՝ նվիրված Մայիսյան հերոսամարտերին, հրավիրված էին նաև Լոռու մարզի և Վանաձոր քաղաքի երկրապահ ջոկատների ղեկավարներ:

Միջոցառումը բաղկացած էր երկու բաժիններից.

✓ Հայ մարշալները Հայրենական մեջ պատերազմում (խաղ-մրցույթի թիմերը կազմված էին աշակերտներից և ուսանողներից),

✓ Արցախյան հերոսամարտի հերոսները:

Միջոցառումն ուղեկցվում էր էկրանին ցուցադրվող կինոհատվածներով, հերոսների կյանքի դրվագների ցուցադրումով: Միջոցառումն ընդմիջում էին հայրենիքին, հերոսներին նվիրված արտահայտությունները և երգերը: Միջոցառման վերջում իրենց սրտի խոսքով ու բարեմաղթանքներով հանդես եկան երկրապահ ջոկատների ներկայացուցիչները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբովյան Խաչատրուր, «Վերը Հայաստանի», Երևան, 1981 թ.:
2. Գալստյան Նարինե, Յայ մը, փաստագրական վիճակ, Կիրովականի քաղիրատի տպարան, 1991 թ.:
3. Դանիելյան Ա. Շ., Սովետահայ հայրենասիրության դաստիարակումը պատմավեպերի հերոսների օրինակով, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1984 թ.:
4. Դեմիրճյան Դերենիկ, Յատոր 7, Երևան 1983թ.:
5. Եղիշե, «Կասմ Վարդանք և Յայոց պատերազմին», Յայպետիրատ, Երևան, 1958թ.:
6. Երկանյան Արամ, Յայ ցեղի Վրիժառու բազուկը, Կիրովական, 1991 թ.:
7. Մանջյան Ր. Բ., Յաճընի հերոսական ինքնապաշտպանությունը 1920 թվականին, Կիրովականի տպարան, «Նարեկացի» հրատարակչություն, 1991 թ.:
8. Մանջյան Ր. Բ., Գալստյան Ն. Ց., Ա մաս:
9. Մուրացան, «Գևորգ Մարգարետունի», «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1982 թ.:
10. Ռաֆֆի, Սամվել, Յատոր 8, 1986թ.:
11. Փարսադանյան Ալբերտ, «Գիտելիքների շտեմարան», Երևան, 2003 թ.:
12. [www.anunner.com](http://www.anunner.com)

# **ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДОСТОИНСТВА И ГОРДОСТИ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**А. Арутюнян  
А. Мкртчян**

## **РЕЗЮМЕ**

Национальное достоинство и национальная гордость патриотические категории, которые должны быть заложены в основу воспитания детей. Статья преследует цель видвинуть на первый план вопрос формирования чувства национального достоинства и национальной гордости и предложить средства сохранения этих проявлений, а также ряд мероприятий, направленных на совершенствование форм и методов патриотического воспитания.

Поскольку в основе формирования национального достоинства лежит формирование достоинства личности, которое начинается с раннего детства, необходимо с этого периода особое внимание уделять патриотическому воспитанию.

Исходя из собственного опыта автор дает некоторые рекомендации для организации патриотического воспитания.

## **FORMATION OF NATIONAL ADVANTAGE AND PRIDE IN SISTEM OF PATRIOTIC EDUCATION**

**A. Harutyunyan  
A. Mkrtchyan**

## **SUMMARY**

National advantage and pride are the highest conscious category underlying education of the child. Article pursues this aim from the point of view of pedagogy.

Considering the problem at the heart of formation of national advantage process of formation of personal advantage, since the early childhood lies, it is necessary to focus on national system of values taken for good reason patriotic education of children.

In this article we give examples we recommend any ideas for education of students and pupils. In the article we recommend films, books on national advantage and national pride.

# **LEGAL ENGLISH AND USE OF ICT IN ITS TEACHING**

**Arusyak Harutyunyan**

PhD student, Armenian State Pedagogical University  
after Khachatur Abovyan

*Key words: ESP (English for Specific Purposes), Legal English, ICT, Internet Resources, ESP teaching, authentic legal materials*

English for Specific Purposes (ESP) or English for Special Purposes arose as a term in the 1960's, because as it became increasingly aware that general English courses frequently did not meet learner or employers wants. The most common definition is given in "Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach" by Dudley-Evans<sup>1</sup>:

#### *Absolute Characteristics*

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves
3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

#### *Variable Characteristics*

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level
4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.
5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems

The definition Dudley-Evans offers is clearly influenced by that of Strevens<sup>2</sup>, although he has improved it substantially by removing the absolute characteristic

---

<sup>1</sup> Dudley-Evans, T. & M. St John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, p.3

<sup>2</sup> Strevens, P. 1988. ESP after twenty years: A re-appraisal [A]. In M.L.Tickoo (ed.). ESP:State of the Art [C]. Singapore: SEAMEO Regional Centre. pp.1-13.

that ESP is "in contrast with 'General English' and has included more variable characteristics. The division of ESP into absolute and variable characteristics, in particular, is very helpful in resolving arguments about what is and is not ESP. From the definition, we can see that ESP can but is not necessarily concerned with a specific discipline, nor does it have to be aimed at a certain age group or ability range. ESP should be seen simple as an 'approach' to teaching, or what Dudley-Evans describes as an 'attitude of mind'. This is a similar conclusion to that made by Hutchinson et al.<sup>1</sup> who state, "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning".

In general, ESP can be defined in terms of two basic goals for the learner: 1) the acquisition of content knowledge of a specific field, and 2) the development of English skills required to perform in the discipline. This combination requires expertise in English language teaching and content knowledge of a particular field such as business, science and technology, health services, and aviation, etc. in order to meet the specific needs of the learners; however, few individual instructors possess adequate knowledge of both a specific discipline and English language pedagogy.

Second, the ESP curriculum must meet the specified needs of the learner and utilize the methodology, activities, and authentic materials of the disciplines or occupations it supports and in the process provide appropriate language practice in terms of syntax, lexis, register, discourse and genre required by the discipline (Strevens, 1988 as cited in Johns and Dudley-Evans 1998). Different types of ESP courses strive to accomplish these goals with variables centered on the teacher, the curriculum, and the department location of the ESP courses. At least three primary models exist for delivering ESP instruction.

1. ESP taught by English teachers using field-specific content
2. Field-specific courses taught by teachers in the disciplines using English as the language of Instruction.
3. A collaborative model in which both English and field-specific teachers have joint input into the development and/or teaching of the course.

---

<sup>1</sup> Hutchinson, T. & A. Walters. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, p.19

Butler and Wiburg<sup>1</sup> proposed characteristics of an effective technology-enriched learning environment that can be applied to an ESP curriculum regardless of the particular instructional model employed. An ESP environment that utilizes technology affords learners several advantages:

1. Provides interaction and communicative activities representative of specific professional or academic environments.
2. Fosters understanding of the socio-cultural aspects of the language as practiced in various fields and professions.
3. Provides comprehensible field-specific input and facilitates student production.
4. Provides sheltering strategies for language development and content-specific understanding (modeling, bridging to students' background experiences contextualizing, metacognitive activities, etc.).
5. Utilizes task-based and inquiry-based strategies reflective of tasks in discipline-specific settings and situations.
6. Utilizes authentic materials from specific disciplines and occupations.
7. Supplies authentic audiences including outside experts in specific fields.
8. Supports cognitive abilities and critical thinking skills required in the disciplines.
9. Utilizes collaborative learning.
10. Facilitates focused practice for development of reading, writing, listening, and speaking skills across the curriculum and disciplines.

ESP has traditionally been divided into two main areas: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP) with their further subdivisions. In this article we are going to focus of English for Legal Purposes or Legal English and the use of ICT in their teaching.

As the European Union expands and as more and more companies, organizations, institutions and firms all over the world are confronted with the multi-nationalization of business with its commercial and legal aspects, the language required of us to communicate becomes more professional and more specialized. This has never been truer than for Legal English, that's why the English for Legal Purposes is gaining more and more significance and its teaching methodology is in-depth examined.

---

<sup>1</sup> Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M., 2003. *Technology and Teaching English Language Learners*. New York: Pearson Education, pp. 126-127

The ESP learner is particularly well disposed to focus on meaning in the subject-matter field. In ESP, English should be presented not as a subject to be learned in isolation from real use, nor as a mechanical skill or habit to be developed<sup>1</sup>. On the contrary, English should be presented in authentic contexts to make the learners acquainted with the particular ways in which the language is used in functions that they will need to perform in their fields of specialty or jobs, and one of the most recurring challenges that the ESP instructor faces is introducing authentic materials to students. Authentic materials provide students with realistic rhetoric models and accurate constructions; however, unless we carefully prepare our students, the linguistic complexity and lexical diversity of authentic material may discourage learners or may even quite literally be beyond the learners' ability.

In the case of legal English, this problem of authentic materials is exacerbated because the content of the target “Specific Purpose” [law] differs considerably from the content of the source Specific Purpose. For example, the nature of contracts in German law is quite different from that of American law.

The materials derived from the real worlds, brought into the classroom by teachers or ESP students, can reflect the real language use and may contribute to the overall learning process. With the advantage of the world websites, ESP teachers/students have at their disposal large amount and variety of material available: texts, visual materials, newspapers, magazines, live radio and TV, video clips and much more. Throwing ESP students in at the deep end of authenticity makes them develop their own strategies for dealing with real language and on the other hand prevents students from being reliant on simplified language.

A reliable website for Legal English lesson plans is The Onestop English for Specific Purposes bank ([www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com)), which is defined as a growing bank of lesson plans covering a wide range of professions, including EAP (English for Academic), CLIL (Content and Language Integrated Learning), Banking and financial services etc.

Easily accessible websites can help students to find relevant authentic task-based materials, a typical example of which is [www.about.com](http://www.about.com). According to this site, the use of this lexical approach is essential for successful language acquisition

---

<sup>1</sup> Fiorito, L. Teaching English for Specific Purposes (ESP). Available from Internet: <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>

in English for Specific Purposes. However, teachers are often not equipped with the exact English terminology required in very specific trade sectors. For this reason, sheets go a long way in helping teachers provide adequate materials for students with English for Special Purposes needs. In order to amend this problem, the site provides English for Special Purposes Core Vocabulary Lists.

Another useful website is English for Law, <http://englishforlaw.blogspot.com/>, where ESP learners can find audio and video material about legal subjects, as well as Forum Legal (free legal English materials): <http://www.forum-legal.com/>, English by lawyers for lawyers. Forum Legal specializes in the provision of legal English training and materials, where you can find free materials for study, as well as a huge amount of textbooks, workbooks and coursebooks on Legal English and different branches of law.

The role of the learner as the text provider in this case is important, because in the day to day learning/teaching the exposure to authentic materials can make the task more interesting and motivating. The Internet search provides almost unlimited resources for profession-based or specific topics. The interaction online (e.g. the teacher searches for sites on a specific topic, makes questions, and posts the students online) can successfully replace authentic printed materials brought into the classroom and make the ESL classroom significantly livelier. Computer-based information (e.g. TV and radio interviews, the news, video clips, advertising, TV copies on YouTube, etc) provides authentic resources to develop listening/reading/writing/speaking skills in the classrooms as well as autonomously. Best recommended websites for lawyers and legal students are as follows:

General English Material on Legal Topics

BBCi: Crime. <http://news.bbc.co.uk/crime/>

CNN.com: Law Center. <http://www.cnn.com/LAW/>

Time Online Edition. <http://www.time.com/>

[www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish)

[www.breakingenglishnews.com](http://www.breakingenglishnews.com)

Legal English Material

FindLaw. <http://www.findlaw.com/>

Landmark Supreme Court cases. <http://www.landmarkcases.org/>

Legal Information Institute, Cornell University Law School.

<http://www.law.cornell.edu/>

Legal Writing Institute. <http://www.lwionline.org/>

Street Law online. <http://www.streetlaw.org/>

Technologies for reading authentic texts are ideal. “Whereas newspapers and any other printed materials, e.g. textbooks date very quickly, the internet is continuously updated, more visually stimulating and being interactive, therefore promoting a more active approach to reading rather than a passive one”<sup>1</sup>. Authentic materials online keep students informed about what is happening in the world around us so they have educational value. “Extracting information from a real text in a new/different language can be extremely motivating, therefore increasing students’ motivation for learning by exposing them to “real” language”<sup>2</sup>.

The best internet resource for Legal English is [www.translegal.com](http://www.translegal.com), which is founded in Stockholm, Sweden in 1989 by American and British lawyers. TransLegal has grown to become a world-leader in Legal English products and services.

In cooperation with Cambridge ESOL, a division of the University of Cambridge, TransLegal has created the Cambridge International Legal English Certificate (ILEC), the world’s first internationally-recognised test of Legal English. The ILEC exam is a valuable tool which allows legal employers to assess the English language skills of staff and prospective hires and gives jobseekers in the legal market a tool for proving proficiency in English.

TransLegal has also written the definitive coursebook on Legal English, International Legal English, published by Cambridge University Press [www.cambridge.org/elt/legalenglish](http://www.cambridge.org/elt/legalenglish).

TransLegal’s online courses make it possible for lawyers and Legal English whose demanding schedules make it difficult or impossible to participate in regular, live courses to study Legal English where and when it is convenient for them. The Legal English 500™ is a 20-unit, interactive, online course which teaches 500 essential Legal English terms necessary for using English in the practice of law. This is a basic course designed to provide the learner with key Legal English vocabulary common to all areas of legal practice. After this course, the learner can then go on to learning the essential vocabulary in particular fields of

---

<sup>1</sup> Berardo, S. A., 2006. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, p 3. Available at:

<<http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>>

<sup>2</sup> Guariento, W., Morley, J., 2001. Text and Task Authenticity in the EFL classroom. ELT Journal, 55(4), pp.347-353

law, for example Company Law, Contracts Law, and Commercial Law. The Legal English of Company Law is a 20-unit, interactive, online course teaching the essential Legal English terminology in the area of the law of corporations and business organizations, including formation, corporate powers, capitalization, corporate governance, M&A, and the winding up of a company.

Anything can be used as authentic material, but from a practical/economical point of view, the most useful resource is the Internet, with large amounts of different text types, language styles, and videos of interviews that cannot be found in textbooks which become very dated and do not include improper English. The variety of internet-based text types means that it is easier to find something that will interest the learner and may even encourage for further reading, listening or watching. It can also promote other skills such as skimming/scanning, extensive/intensive reading, summary, essay, email writing, outlining, mapping, sorting, adding information and may result in oral performance, such as newscasts, conversations, interviews, presentations, lectures, reports, etc. The resources of authentic spoken English may stimulate and maintain motivation, especially if the activity does not require identifying or producing every word and when control is transferred from teachers to students by giving ESP students access to technologies. One-way/two-way interactive listening is effective communication that develops competence in listening and interacting with others as well as in critical thinking – real talk, real questions. However, very often students know and recognize the legal terms and other semi-technical words when they are presented visually but they do not recognize them in a spoken utterance. The main cause of this communication problem is the disability of listeners to recognize the words in the pace they are spoken, they are unable to use their legal vocabulary knowledge under the time pressure. The awareness of the difference between the text which is meant to be heard and the one to be read is of the greatest importance. Speech has such features as different accents and pronunciation, hesitations in speech delivery, incomplete utterances, rephrasing, unconventional syntax, etc. Readers normally deal with the final product of writing and have little or no difficulty with recognition of words as they have clearly expressed beginnings and endings whereas listeners have to process a speech stream consisting of series of words<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Poelmans, P. 2003. Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy, p.14 Available from Internet: <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000394/bookpart.pdf>

By using authentic legal or legalized listening materials the students are given the possibility to develop the skills needed to comprehend and to use the language that is commonly found in real life situations, they are assisted in understanding the content and the purposes of the different types of spoken genres in a legal context, such as job interviews, lawyer-client interviews, providing advice, professional discussions with colleagues, negotiations, seminars and conferences.

The most useful websites which are used to build up legal and political vocabulary as well as developing listening and communicative skills are <http://www.guardian.co.uk/theguardian>, <http://www.nytimes.com/>, <http://www.bbc.co.uk/>, where original examples of formal authentic language (e.g. inauguration speeches of the USA presidents, the Queen's State Opening speeches, prime minister David Cameron at PMQs, etc.), details of lawsuits and opinions on different political and legal issues, newscasts, interviews, presentations, reports uttered in different accents can be found. Such websites as [www.lawbore.net](http://www.lawbore.net) and [www.venables.co.uk](http://www.venables.co.uk) give access to short videos illustrating legal arguments and provide links to other sites useful for students of legal English.

The purpose of such activities is to provide opportunities for ESP students to access different online materials, take responsibility in the interaction and to develop independent learning skills. The emphasis that students do not need to understand every word is essential in building their confidence and helps to produce a sense of achievement. If the message interests the learner it can also be related to the learner's own experiences. Some of the materials may be too difficult to understand, because of the vocabulary not relevant to the students' immediate needs. To overcome these difficulties, different listening testing techniques can be chosen by the teacher, such as "completing charts/ forms/tables", "multiple choice", "ordering", "marking statements", "true/false statements", "extending lists", open-ended questions", "listening for specific information", "listening for overall understanding", "listening for gist", "taking notes", etc. that provide the right level of challenge: the balance between the complexity of the language required for the task and the student's ability is appropriate to allow for accuracy, fluency development and the language development. These tasks encourage the students not only to listen to the information but also to utter it orally<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Metiūnienė, R.; Užpalienė, D. 2008. Listening for Specific Purposes as an Integral Part of Language Skills, in New Language Teaching, New Language Learning. Collection of scientific articles, 107–112. The Multimedia Language and Law project. p. 111

It might be very time consuming to search, select and collect necessary authentic materials. Special preparation is also necessary to use them. Authentic spoken English that includes natural intonation, repetition of forms and phrases, redundancy, a little overlap between speakers, background noises, incomplete sentences, false starts, accents, and dialects are the factors that influence listening text difficulty. Here are many headlines, adverts, signs, abbreviations, etc that can require good knowledge of the particular subject or cultural background. Authentic materials can become outdated easily, e.g. news stories, articles.

Besides internet resources, such as Internet browsing, online interaction with peers and people of similar interests using Computer Mediated Communication (CMC), synchronous and asynchronous, such as chat, video teleconferencing, whiteboard, discussion forum, social networking sites, email and other forms of technology including blogs, wikis, IPod, and MP3s, the extensive use of Web 2.0 components, Internet, blogs, e-groups, emails, socializing portals, e-dictionaries, e-encyclopedias (such as Findlaw Legal Dictionary: <http://dictionary.lp.findlaw.com/>, Law.com Law Dictionary: <http://dictionary.law.com/>, Legal Glossary: **Error! Hyperlink reference not valid.**), PowerPoint presentations, webcasting (An excellent resource for learning and studying Legal English is the official website of the European Court for Human Rights, [www.ehrc.coe.int](http://www.ehrc.coe.int) , where besides all the legislation and cases, you can find also the webcasts of the court hearing which will assist in developing listening skills in Legal English already at advanced level), and audio-video, as teaching tools has also attract and motivate ESP learners. Combining several of the previous tools and integrating multimedia services one can create a virtual learning environment (VLE) that offers not only content management and exams servicing but also an innovative teaching method that can increase the active role of student in the classroom.

PowerPoint slideshows with narration features make it possible for ESP teachers to give visual and oral explanations of information and concepts included in the slides, address key points of assigned readings, as well as offer vocabulary or language explanations ([www.slideshare.net](http://www.slideshare.net) and [www.prezi.com](http://www.prezi.com), which is a cloud-based presentation software that opens up a new world between whiteboards and slides. The zoomable canvas makes it fun to explore ideas, which makes teaching process fun for ESP learners).

Using free programs such as *Authorstream* (Appendix), the slideshow with

the narration files intact can be uploaded to class web pages as a URL, thereby creating an online slideshow that can be shared with students, and other instructors. Similarly, students can post their slideshows on their individual web pages created for the ESP class or on a class web page. Through the use of a blog as the class webpage, teachers can interact with students using prompts to elicit written responses. These strategies and technologies allow reflection on and extended discussion of the issues under consideration that demand that students think critically.

Such innovative tools for language learning, as MOODLE ([www.moodle.org](http://www.moodle.org), Moodle is a Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites) and Webinar ([www.webinar.ru](http://www.webinar.ru) ), enable the management of online ESP learning, provide a delivery mechanism, student tracking, assessment and access to resources<sup>1</sup>. These tools brought about a more learner-centred approach and an increased focus on interaction among students and teachers. Warschauer<sup>2</sup> considers that their use creates authentic learning environments and allows the combination of reading, writing, speaking and listening in a single activity. Thus, ICT contributes in creating authentic learning environments. ICT application for teaching/learning purposes in ESP has become an issue of debate in contemporary education. English language teachers were one of the first to realise the benefits of their applications in the field of language acquisition and learning: However, employment of New Technology based learning in foreign instruction is slow and faced with reticence by many ESP teachers due to lack of awareness, more comfort with text environments, deficient computer literacy and contentedness that technology alone does not deliver educational success<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> JISC (2008). Effective use of virtual learning environments. Northumbria University Retrieved from:

<http://www.jiscinfonet.ac.uk/InfoKits/effective-use-of-VLEs>

<sup>2</sup> Warschauer, M., (1996). Computer assisted language learning: A Introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching (pp.3-20). Tokyo: Logos International

<sup>3</sup> Virkus, S. (2008). Use of Web 2.0 technologies in LIS education: Experiences at Tallin University, Estonia. In L. Tedd (Ed.), Program: Electronic library and information systems, p. 272 Emerald

## CONCLUSIONS

To have a more student-centered and result-oriented, and ESP teacher/instructor should:

1. Design computer-mediated activities that provide authentic materials and situations that students will encounter in branches of law.
2. Design task-based online activities that require students to use critical thinking and collaborate with classmates and outside experts in their disciplines.
3. Set up a class on Moodle or any other open source platform where students will be provided various resources and where students can interact with their ESP instructor, classmates, and invited guests.
4. Collaborate with counterpart English teacher of ESP or discipline teacher using English as the median of instruction to develop and teach a curriculum that has input from both discipline teachers and language teaching experts. While teaching legal English it has been noted that it is best to seek out help from the teachers or teacher organisations from other countries who teach language for specific purposes more widely and actively. This is because the demand for English for specific purposes is bigger in Western Europe, and teachers there subsequently have more experience in delivering the subject. Associations of English for specific purposes share a lot of information and can direct interested parties in their search for rare information on specific purpose language teaching. The difference lies only in the fact that in European countries like, for instance, Sweden, Germany and the UK there are strong teacher associations and information bodies such as TransLegal, EULETA and IATEFL SIG, which are responsible for spreading and sharing news, views and clues on teaching English for specific purposes.
5. Take advantage of the abundance of teaching resources available online including lesson plans, online journals in both English teaching and discipline-specific fields.
6. Well prepare to communicative types of listening to authentic legal texts to make oral communication more effective;
7. Use authentic materials, which stimulates and motivates learners to comprehend the content of an oral text because the practical benefits of understanding such authentic language material are obvious
8. Join professional listservs, ESP interest groups, Legal English groups and online forums where you can gain knowledge and share expertise, support, and advice for teaching ESP and particularly Legal English.

## LITERATURE

1. Berardo, S. A., 2006. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. The Reading Matrox, 10 pp
2. Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M., 2003. Technology and Teaching English Language Learners. New York: Pearson Education, 256 pp
3. Dudley-Evans, T.& M. St John.1998. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 301 pp
4. Fiorito, L. Teaching English for Specific Purposes (ESP). Available from Internet: <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>
5. Guariento, W., Morley, J., 2001. Text and Task Authenticity in the EFL classroom. ELT Journal, 55(4), pp.347-353  
<http://www.jiscinfonet.ac.uk/InfoKits/effective-use-of-VLEs>
6. Hutchinson, T. & A. Walters. 1987.English for Specific Purposes: A learning-centered approach [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 183 pp
7. JISC (2008). Effective use of virtual learning environments. Northumbria University
8. Metiūnienė, R.; Užpalienė, D. 2008. Listening for Specific Purposes as an Integral Part of Language Skills, in New Language Teaching, New Language Learning. Collection of scientific articles, 107–112. The Multimedia Language and Law project. Available from Internet: [www.l4law.org](http://www.l4law.org)
9. Poelmans, P. 2003. Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy, pp. 190 Available from Internet: <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000394/bookpart.pdf>
10. Strevens, P. 1988. ESP after twenty years: A re-appraisal [A]. In M.L.Tickoo (ed.). ESP: State of the Art [C]. Singapore: SEAMEO Regional Centre, 13 pp
11. Virkus, S. (2008). Use of Web 2.0 technologies in LIS education: Experiences at Tallin University, Estonia. In L. Tedd (Ed.), *Program:Electronic library and information systems* (pp.262- 274). Emerald
12. Warschauer, M., (1996). Computer assisted language learning: An Introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp.3- 20). Tokyo: Logos International

## **ԻՐԱՎԱԳԻՏԱՎԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԸ ԵՎ ՏՀՏ-Ի ԿԻՐԱՊՈՒՄԸ ԴԱՍՎԱԾՈՒՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔԸ**

**Արուսյակ Յարությունյան**

### **ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածում քննարկվում է ՀՊԱ (հատուկ նպատակներով անգլերեն) երևոյթին առնչվող դիրակտիկական խնդիրները: Վերլուծության են ենթարկվում ՀՊԱ-ի տարրեր սահմանումները: Առանցքայինը հոդվածում այն է, թե ինչպես օգտագործելով ժամանակակից ՏՀՏ-ները՝ ՀՊԱ, նասնավորապես, իրավագիտական անգլերենի ուսուցումը դարձնել առւենտիկ: Ըստ այդմ բերված են (քննական վերլուծության հիման վրա) տարրեր ցանցային բովանդակություններ, որոնք ՀՊԱ-ի ուսուցման առևենտիկ նյութ են:

Հոդվածում շեշտվում է, որ նույնիսկ լավագույն ցանցային պաշարի լավագույն նյութերի անմիջական օգտագործումը չի կարող հանգեցնել ուսուցման նպատակներին, եթե դասավանդողը չի տիրապետում համապատասխան ՏՀՏ հմտություններին:

Ըստ այդմ բերվում են համապատասխան այն մանկավարժական պայմանները, որոնց շրջանակներում իրապես կարելի է օգտագործել իրավաբանական անգլերենի առևենիքի ուսուցումը:

### **ЮРИДИЧЕСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ И ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Арутյոնян**

#### **РЕЗЮМЕ**

В статье рассматриваются дидактические вопросы, касающийся АСЦ (английский для специфических целей). Анализируются различные определения АСЦ. Ключевым в статье является ответ на вопрос, как использовать современное ИКТ, чтобы обучение АСЦ, в частности, юридического английского становилось аутентическим. Приводятся (в критическом ракурсе) адреса контентов, которые могут стать основой аутентического обучение АСЦ.

В статье подчеркивается, что непосредственное использование лучших материалов сетового ресурса не может достичь целей обучения, если преподаватель не владеет соответствующими ИКТ навыками. Соответственно приводятся те педагогические условия, в рамках которых можно реализовать валидное аутентическое обучение.

# ՍԵՐԱԿԱՆ ՇՈՒԾՎՈՎ ԳՈՅԱԿԱՆ ՈՐՈՇՈՒ ԵՎ ՀԱՏԿԱՑՈՒՑՈՒ ՏԱՐԲԵՐԱԿԱՆՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հասմիկ Հարությունյան

բանասիրական գիտությունների թեկնածու

Վանաձորի Հովի. Թունանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտ

**Դանգուցային բառեր և արտահատություններ.** սեռական հոլով, կաղապարյային ծև, որոշիչ, հատկացուցիչ, ստացականություն, պատկանելություն, փոխակերպում:

Հայ քերականագիտության մեջ շարահյուսական խնդիրների արծարքումներն սկիզբ են առնում 17-րդ դարից՝ լատինաբան քերականների աշխատություններում: Սակայն պետք է փաստել, որ շարահյուսության, որպես քերականության առանձին գիտակարգի վերջնական ձևավորումը կապվում է Մ. Աբեյյանի «Աշխարհաբարի շարահյուսություն» աշխատության հետ: Ավելի ուշ շարահյուսական հարցերը համակողմանիորեն քննվել են գրեթե բոլոր քերականների՝ Վ. Առաքեյյանի, Վ. Քոսյանի, Մ. Աբրահամյանի, Գ. Գարեգինյանի, Գյուլբուդայյանի, այլոց կողմից, և հասկանալի է, որ մեր խնդրո առարկան ևս դուրս չէր կարող մնալ նշված հեղինակների քննության ժիրից: Այդ աշխատություններում քննվում են հատկացուցիչը և որոշիչը իրենց ձևահմաստային առանձնահատկություններով, սակայն, այնուամենայնիվ, ժամանակակից հայ քերականագիտության մեջ դեռևս հստակեցված չեն դրանց սահմանները «սեռական հոլովով գոյական լրացում+ գոյականական անդամ» կաղապարային ձևում: Այս առումով հետաքրքիր են աշխարհաբարի առաջին քերականներ Ա.Այտընյանի և Ս.Պալասանյանի դիտարկումները:

Ա. Այտընյանն իր «Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի» աշխատության մեջ անդրադառնալով շարահյուսական հարցերին (նշված հարցերը հեղինակը քննում է «Խօսք-կամ բառերու համաձայնութիւն» բաժնում)` գրում է. «Գոյական անուն մը երկու կերպով կրնայ ուրիշ գոյականի վրայ իյնալ. Ա. իբրեւ բացայատիչ եւ բացայատալ, Բ. իբրեւ յատկացուցիչ եւ յատկացյալ»: Շարունակելով քննությունը՝ նա հատկացուցիչ է անվանում գոյականի՝ սեռական հոլո-

վով բոլոր լրացումները, այդ թվում՝ նաև որոշիչները<sup>1</sup>:

Գրեթե նույն կերպ է հարցին մոտենում արևելահայ աշխարհաբարի առաջին քերական Ս.Պալասանյանը, որը 1906 թվականին Թիֆլիսում հրատարակված «Քերականութիւն մայրենի լեզուի» դասագրքի «Բաղդասություն» վերտառությամբ գլխում քնննելով. «....առանձին բառերը միմեանց կապակցելը», իմա՝ շարահյուսական խնդիրները, գոյականական անդամի համար ճանաչում է երկու լրացում՝ հատկացուցիչ և բացահայտիչ: Ընդ որում՝ ինչպես և Այտընյանը, հատկացուցիչ է անվանում ոչ միայն գոյականի սեռականով, այլև ածականով արտահայտված լրացումները, ինչպես՝ **բարի մարդ, բարի գործ** և այլն<sup>2</sup>:

Ժամանակակից հայերենի շարահյուսությանը վերաբերող ուսումնասիրությունների շարքում առանձնահատուկ տեղ է գրավում Մ.Աբեղյանի «Աշխարհաբարի շարահյուսություն» աշխատությունը, որտեղ, խոսելով հայերենի հոլովների իմաստների և դրանց շարահյուսական կիրառությունների մասին, նա սեռական հոլովի համար առանձնացնում է 11 իմաստային խումբ իրենց նորիմաստներով՝ ստացական (Տիգրանի գիրքը՝ Տիգրանի ունեցած գիրքը), ծագման (Տիգրանի նամակը՝ Տիգրանի գրած նամակը), ենթակայական (անպի գոռալը), առարկայական (տիեզերքի ստեղծողը), մասնական (հացի կտոր), նյութի (ծաղկների փունջ), պարունակության (պատերազմի դաշտ), տեղի և ժամանակի (մատի մատանի, գարնան աշխատանքներ), գնի և արժեքի (հինգ ոուբլու ապրանք), որակական (որսի շում), բացահայտող (Էջմիածնի վանք) (1,419): Ավելացնենք, որ Աբեղյանը գոյականական անդամի որոշիչ և հատկացուցիչ լրացումները քննում է մեկ ամբողջության մեջ՝ դրանք անվանելով մականուն վերադիր, ինչպես՝ **բարձր լեռներ, խնձորի ծառ**<sup>3</sup>:

Որոշիչ եզրույթն արևելահայ քերականության մեջ սկսել է կիրառվել է 20-րդ դարասկզբից Ս. Մալխասյանցի, Գ. Սևակի և այլոց աշխատություններում: Մասնավորապես Գ. Սևակը այն բնութագրում է որպես «....գոյականով արտահայտվող ենթակայի կամ նախադասության այլ անդամի որակը, չափը, քանակը ցույց տվող լրացում»<sup>4</sup>:

Ստ. Մալխասյանցն իր «Հայերեն բացատրական բառարանում»

<sup>1</sup> Ա. Այտընյան, Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի, Եր., 1987, էջ 144:

<sup>2</sup> Պալասանյան Ս., Քերականութիւն մայրենի լեզուի, Թիֆ., 1906, էջ 205-210:

<sup>3</sup> Աբեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, Եր., 1965, էջ 424-428:

<sup>4</sup> Սևակ Գ., Շարահյուսության դասագիրք, Եր., 1948, էջ 80:

տալիս է որոշիչ եզրույթի հետևյալ սահմանումը.«....2.գ.(Քրկն.) Բառեր, որ դրվում են գոյականի մօտ նրա յատկութիւնը ցոյց տալու համար: «Մեծ տուն», «շատ քաղաքներ», «քար սիրտ» խօսքերում «մեծ», «շատ», «քար» որոշիչներ են «տուն», «քաղաք», «սիրտ» բառերի: Նոր լեզուում որոշիչը դրվում է որոշեալից առաջ՝ միշտ եզ. ուղղ. հոլովով»<sup>1</sup>:

20-րդ դարի հայ քերականագիտության մեջ արդեն որոշչի և հատկացուցչի տարբերակումը համընդհանուր ճանաչում է ստանում և տեղ է գտնում դպրոցական և բուհական դասագրքերում, առանձին աշխատություններում: Գրական արևելահայերենի շարահյուսական մակարդակի միավորներն ըստ ամենայնի քննության են առնվում Վ. Առաքելյանի կողմից, որը հարցին մոտենում է յուրահատուկ վերլուծությամբ ու դասակարգմանը: Ելնելով այն դրույթից, որ «....երբ որևէ խոսքի մաս հոլովվում է, ապա առավել կամ պակաս չափով ծեռք է բերում առարկայական հատկանիշ և **հետևարար**(նշումը մերն է, Յ.Յ.)....հատկացուցչի որակական հատկանշային դերի դրսեորումը նրա երկրորդական պաշտոնն է, որի մեջ սակայն, դարձյալ առկա է հատկացման, ստացականության ինաստ», նա իր «Հայերենի շարահյուսություն» աշխատության մեջ գոյականի սեռական հոլովով լրացումները միանշանակ համարում է հատկացուցիչներ, իսկ որոշիչներ է դիտում ուղղականով, բացառականով, գործիականով, կապական կառույցներով ծևակորված գոյական լրացումները (3, 255): Հավելենք, որ գոյական հատկացուցչի համար հեղինակը նշում է հետևյալ հարաբերությունները՝ **1.ստացականության, պատկանելության՝ աշակերտի գիրը, 2.ենթակայական՝ վիուկի ոյութանք, 3. առարկայական՝ դաշինքի կռում, 4.ծագման, սերման՝ ծաղիկիների բույր, 5.հեղինակային՝ Ռաֆֆու «Սամվել, վեպը, 6. մասի և ամբողջի՝ արցունքի կաթիլ, 7. Գնի և արժեքի՝ 45 միլիոն ռուբլու եկամուտ, 8.տեղի և ժամանակի՝ սարի արծիվ, աշնան ամպ, 9.վերաբերման՝ կյանքի վճիռ, 10. գերադության՝ ոճիրների ոճիր 11. որակական՝ երեխայի խելք, 12. անվանումի՝ Կոմիտասի փողող, 13. գոյականացած ածականով արտահայտված՝ չարության մի ծով: Վերջին երեք կիրառություններն այնուամենայնիվ, Վ. Առաքելյանը համարում է «որոշչային նշանակություն ունեցող հատկացուցիչ»<sup>2</sup>:**

Վ. Զայանը սեռականով լրացումները դասակարգում է երկու խմբի՝  
1. Հատկացուցիչ սեռականով լրացումներ.

<sup>1</sup> Մալխասյանց Ս., Հայերեն բացատրական բառարան, Եր., 1944, հ. 3, էջ 587:

<sup>2</sup> Առաքելյան Վ., Հայերենի շարահյուսություն, Եր., 1958, էջ 256:

## 2. Որոշիչ սեռականով լրացումներ:

Հեղինակը հատկացուցիչ լրացումներ է համարում ստացական, ծագման, հեղինակային, պատճառի և ազդակի, փոխհարաբերության, ենթակայական, խնդրային, արտացոլման, մասնական, արտաքին և ներքին հատկության կրողի, փոխարինության սեռականով արտահայտված լրացումները:

Որոշիչ լրացումներ է համարում նյութի և բաղկացության, պարունակության, վերաբերության, համեմատության, պարագայական՝ իրենց նրբիմաստներով (տարածքային, ժամանակային, չափի, նպատակի, հատկացման, միջոցի, սահմանափակման, ներգործող խնդրի), որակի, անվանման հարաբերություն արտահայտող սեռականով լրացումները<sup>1</sup>:

Փաստորեն, խնդրին վերաբերող քննությունների՝ վերը բերված ամենահամառու և սեղմ շարադրանքը ևս հաստատում է այս անդամների՝ նշված կաղապարով արտահայտության որոշակիորեն տարբերակված և հիմնավորված մոտեցման բացակայությունը, ինչը դժվարություններ է հարուցում նաև դրանց դպրոցական և բուհական ուսուցման գործընթացում:

Ընդհանուր գծերով ի մի բերելով վերը շարադրված դասակարգումները՝ կփաստենք, որ արդի հայերենում գոյականին առավելապես հատուկ է սեռական հոլովածենով արտահայտված լրացումը, որը դրսերում է իմաստային զանազան հարաբերություններ՝ **ստացականության**, հորտունը, արևի ոսկին, **ծագման**, արևի ճառագայթներ, **հեղինակության**, Զարենցի ստեղծագործությունները, **ենթակայական**՝ ջութակի հեկեկանքը, **առարկայական**՝ վտանգի չեզոքացում, **մասնականության**՝ երգի բառեր, **նյութի և բաղկացության**՝ մետաքսի ժապավեն պարունակության՝ ջրի կուլա, **վերաբերության**՝ պատերազմի կոչ, **համեմատության**՝ գեղեցիկների գեղեցիկ, պարագայական՝ ձմռան գիշեր, անտառի եղնիկ, երկու ռուբլու խնձոր, **որակի՝ լռության րոպե**, **անվանման սեռական**՝ Ազատության հրապարակ և այլն:

Ավելորդ չենք համարում նշել, որ այս երկու անդամների առանձնացումը՝ որպես գոյականական անդամի լրացումների առանձին տեսակներ, հայերենին հատուկ երևույթ է, ինչը թերևս պայմանավորված է խոսքի ճիշտ կառուցման, շարահյուսական մակարդակի միավորների բերակա-

<sup>1</sup> Քոյսյան Վ., Ժամանակակից հայերենի բառակապակցությունները, Եր., 1975, էջեր 51-52, 57, 70-86:

նական հարաբերությունների լեզվական արտահայտության նորմավորման պահանջով:

Նշված անդամների տարբերակումը հստակեցնելու և դրանց ուսուցումը դյուրիին դարձնելու միտումով է պայմանավորված մեր այս փորձը: Այս հոդվածում մենք առաջարկում ենք «սեռական հոլովով գոյական լրացում+ գոյականական անդամ» կաղապարային ծևի շարահյուսական արժեքի որոշման հիմք հիմունք:

**1. Հարցադրում:** Ելնելով քերականական իրողությունը քերականական միջոցների գործադրմամբ բնութագրելու լեզվաբանական սկզբունքից՝ որպես այս անդամների տարբերակման առաջին քայլ մենք ևս կիրառում ենք հարցադրման միջոցը՝ ու՞ն, ինչի՞ թե՞ ինչպիսի՞ (ո՞ր). օրինակ՝ **Գեղամա** (ո՞ր) լեռներ, **եղբոր(ու՞ն)** որդին: Առաջին հայացքից պարզ թվացող այս պահանջը միշտ չէ, որ հնարավոր է կատարել, քանզի համատեքստի բովանդակությամբ պայմանավորված՝ հաճախ տեղին են թվում թե **ի՞նչ**, թե **ինչպիսի**? հարցերը, օրինակ՝ ջրի բաժակ, վարունգի թուփ, բարության մարմնացում և այլն: Նմանօրինակ կառույցներում լրացման շարահյուսական պաշտոնը որոշելու նպատակով առաջարկում ենք հաջորդ չորս քայլերը:

**2. Փոխակերպում հարաբերական ածականի:** Ինաստային որոշ դրսևների ծցգրտման բանալի կարող է հանդիսանալ սեռական հոլովով արտահայտված գոյական լրացման փոխակերպումը համապատասխան հարաբերական ածականի, այսինքն՝ քերականական հոմանիշությունը: Մեր դիտարկումը ցույց է տալիս, որ այդպիսի փոխակերպում հնարավոր է իրականացնել վերը նշված ինաստային խմբերից յոթում: Այսպես՝

ա. **ամբողջի և մասի հարաբերություն՝** ապակու կտոր, ջրի կաթիլ, // ապակե կտոր, ջրային կաթիլ (Անտառում ամպի (ամպե) ծվեններ կային (ՑՍ)).

բ. **նյութի և բաղկացության հարաբերություն՝** մետաքսի ժապավեն, երկարի գավազան, քարի խաչ // մետաքսյա ժապավեն, երկարյա գավազան, քարե խաչ (Նայկական այբուբենի (այբբենական) համակարգը գլուխգործոց է (ԱԱ)).

գ. **վերաբերության հարաբերություն՝** պատերազմի կոչ, սիրո հարց, անտառների լռություն // պատերազմական կոչ, սիրային հարց, անտառային լռություն (**Գեղարվեստի (գեղարվեստական)** պահանջները բավա-

րարող կարծ խոսքը կյանքի (կենսական) մեջ ինացություն է պահանջում (մամուլ)։

**դ. ժամանակի հարաբերություն՝ ծմռան գիշեր, գիշերվա զով // ձմեռային գիշեր, գիշերային զով (Երեկոյի (Երեկոյան) զովը փչում էր ախորժ (Մ))։**

**Ե. տեղի հարաբերություն՝ անտառի եղնիկ, լեռան խոտ, քաղաքի օդ // անտառային եղնիկ, լեռնային խոտ, քաղաքային օդ (Քաղաքի (Քաղաքային) օդը գնալով թանձրանում էր և ապականվում (Մ))։**

**գ. ծագման հարաբերություն՝ արևի ծառագայթ, ջրի գոլորշի, աստղի լուս, ծաղկի բույր // արևային ծառագայթ, ջրային գոլորշի, աստղային լուս (Արևանման ծաղիկների ու վարդերի բույրը (ծաղկային բույր) վառնան (ԵՉ))։**

**Է. սահմանափակման հարաբերություն՝ մանկության օրեր, գիտության ոլորտ, հյուրանոցի հարևան, խոհանոցի դանակ// մանկական օրեր, գիտական ոլորտ, դպրոցի ընկեր, հյուրանոցային հարևան, խոհանոցային դանակ (Նրանք շատ ուրախ են, որ այս տաճ հեղինական իրենց հյուրանոցի(հյուրանոցային) հարևանն է (ՄԶ))։**

Վերը նշված բոլոր օրինակներում սեռականով լրացումները տեսակի անուններ են և բնութագրական արժեք ունեն, ինչի շնորհիվ էլ դրսւորվում են որպես որոշչներ։ Յարկ ենք համարում ավելացնել, որ նշված ինաստային խմբերում կարող են հանդիպել օրինակներ, որոնք տվյալ կառույցում չունեն հարաբերական ածականով համարժեքը, ինչպես՝ 1. ամբողջի և մասի հարաբերություն՝ Երգի բառեր, գորի թերթ, դասն փեղկ, դասարանի աշակերտները, 2. վերաբերության՝ կյանքի վճիռ, 3. ժամանակի՝ 5-րդ դարի մատենագրություն, 4. տեղի՝ այգու ծառեր, մատի մատանի, 5. ծագման՝ քրոջ որդի, եղբոր զավակ, Վարդանի դուստր և այլն։ Նմանօրինակ կառույցներում լրացման շարահյուսական պաշտոնը կարելի է որոշել Երրորդ իինունքով, որը նույնպես դրսւորվում է փոխակերպման միջոցով և հնարավորություն է տալիս պարզելու դրանց քերականական արժեքը համատեքստում։

**3. Փոխակերպում ստորոգելիի։** Երրորդ իինունքը, որը մենք հատկապես կարևորում ենք, քանզի այն լավագույնս բացահայտում է սեռականով լրացման որակական նշանակության առկայությունը, քննվող կադապարի փոխակերպումն է բաղադրյալ ստորոգյալի, որի կազմում սեռականով լրացումը դառնում է ստորոգելի։ Ընդ որում՝ փոխակերպումն իրա-

կանացվում է առանց հոդի՝ փոխանվանական կիրառության ազդեցությունը չեղքացնելու նկատառումով։ Կիրառելով այն վերը նշված իմաստային խմբերի նկատմանը՝ ստանում ենք հետևյալ պատկերը՝

ա. չափ ու քանակի հարաբերություն՝ հարյուր ոռություն եկամուտ, իմաց օրվա պաշար // եկամուտը հարյուր ոռություն է, պաշարը իմաց օրվա է (Հազար տարվա կարուտ կարուտը հազար տարվա է) ունի իմ երազը հազարաթե (ՀՇ)։

բ. բնութագրման հարաբերություն՝ գյուղի ծանապարհ, անտառի ուղղություն, քարայրի մուտք // ծանապարհը գյուղի է, ուղղությունը անտառի է, մուտքը քարայրի է (Ինչպես անհաս փառքի ծանիա՝ ճամփան փառքի է) ես իմ Մասիս սարն եմ սիրում (ԵԶ)։

գ. պարունակության հարաբերություն՝ ջրի կուլա, հացի պարկ, խոտի պահեստ // կուլան ջրի է, պարկը հացի է, պահեստը խոտի է (Գտավ լուցկու տուփը (տուփը լուցկու է) և մի կերպ վառեց լամպը (ՍՂ))։

դ. նպատակի հարաբերություն՝ հարսանիքի դահլիճ, քավությոն նոխազ, հիվանդի ծաշ // դահլիճը հարսանիքի է, նոխազը քավության է, ծաշը հիվանդի է, (Բլուրին վանքն է աղոթում, դրանը՝ մատաղի մի գառ (գառը մատաղի է (ՀՇ))։

ե. բուսանուններով արտահայտված լրացումներ՝ սալորի ծառ, վարունգի բուփ, խնձորի այգի // ծառը սալորի է, թուփը վարունգի է, այգին խնձորի է (Խնձորի ծառը(ծառը խնձորի է) ծաղկել է նորից (ԳՍ)։

Քննությունը ցույց է տալիս, որ բոլոր այն կառույցները, որոնք փոխակերպվում են հարաբերական ածականի, կարող են դառնալ նաև ստորոգելի, ինչպես՝ ծագման՝ արևի ծառագայթ // ծառագայթն արևի է, վարդի բույր // բույրը վարդի է, նյութի՝ մետաքսի ժապավենն/ժապավենը մետաքսի է, վերաբերության՝ պատերազմի կոչ // կոչը պատերազմի է, ժամանակի՝ գիշերվա զով // զովը գիշերվա է, տեղի՝ անտառի եղնիկ // եղնիկն անտառի է և այլն։ Ավելին՝ այս փոխակերպումը հնարավոր է նաև նշված հարաբերությունների՝ հարաբերական ածականի չփոխակերպվող որոշ ձևերում, ինչպես՝ 5-րդ դարի մատենագրություն-մատենագրությունը 5-րդ դարի է, կյանքի վճիռ-վճիռը կյանքի է, ջրի բաժակ-բաժակը ջրի է և այլն։ Վերջինս կրկին հաստատում է այս հարաբերությունների որոշչային արժեքը։

4. Բացառականով արտահայտության հնարավորություն։ Հաճածային այս սկզբունքի՝ սեռականով գոյական լրացումը որոշիչ է, եթե այն

կարելի է արտահայտել նաև բացառականով: Այս սկզբունքը կիրառելի է համենատության և նյութի հարաբերությամբ կառույցներում՝ ընտիրների ընտիր-ընտիրներից ընտիր, քաջերի քաջ-քաջերից քաջ, գեղեցիկների գեղեցիկ-գեղեցիկներից գեղեցիկ, մետաքսի ժապավեն- մետաքսից ժապավեն, բամբակի հագուստ-բամբակից հագուստ և այլն(Դու հրաշքների(հրաշքներից) հրաշքն ես ինաստում(ՀՇ)):

**5. Համապատասխան դերանվանք փոխարինվելու հնարավորություն:** Համաձայն այս սկզբունքի՝ սեռական հոլովով լրացումը որոշիչ է, եթե այն չի կարող փոխարինվել **նա** դերանվան սեռականածն արտահայտությամբ: Այս սկզբունքի կիրառությունը հաստատում է վերը նշված բոլոր ինաստային խմբերի որոշչային արժեքը և միակն է, որը հնարավոր է նաև որակական ածականներից կազմված վերացական գոյականներով և անվանման սեռականով արտահայտված կառույցներում, ինչպես՝ չարության ծով, բարության մարմնացում, Սևանա լիճ, Գեղամա լեռներ, Վանաձոր քաղաք կառույցները չեն կարող փոխարինվել նրա ծովը, նրա լիճը, նրա մարմնացումը կառույցներով:

Ի մի բերելով վերը շարադրվածը՝ կարող ենք ասել, որ գոյականի լրացման՝ սեռականով արտահայտված բազմաթիվ ինաստային դրսևորումներից միանշանակ հատկացուցիչներ են դառնում պատկանելության կամ ստացականության և հեղինակության հարաբերությունները, ինչը հաստատվում է նաև այդ լրացումները **սա, դա, նա** դերանունների՝ սեռական հոլովածնով փոխարինելու հնարավորությամբ, ինչպես՝ իշխանի վրանը-նրա վրանը, քրոջ գգեստը-նրա գգեստը, Թօնմանյանի պոեմները-նրա պոեմները: Հավելենք, որ չի կարելի բացառել նաև այդ կառույցների որոշչային կիրառության հնարավորությունը, սակայն յուրաքանչյուր առանձին դեպքում այդ դրսևորումը կարելի է հաստատել կամ ժխտել մեր կողմից առաջարկված հիմունքների գործադրմամբ՝ ելնելով համատեքստի բովանդակությունից, օրինակ՝ 1. Միայն **մոր(հատկ.)** խնամքը կրուժեր տղային-Միայն նրա խնամքը կրուժեր տղային, 2. Տղային **մոր** (որ.) խնամք էր անհրաժեշտ-Տղային մայրական (ոչ թե՝ նրա) խնամք էր անհրաժեշտ: Հավելենք նաև, որ առաջին նախադասության մեջ լրացյալը չի կարող հանդես գալ առանց որոշյալ հոդի, ինչը հաստատում է պատկանելության հարաբերությունը (հատկացուցիչ-հատկացյալ կառույցում, սովորաբար, ուղղականածն հատկացյալը հանդես է գալիս որոշյալ առնամբ), մինչդեռ երկրորդ նախադասության մեջ լրացյալի հոդով կիրառությունը լրացումը

կզրկի տեսականշությունից, այսինքն՝ հատկանշությունից՝ այն վերածելով հատկացուցչի՝ Տղային (իր, նրա) **մոր** խնամքն էր **անհրաժեշտ**: Ասվածի լավագույն վկայությունը **սևական** (հմնտ.՝ Սևակի) տողերն են՝ Այս ձեռքերը, **մոր** (մոր(մայրական)` որոշիչ) ձեռքերը, հինավուրց ու նոր ձեռքերը, բայց՝ **մոր ձեռքերը (մոր (նրա)` հատկացուցիչ)** ծանր աշխատանքից ճաքճել ու կոշտացել էին:

Ինչ վերաբերում է սեռականով արտահայտված ենթակայական և առարկայական հարաբերությունների գնահատմանը, ապա պետք է նշենք, որ վերջիններս լրացնում են բայանուններին, հետևաբար շարահյուսական մակարդակում դրսևորվում են 1.կողմնակի կամ փոխակերպված ենթակա, 2.կողմնակի խնդիր հարաբերությունները:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբեղյան Մ., Դայոց լեզվի տեսություն, Եր., 1965:
2. Ա. Այտրնյան, Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի, Եր., 1987:
3. Առաքելյան Վ., Դայերենի շարահյուսություն, Եր., 1958:
4. Մալխասյանց Ս., Դայերեն բացատրական բառարան, Եր., 1944:
5. Պալասանյան Ս., Քերականութիւն մայրենի լեզուի, Թիֆ., 1906:
6. Սևակ Գ., Շարահյուսության դասագիրք, Եր.:
7. Քոսյան Վ., Ժամանակակից հայերենի բառակապակցությունները, Եր., 1975,

## ՀԱՍՏԱՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- ԱՄ-Անտուան Մեյե Մ-Մուրացան  
ԵԶ-Եղիշե Չարենց ՆԴ-Նար-Դոս  
ԴՍ-Դամն Սահյան ՍԶ-Ստեփան Զորյան  
ՇՀ-Շովիաննես Շիրազ

## **МЕТОДОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦАЦИИ ГЕНИТИВНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ И НЕСОГЛАСОВАННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ**

**Арутюнян Асмик**

### **РЕЗЮМЕ**

В армянской грамматике изучение синтаксических вопросов берет начало с 17 века, а дифференциация определений и их всестороннее морфосемантическое исследование начинается только с начала 20 века. Тем не менее, надо отметить, что до сих пор нет их четкого разграничения в модели “генитивное субстантивное дополнение+субстантивированный член”. Цель статьи - устранить данный пробел и сделать обучение этой темы более конкретным. В ней, исходя из лингвистической концепции описания грамматической ситуации грамматическими средствами, предлагается ряд принципов, корректирующих синтаксические функции вышеназванной модели: 1) постановка вопроса; 2) трансформация генитивного дополнения в относительное прилагательное; 3) трансформация генитивного дополнения в составное сказуемое; 4) трансформация генитивного дополнения в отложительный падеж; 5) трансформация генитивного дополнения в генитивную конструкцию с местоимением “он”.

## **AN ATTEMPT TO DIFFERENTIATE THE NOUN ATTRIBUTE AND ATTRIBUTE IN THE POSSESSIVE CASE**

**Hasmik Haroutyunyan**

### **SUMMARY**

The given article touches upon the syntactical function specification of the noun object + noun part in the possessive case pattern form. We've investigated the subject matter in detail and as a result we suggest five basic principles of the attribute differentiation which are of theoretical and practical value. Here we have made an attempt to explain and develop the concepts that may be considered rather noteworthy and well-defined. The investigated material may be repeated “functional” with regard to the interests of the students and specialists wholly interested in the Armenian language.

We are of the opinion that it seems sensible to make a clear distinction between two attributes of the subject matter.

# **ԲԱՐՈՅԱԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԱԽԱԴՐՈՅԱԿԱՆ ՇԱՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

## **ՍՎԵՏԼԱՆԱ ՄԱՐՈՒԹՅԱՆ**

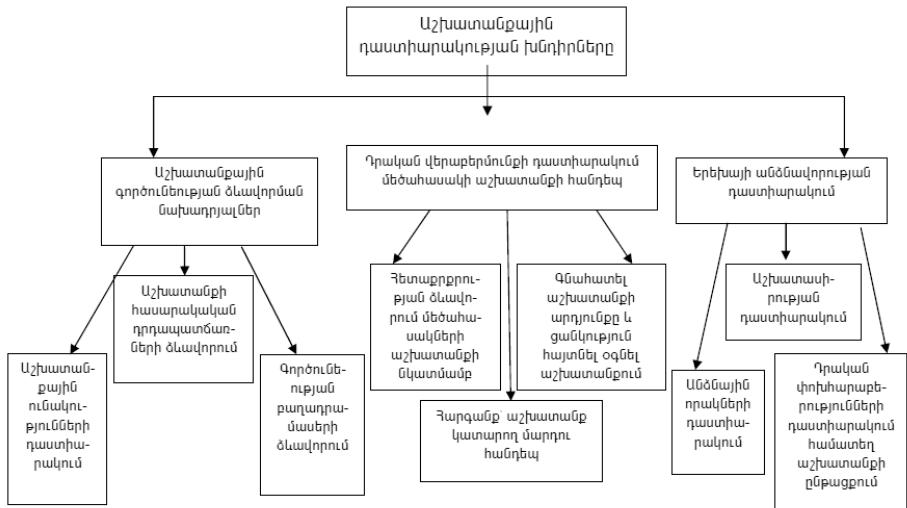
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր  
Խ. Աբովյանի անվան հայկական  
պետական մանկավարժական համալսարան

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** բարոյաաշխատանքային դաստիարակություն, նախաձեռնողականություն, ինքնուրույնություն, բարոյական արժեքներ, համագործակցություն, ինքնագործունեություն, ինքնազնահատական, գործունեության դրդապատճառ, բարոյականային որակներ:

Դասարակության կողմից ընդունված կրթադաստիարկչական աշխատանքի խնդիրների մեջ երեխայի բարոյաաշխատանքային դաստիարակությունը միշտ էլ գրավել է առաջնային տեղ: Դա հարգանքի դրսնորումն է մարդկանց աշխատանքի հանդեպ, այն շրջապատող միջավայրի նկատմամբ, որտեղ երեխան պետք է ապրի: Դա միակ հնարավորությունն է երեխայի մեջ աշխատասիրության դաստիարակության, ուսման հանդեպ գիտակցական վերաբերմունքի դրսնորման, ստեղծագործունեության հանդեպ ձգտման, որն, ի վերջո, դառնում է կյանքի դիրքորոշում, ինքնազնահատման միջոց, սոցիալական նշանակության չափանիշ:

Ինչպես հայտնի է, աշխատանքի նկատմամբ հետաքրքրության, աշխատանքային ունակությունների և անձնային որակների հիմքը դրվում է մանկության տարիներին: Ծնողների և մանկավարժների խնդիրն է չկորցնել այդ պատասխանատու և հարմար պահը, երբ երեխան ուրախությամբ է իր համար հայտնաբերում շրջապատող իրականության գարնանալի աշխարհը: Աշխատանքը նույնպես պետք է ուրախությամբ մտնի երեխայի կյանք և նպաստի նրա համակողմանի զարգացմանը: Մի շարք մանկավարժներ, հոգեբաններ (Կ. Դ. Ուշինսկի, Վ. Ա. Սոլիտոնլինսկի, Տ. Ա. Մարկովա, Վ. Գ. Նեչաևա, Ռ. Ի. Ժուկովսկայա, Ա. Վ. Զապորոժեց, Մ. Ի. Լիսինա, Լ. Ֆ. Օստրովսկայա, Ռ. Ս. Բուրե, Գ. Ն. Գոյդինա, Ա. Դ. Շատովա, Վ. Ի. Լոգինով, Մ. Վ. Կրուլեխստ և ուրիշներ) կարևորում էին նախադպրոցականի աշխատանքային դաստիարակությունը՝ համապատասխանեցնելով նրանց հոգեբանական և ֆիզիոլոգիական հնարավորություններին և դաստիարակության պայմաններին:

Մանկավարժների առջև կարևոր խնդիր է դրված. Երեխաների մեջ դաստիարակել մարդու և բնության, շղապատող միջավայրի առարկաների և երևույթների հանդեպ արժանի մարդասիրական գգացմունքներ, զարգացնել գիտակցական վերաբերունք հասկանալու և մասնակցելու միջավայրի ստեղծմանը, ապահովել անհրաժեշտ պայմաններ երեխաների անհատականության զարգացման, յուրաքանչյուր երեխայի հարմարավետության ապահովման համար: Կարևոր խնդիր է օգնել երեխաներին կենսափորձի ակտիվ ու ինքնուրույն ձեռքբերմանը, զարգացնել նրա ցանկությունը և պահանջը որոշակի աշխատանքային կարողությունների ձեռքբերման մեջ: Այս ամենի հետ մեկտեղ անշափ կարևոր է երեխաների աշխատանքային դաստիարակության խնդիրների իրականացումը: Դայտնի է, որ աշխատանքային գործունեության նախադրյալները ստեղծվում են նախադպրոցական տարիքում, և այդ ուղղությամբ որևէ բացքում մեծապես ազդում է հետագայում անձնավորության ձևավորման վրա: Փորձենք ներկայացնել աշխատանքային դաստիարակության նպատակը՝ ձևավորելով դրական վերաբերունք աշխատանքի հանդեպ: Նախքացահայտենք աշխատանքային դաստիարակության խնդիրները.



Վերոնշյալ խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է երեխաներին ծանոթացնել մեծահասակների տարատեսակ աշխատանքի հետ և կազ-

մակերպել Երեխաների աշխատանքային գործունեությունը, որի ընթացքում պայմաններ կստեղծվեն բարոյական որոշակի արժեքների ձևավորման համար:

Դաստիարակի խնդիրն է այնպես անել, որ յուրաքանչյուր Երեխա զգա համատեղ գործունեության ուրախությունը, ցուցաբերի նախաձեռնողականություն, ակտիվություն, ինքնուրույնություն, սովորի օգնել ընկերոջն անհրաժեշտության դեպքում և ձգտի հասնել ընդհանուր արդյունքի: Կարևոր է նաև, որ Երեխան գնահատի ոչ միայն իր, այլև ընկերների աշխատանքը, որը նախադրյալ է մարդկանց աշխատանքը գնահատելու համար: Աշխատանքային գործունեության ընթացքում բարոյականային նշված որակների ձևավորմանն են ուղղված դաստիարակի հետևյալ գործողությունները.

- պարզել, թե ինչպես են Երեխաներն ընկալում մեծահասակի առաջարանքը, հանձնարարությունները,
- կենտրոնանում են արդյոք աշխատանքի կատարման ընթացքում,
- նպատակառուղղվա՞ծ են սկսում գործել,
- գիտակցու՞մ են աշխատանքի արդյունքը,
- կարողանու՞մ են այն գնահատել,
- ինչպե՞ս են հաղթահարում ծառացած դժվարությունները,
- կարողանու՞մ են ինքնուրույն գործողություններ կատարել:

Ինքնուրույնության դրսևորումներն են՝ առաջադրանքը ստանալուց անմիջապես հետո սկսել գործել, անհրաժեշտության դեպքում հաղորդակցվել մեծերի և հասակակիցների հետ, կարողանալ ընտրել աշխատելու ինքնատիպ միջոցներ, գործունեության մեջ ներմուծել ինքնագործունեության ստեղծագործական տարրեր:

Պատասխանատվությունն արտահայտվում է առաջադրանքի բարեխիղճ, մանրակրկիտ կատարմանք, աշխատանքն ավարտին հասցնելու ցանկությամբ, գործողությունների տրամաբանությամբ, աշխատանքի տարրեր փուլերում դժվարությունների հաղթահարման, արդյունքների քննարկման և գնահատման ժամանակ: Կարևոր են նաև Երեխաների հուզական ապրումները, այդ ընթացքում դրսևորվում են Երեխաների միշտ անհատական և տարիքային առանձնահատկություններ:

Դարձ է նշել, որ Երեխային աշխատանքային գործունեության մեջ պետք է ներգրավվել այնպես, որ այն հետաքրքիր լինի նրան, բավականություն պատճառի, ինքը զգա իր մասնակցության կարևորությունն այդ աշ-

խատանքում, ուրախանա իր հաջողություններով։ Աշխատանքը երեխային հնարավորություն է տալս զգալ իր հնքնագնահատականը, վստահություն է ներշնչում սեփական ուժերի հանդեպ։ Երեխան խմբում իրեն զգում է անհրաժեշտ, սովորում է ինքնուրույն կազմակերպել իր կենցաղային ոլորտը, հետզհետև և աստիճանաբար յուրացնելով կենցաղային աշխատանքի համար անհրաժեշտ գործոններ։ Կարելի է ասել, որ աշխատանքային դաստիարակությունը ինտեգրելով զարգացման բոլոր ոլորտները, երեխայի անձնավորության բարոյական կայացման և ուսուցման գործընթացում անհրաժեշտ դերակատար է։ Նախադպրոցական հաստատություններում աշխատանքային գործունեության կազմակերպման համար անհրաժեշտ է։

- Երեխայի մեջ դաստիարակել մշտական զբաղվածության սովորություն,
- ձևավորել կայուն հուզական դրական վերաբերմունք աշխատանքի հանդեպ, աշխատել ներքին ցանկություն արբնացնել սեփական նախաձեռնությամբ օգնելու մեծահասակների աշխատանքին.
- դաստիարակել մարդասիրական զգացմունք, դրական միջանձնային փոխհարաբերություններ,
- բնության մեջ աշխատանքն օգտագործել որպես շրջակա աշխարհին ծանոթացնելու միջոց և աշխարհայացքի ձևավորման նախադրյալ,
- ձևավորել աշխատանքի արդյունքը գնահատելու կարողություն,
- սովորեցնել բարեխիղդ վերաբերվել աշխատանքի գործիքների, պարագաների, նյութերի հետ,
- ապահովել երեխաների համակարգված և հավասարաչափ մասնակցությունը տարբեր տեսակի աշխատանքներին,
- ձևավորել աշխատանքային ունակություններ և կարողություններ։

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների աշխատանքային գործունեության լիարժեք կազմակերպման համար դաստիարակը պետք է գնահատի մեծահասակի անձնավորության անմիջական ներգործության նշանակությունը երեխայի բարոյաաշխատանքային որակների ձևավորման վրա։ Անհրաժեշտ է հաշվի առնել յուրաքանչյուր երեխայի անհատական առանձնահատկությունները (ֆիզիկական հնարավորությունները, առողջական վիճակը և այլն), քանի որ տարբեր երեխաներ իրենց հնարավորություններին համապատասխան որոշակի էներգիա են ծախսում տվյալ

աշխատանքի համար: Անհրաժեշտ է հաճախակի կազմակերպել համատեղ աշխատանք մեծահասակների, տարբեր տարիքի երեխաների և հասակակիցների հետ՝ օգտվելով ցուցադրման մեթոդներից: Ծանոթացնելով մեծահասակների տարաբնույթ աշխատանքին՝ անհրաժեշտ է երեխաների մեջ հետաքրքրություն առաջացնել յուրաքանչյուր մասնագիտության հանդեպ և հարգանք տվյալ մասնագիտությունը կրող մարդկանց նկատմամբ: Կարևոր է երեխայի գիտակցությանը հասցնել աշխատանքի նշանակությունը մարդու կյանքում, դրա համատեղ բնույթը, հասարակական դերը, աշխատելու դրդապատճառները և այլն: Այդ ամենը լիարժեք իրականացնելու համար նախադպրոցական հաստատությունը պետք է համագործակցի ընտանիքի հետ (ծանոթացնել ծնողներին մանկապարտեզի մանկավարժական գործունեությանը, մանկապարտեզում երեխայի աշխատանքային գործունեության բովանդակությանը, օգտվել մանկավարժական լուսաբանման տարբեր ձևերից՝ ժողովներ, կոնսուլտացիաներ, մասնակցություն մանկապարտեզի մանկավարժական գործընթացին, մեթոդական հանձնարարականներ և այլն): Երեխայի աշխատանքային գործունեությունը կարելի է կազմակերպել նաև օրվա երկրորդ կեսին՝ ներառելով կենցաղային աշխատանք, ծեռքի աշխատանք, աշխատանք բնության մեջ, անհատական և համատեղ աշխատանք՝ պահովելով բովանդակային կողմը: Երեխաներին հասանելի ծևով անհրաժեշտ է ընդհանուր տեղեկություններ տալ մարդու կյանքի համար աշխատանքի անհրաժեշտության, երկրի զարգացման համար աշխատանքի կարևորության և երկրագնդի բնապահպանության ու հետագա զարգացման վերաբերյալ:

Նախադպրոցական տարիքում բարոյաաշխատանքային դաստիարակությունն իրականացվում է դաստիարակի ղեկավարությամբ, որից պահանջվում է մանկավարժական տակտով կարողանալ երեխաներին ներգրավել համատեղ աշխատանքի մեջ, յուրաքանչյուր երեխայի գիտակցությանը հասցնել, որ իր կատարած աշխատանքն անհրաժեշտ է նաև մյուսներին: Կարևոր է, որ երեխաները զգան համատեղ աշխատանքի բերկրանքը, աշխատանք կատարելու իրենց հնարավորությունները: Այդ խնդիրների լուծման հիմքում ընկած են ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը, մասնավորապես՝ երեխաներին ենթախմբերի բաժանելու մեթոդը, որի ընթացքում անրապնդվում են նրանց ընկերական փոխհարաբերությունները, երեխաներն ակտիվորեն օգնում են միմյանց, սովորում են

հոգալ ընկերոց մասին, ձգտում են համագործակցության: Այս պարագայում պասիվ երեխաների մեջ վստահություն է առաջանում իրենց դրսնորելու, ընկերների օգնությունը խթանում է նրանց գործունեությունը: Առավել կայուն կարողություններով երեխաներն ապրում ակցում են մյուսներին՝ ցուցաբերելով նախաձեռնություն, նրանց սովորեցնելու, օգնելու ձգտում և այլն: Ավագ խմբերում հստակ հարաբերություններ են ձևավորվում ենթախմբերի երեխաների միջև: Նրանք համեմատում են իրենց ձեռքբերումները, մյուս ենթախմբերի երեխաների հաջողությունների հետ, անհանգստանում են, երբ ետ են մնում, փորձում են փոխանցել իրենց փորձը: Ընդհանուր աշխատանքը, համագործակցությունը, հարստացնում են յուրաքանչյուր երեխայի փորձը, ձևավորում անհրաժեշտ ունակություններ, բարձրացնում ակտիվությունը հաստատում իր տեղը հասակալիցների միջավայրում, ձևավորում անձնավորությունը<sup>1</sup>: Անհրաժեշտ է պարբերաբար վերլուծել յուրաքանչյուր երեխայի նախաձեռնողականության, ինքնուրույնության դրսնորումները, ուղղորդել, զարգացնել դրանք, օգնել պասիվ երեխաներին՝ հաշվի առնելով նրանց հնարավորություններն ու հետաքրքրությունները: Անհրաժեշտ է սովորեցնել երեխաներին ընդհանուր որոշումներ կայացնել, հայտնել սեփական կարծիքը, հաշվի առնել ընկերների կարծիքը, մտնել ստեղծագործական բանավեճի, համընդհանուր քննարկման մեջ: Երեխաների մեջ կարևոր է զարգացնել կատարող և ղեկավարող լինելու կարողություն, այսինքն՝ կարողանալ անհրաժեշտության դեպքում իր ցանկությունները ենթարկեցնել ընդհանուրին, բաժանել պարտականությունները, ուղղորդել գործունեությունն ընդհանուր նպատակին, օգնել ընկերներին, անհատական խնդիրները համաձայնեցնել ընդհանուր պահանջմունքներին և այլն<sup>2</sup>:

Կարևոր հանգամանք է նաև աշխատանքի մշակույթի դաստիարակումը (նախապատրաստել աշխատանքի տեղը և հավաքել անհրաժեշտ նյութեր, սարքեր, ճիշտօգտվել աշխատանքի գործիքներից և այլն: Օրինակ վերանորոգել խաղալիքները, նախօրոք պատրաստել անհրաժեշտ

<sup>1</sup> Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой., М. 2006. с. 37.

<sup>2</sup> У. Ա. Մարության, Նախադպրոցականի ինքնուրույնության դաստիրակումը միջանձնային հարաբերություններում, Երևան, 2008, էջ 63:

գործիքները, քանի որ աշխատանքային գործունեությունն անհնաստ է առանց ձեռքի աշխատանքի):

Նախադպրոցականի բարոյաաշխատանքային դաստիարակության հիմնաքարօ շրջապատող իրականության վերաբերյալ տպավորություններն են, քանի որ որքան հարուստ ու բազմազան է երեխայի կենսափորձը, այնքան նրա դաստիարակության և զարգացման հնարավորությունները մեծ են: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է երեխաներին ծանոթացնել շրջապատող աշխարհի առարկաներին և երևույթներին, սովորեցնել սիրել բնությունը, երեխայի գիտակցությանը հասցնել, որ ինքը ևս բնության մի մասնիկն է, ծանոթացնել երկրի հասարակական կյանքին:

Նախադպրոցական հաստատություններում կազմակերպվող վերոնշյալ աշխատանքը նպատակառուղղված է երեխայի անմիջական բարոյական դաստիարակությանը: Երեխաները ձեռք են բերում անձնավորության այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են՝ աշխատասիրությունը, մարդասիրությունը, մեծերի և հասակակիցների աշխատանքի արդյունքի հանդեպ հարգանքի զգացումը, ձևավորվում է բարեկանության զգացողություն, կամային որակներ՝ նախաձեռնություն, ինքնուրույնություն, համառություն, համագործակցելու կարողություններ:

Դամակարգված և մեթոդակեն ծիշտ կազմակերպված աշխատանքային դաստիարակության արդյունքում, ավագ խնքի երեխաները տարեվերջին պետք է՝

- ցանկացած աշխատանքի նկատմամբ ունենան հետաքրքրություն,
- ձեռք բերեն համատեղ գործունեության ունակություններ,
- ենթախմբերի միջև համագործակցության շնորհիվ կարողանան ստեղծել երեխաների կոլեկտիվ,
- ընդլայնեն իրենց պատկերացումները շրջակա միջավայրի մասին,
- կարողանան ստեղծել բարեկանական-ընկերական կապեր (փոխըմբռնում, փոխիսկում, փոխօգնություն, փոխուսուցում և այլն),
- աշխատանքային գործունեություն ծավալեն մեծահասակի կողմից ապահովված բարենպաստ մթնոլորտում<sup>1</sup>:

Պետք է այնպես անել, որ յուրաքանչյուր երեխայի համար աշխատանքը դառնա պահանջնունք և ձևավորի հասարակական պարտքի զգացում:

Նախադպրոցականի բարոյաաշխատանքային դաստիարակության

<sup>1</sup> Л. В. Кузакова. Нравственno-трудовое воспитание в детском саду, М., 2008, с. 71.

կազմակերպման համար առաջարկում ենք հետևյալ թեմաները՝ «Սովորում ենք հետևել մեր արտաքին տեսքին», «Համատեղ կենցաղային աշխատանք՝ մանկապարտեզի շենքի մաքրություն», «Համատեղ աշխատանք դաստիարակի հետ՝ փոխում ենք ակվարիումի ջուրը», «Ծանոթացում հողագործի աշխատանքին», «Ծանոթացում որևէ մասնագիտության հետ»:

Նշված թեմաներն իրականացվում են խաղ-պարապմունքների, դիդակտիկ խաղերի և աշխատանքային գործունեության միջոցով:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ս. Ա. Մարության, Նախադպրոցականի ինքնուրույնության դաստիրակումն միջանձնային հարաբերություններում, Երևան, 2008, 285 էջ:
2. Մանկապարտեզի միջին խմբի (4-5 տարեկանների) կրթական համալիր ծրագիր Երևան 2011թ, 165 էջ
3. Կուցакова Լ. Վ. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. Москва, 2008, 135 стр.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой., М., 2006, 161 стр.

## **НРАВСТВЕННО-ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ**

**Светлана Марутян**

### **РЕЗЮМЕ**

Проблема нравственно-трудового воспитания дошкольника, которая выдвинута в данной статье, чрезвычайно актуальна, поскольку неполноценное решение этой задачи имеет огромное влияние на дальнейшее формирование личности. Нравственно-трудовое воспитание - единственная возможность формировать в ребенке такие нравственно-волевые качества, как трудолюбие, сознательное отношение к учению, стремление к созидательной деятельности, что в последствии становится жизненной позицией человека, главным средством самооценки, мерой его социальной значимости.

В статье представлена методика работы в осуществлении нравственно-трудовых задач в дошкольных учреждениях. В статье учтены возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, а также в их последовательное развитие их способностей и умений.

## **MORAL-WORKING UPBRINGING IN PRESCHOOL ESTABLISHMENT**

**Svetlana Maroutyan**

### **SUMMARY**

The basic problem presented in the article – preschool pupil's moral-working upbringing, is actual, as the incomplete performance of that problem of comprehensive education at preschool age has a great influence on further formation of personality. The moral-working upbringing is the only chance to form a number of moral qualities in the child-diligence, conscious attitude to the education, ambition to activity, which later becomes the position of human life, realization of self-assessment and social role. The problems of moral-working upbringing are presented in the article, their methods of performance in preschool establishments. The preschool pupil's age and individual characteristics are taken into account, skills and abilities, which the children develop gradually.

# ՃԵՂՎԱԾ ՎԱՐՅԻ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՍԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Անահիտ Հովհաննիսյան  
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ  
Վանաձորի Հովհաննի Թումանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտ

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** վարդի «մորմ», «շեղված վարդ», քմահաճություն, կամակողություն, վարժագծային դրսևորումներ, «սև-ռուն կամակողություն»:

**Երեխայի կյանքը դրախտ չէ, այլ դրամա:**  
Յանուշ Կորչակ

Ժամանակակից կյանքը, մարդկանց միջև հարաբերությունները բնութագրվում են բարձր՝ յարվածությամբ, որի առաջացման ընդհանուր պատճառների մեջ առանձնանում են էկոլոգիական, տեխնոգեն, տնտեսական, ինֆորմացիոն, բարոյական, սոցիալական և այլ գործոններ: Դրանց ուժեղ և միաժամանակյա ազդեցությունը հանգեցնում է նրան, որ սովորական մարդն իրեն օգում է անպաշտպան, վախեցած, կախված: Նա չի կարող ոչինչ փոխել, ինչ-որ բանի վրա ազդել, նա անընդհատ հնագանդվում է ինչ-որ մեկին: Բռնությունների դաժան բռնկումները, ահաբեկչությունը, ընդգումները, կրոնական և ազգամիջյան անհանդուրժողականությունը մարդկային հոգեկանը դարձնում են սեղմված զսպանակ, որի օրինաչափ ձգման արդյունքում մարդը ենթարկվում է սրբեսների: Դոգեվիճակի վրա մեծ ազդեցություն ունի էկոլոգիական լարվածությունը, որը սուր սոցիալական խնդիրների առաջացման հիմնաքար է հանդիսանում: Մարդիկ ապրում են ապականված շրջաններում, ունենում հիվանդ երեխաներ, թողնում իրենց հարազատ վայրերը սոցիալ-տնտեսական կամ տարերային աղետների պատճառով:

Պատերազմները, հանցագործությունը և ահաբեկչությունը դարձել են մեր կյանքի ամենօրյա ուղեկիցները: Երեխաները ենթարկվում են բազմաթիվ փորձությունների՝ տարերային աղետների, ահաբեկիչների կողմից առևանգումների, փախստականի կարգավիճակում գտնվելուն, լրված ու բարձիթողի լինելուն և այլն: Նրանք աշխարհն ընկալում են այլ

կերպ, իսկ կյանքին նայում են ոչ երեխայական աչքերով: Նորմալ կյանք վերադառնալու համար նրանց անհրաժեշտ է երկարատև վերականգնում ու շտկում:

Դիտարկենք երեխայի հոգեկանի լարվածության ուժեղացման գործոնները:

1. **Դասարակության ընդհանուր վիճականցումային շրջանում այն մկատելիորեն վատացավ:** Եվ չնայած մարդկային կյանքին անմիջական վտանգ չի սպառնում, այնուամենայնիվ, նրանք իրենց անհարմարավետ են զգում, լարում են իրենց կյանքը: Դրա վրա անդրադառնում են նաև անցյալի դաստիարակության բացքողումները, որոնք մարդկանց մեջ չկարողացան ձևավորել գլխավոր 2 հատկանիշներ՝ խելամիտ պահանջմունքներ և սեփական բնագդների կառավարում;

2. **Քրիստոնեական բարոյական նորմերի մոռացումը:** Մենք կոպտուրեն ոտնակոխ արեցինք մարդասիրության հավերժ կողեքսը, քանդեցինք հոգևոր կյանքի հիմքերը: Վաղ թե ուշ մարդիկ ստիպված կլինեն վերածնել մոռացված արժեքները և անհնար կլինի ապրել առանց պարտքի ու մեղքի:

3. **Բացասական հոլոցերով գերբեռնվածությունը:** Մարդը այլևս կյանքից հաճույք չի ստանում: Նա իր օրերն անց է կացնում վատագույնի սպասումով: Անհանգստությունը, նյարդայնությունը դարձել են մեր գոյության սովորական ուղեկիցները: Հուզական վիճակի հաճախակի ու կտրուկ տատանումները իրական վտանգ են սպառնում առողջությանը:

4. **Մարդկանց աղճատումը:** Լարվածությունը անհետանում է կամ էլ զգալիորեն նվազում, եթե մարդիկ միավորվում են, սատարում և պաշտպանում են մինյանց: Դասարակության շերտավորումը բազմաթիվ գործոններով պայմանավորված՝ տանում է սոցիալական խնբերի թուլացմանը:

5. **Դաստիարակության ազդեցությունների ամհամաձայնությունը:** Նպատակները, որոնք դրվում են սոցիալական ինստիտուտների կողմից, չեն համապատասխանում և դժվար են համաձայնեցվում մինյանց հետ: Դպրոցը, ընտանիքը, ՁԼՍ-ները, իշխանական օրգանները. արդարադատությունը, քաղաքական և կրոնական կազմակերպությունները գործում են պառակտված՝ առաջացնելով խառնաշփոր մարդու գիտակցության մեջ, ինչպես նաև հակասություններ և բաժանումներ<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Подласый И.П. Педагогика, М., Книга 3, 2007 г., стр. 9

Վաղուց հայտնի է. դպրոցը հասարակության արտացոլումն է: Բոլոր այն գործնքացները և դրանց հետևանքները (ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական), որոնք առկա են հասարակական կյանքում, անմիջապես տեղափոխվում են դպրոց և ամրապնդվում այնտեղ:

Հասարակական լարվածությունը անհապաղ փոխանցվում է դպրոցին, հավասարապես համակում է թե՛ ուսուցիչներին, թե՛ աշակերտներին: Երեխաները առավել սուր են զգում իրենց անպաշտպանությունը, հարաբերությունների անկայունությունը և հայտնի չեն, թե ուր կտանեն նրանց այդ ապրումները: Դպրոցականների պահվածքը դառնում է առավել անկառավարելի և անկանխատեսելի, երեխաներն ամեն ինչ զգում են և մտահոգվում: Չընկալելով խնդիրների բովանդակությունը և բարդությունը նրանք ներընթառնան միջոցով զգում են ընդհանուր միջավայրը, արձագանքում են առաջացած իրավիճակին այնպես, ինչպես հուշում են իրենց զգացմունքները: Իգուր ենք մենք ցանկանում նրանց տեսնել այլ կերպ: Երեխաները, ինչպես որ դա եղել է և լինելու է միշտ, համապատասխանում են ստեղծված կենսական պայմաններին: Նրանք, ինչպես որ ընդունված է ասել, իրենց ժամանակաշրջանի արտադրանքն ու արտացոլումն են: Մեղադրել նրանց ինչ-որ բանում, անտրամաբանական է և ոչ մարդկային: Հետևաբար, 7-15 տարեկան դպրոցականների շրջանում հոգեկան խախտումները և հիվանդությունները անընդհատ աճում են:

**Ծեղկած վարքը երեխայի ընական պաշտպանողական ռեակցիան է** դաժանության ու անբարոյականության աշխարհում: Ընդհանուր մանկավարժական իմաստով՝ երեխաների շեղված վարքը վարքի ընդունված օրենքների, հաստատված նորմերի խախտումն է: Սակայն այն արտահայտվում է ոչ միայն տեսանելի ու տիհած գործողություններով: Երեխաների շեղված վարքը առաջին հերթին նրանց բարոյական վերաբերմունքն է կյանքի նկատմամբ ոճը և հիմքը, կառուցվածքը և մորելը:

Դպրոցական լարվածության աճին նպաստում է նաև կյանքի արագ տեմպը: Մեծահասակների ձգտումը հասցնել, անցնել ու հաղթել գոյատևման մրցակցային մարտը, խարիսխում է մանուկների կյանքը:

Ըստ պրոֆեսոր Ս. Ռ. Կերշլովսկու տվյալների, որոնք անց են կացվել ՌԴ Կրթության Նախարարության հովանավորությամբ, բազմաթիվ աշակերտներ հոգեկան ու ֆիզիկական լուրջ ծանրության տակ են գտնվում, բողոքում են տարբեր ֆիզիկական վիճակներից, որոնք են անքնությունը, անընդհատ թմբիրի մեջ գտնվելը, դյուրագրգիռությունը, գլխացավերը և

այլն:Սովորելու հանդեպ հետաքրքրություն է ցուցաբերում աշակերտների 26 %, միայն անհրաժեշտության դեպքում դպրոց են հաճախում 90 %-ը<sup>1</sup>:

Հետազոտությունները հաստատում են՝ դեռ ներարգանդային զարգացման շրջանից երեխայի վերաբերմունքը աշխարհի նկատմամբ: (Բ. Սփոք, 1990, Ա. Գարմակ, 1999) Առաջին հերթին դա երեխայի մոտ մոր հոգեվիճակների, նրա բարոյական վիճակի ամրագրումն է, որն հետագայում արտահայտվում է ծնողների և մյուսներին ուղղված վերաբերմունքով: Մայրը կամ բարի է, կամ անհամբերատար և նյարդային: Բոլոր այս վիճակները տպավորվում են երեխայի մեջ:

Լարվածության առաջացման պատճառները կարող են տարբեր լինել՝ սկսած ներքինից մինչև արտաքին, բնածինից մինչև ձեռքբերովի: Դրանք բոլորը՝ թե՛ բացահայտ և թե՛ թաքնված, գործում են միասնաբար: Շեղված վարքով երեխաները բաժանվում են 2 մեծ խմբի. 1. Երեխաներ, որոնց շեղումը պայմանավորված է հիվանդությամբ; 2. Երեխաներ, ում շեղումները հետևանք են ձեռքբերովի վատ սովորությունների: **Օրգանական վնասվածքներով** երեխաները (այսպես կոչված օրգանիկները) այն հիվանդներն են, ովքեր տառապում են ուղեղի զանազան վնասվածքներից ու բարդ ժառանգականությունից: Նման երեխաներին բուժում, սովորեցնում, դաստիարակում և կրթում են հատուկ հաստատություններում՝ դպրոցներում և հասուկ պրոֆեսիոնալ ուսումնարաններում:

Երբեմն նման երեխաները, ովքեր ունեն թեթև կամ միջին վնասվածքներ, կրթվում են սովորական դպրոցներում:

**Երկրորդ խումբին** պատկանող երեխաները կազմում են մեծամասնություն և ներառում են առողջ աշակերտների, ովքեր չունեն օրգանական վնասվածքներ, սակայն արդեն ձեռք են բերել վատ սովորություններ և ում վարքը դուրս է հասարակության կողմից ընդունված նորմի սահմաններից:

Ցավիք, շեղված վարքի ոչ օրգանիկ պատճառները առավել վնասակար են, քանի որ մանկության շրջանում ձեռք բերված վնասակար սովորությները հաճարվում են խեղված ծակատագրի պատճառ:

Պատասխաններ այժմ այն հարցին, թե որոնք են դաստիարակության մանկավարժական նորմերը, և ինչն է պատճառ հանդիսանում **շեղված վարքի** դրսնորման: Շեղվածությունը երեխայի անհամարժեք, արտասովոր, ոչ ճիշտ պատասխանն է այն ամենին, ինչ կատարվում է իր

<sup>1</sup> Подласый И.П. “Курс лекций по коррекционной педагогике”, М., 2006 г., стр. 10

շուրջը: Սա նշանակում է, որ վարքի ցանկացած շեղում պայմանավորված է կոնկրետ իրավիճակով: Սակայն որքան էլ տարբեր լինեն այդ իրավիճակները, դրանց բոլորի հիմքում ընկած է երեխայի չհասկացված լինելը, անարդարությունը նրա նկատմամբ: Յա. Կորչակը գրում էր. «Առաջնորդվելով տեսությամբ՝ մենք մոռանում ենք, որ պարտավոր ենք երեխային սովորեցնել ոչ միայն գնահատելու ծշմարտությունը, արդարությունը, այլև մերկացնել սուտը, ոչ միայն սիրել, այլև ատել, ոչ միայն հարգել, այլև արհամարհել, ոչ միայն համաձայնվել, այլև կասկածել, ոչ միայն հնազանդվել, այլև ընդվզել»<sup>1</sup>:

**Դիտարկենք երեխաների քնահաճության և կամակորության վարքագծային դրսևորումները և դրանց հաղթահարման ուղիները:**

Քնահաճությունը և կամակորությունը դիտարկվում են որպես շեղվող վարքի տարր, որը դրսևորվում է չենթարկվելու միջոցով.

1. մանկական ժխտողականություն. Երբ առանց որոշակի պատճառների ինչ-որ մի բան չի ընդունվում,
2. ինքնակամ վարքագիծ,
3. անկարգապահություն.

Շեղված վարքի վերը թվարկած ձևերը տարբերակվում են մինյանցից սոցիալական վտանգ ներկայացնելու աստիճանով, և կախված են երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկություններից: «Քնահաճություն և կամակարություն» հասկացությունների միջև չկա հստակ սահման: **Կամակորությունը** հոգեբանական վիճակ է, որը նոտ է ժխտողականությանը: Այն մարդու վարքագիծի բացասական առանձնահատկություն է, որն արտահայտվում է այլ մարդկանց խնդրանքներին, խորհուրդներին, պահանջներին անհիմն և ոչ ռացիոնալ հակառակ գործողություններով: Համառորեն չենթարվելու տեսակ է, որի համար չկան երևացող դրդապատճառներ:

**Կամակորության դրսևորումներ են.**

1. Սկսած գործը շարունակելու ցանկությունը, անգամ այն դեպքերում, երբ պարզ է, որ այն շարունակելն անհիմս է և օգուտ չի բերի:
2. Կամակորության դրսևորումը հանդես է գալիս որպես հոգեբանական պաշտպանություն և ունի ընտրողական բնույթ՝ երեխան գիտակցել է, որ սխալ է գործել, բայց չի ուզում այն խոստովանել և դա է պատճառը, որ

<sup>1</sup> Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков., М., 1994 г., стр.27

պնդում է իր որոշումը:

Կամակորությունը կարող է դառնալ բնավորության գիծ, եթե չձեռնարկվեն այն հաղբահարելու միջոցներ: Ժամանակի ընթացքում այն ծնունդ է մանկական ստախոսությունը, կարող է հանգեցնել նյարդային համակարգի խանգարման, ներոգների, ոյուրաքորոքության: Եթե այդպիսի դրսնորումները դեռ նախադպրոցական տարիքում են դրսնորվում, ապա կարող են վերածվել քրոնիկականի, և այդ դեպքում ժագում է մամկավարժական բարձիքողության նախնական փուլը:

**Քնահաճությունը** գործողություն է, որը չունի խելամիտ հիմնավորում, այսինքն, «Ես այդպես եմ ուզում և վերջ»: Այն հանդես է գալիս որպես ինքնահաստատման ձև, առաջ է գալիս երեխայի թուլակամ լինելու արդյունքում:

### **Քնահաճության դրսնորումներ են.**

1. սկսած գործը շարունակելու ցանկությունը, անգամ այն դեպքերում, երբ պարզ է, որ այն շարունակելն անհնաստ է և չի բերի օգուտ:

2. դժգոհությունը, լաց լինելը, գոգրվածության մեջ գտնվելը,

3. շարժողական գերգորովածությունը:

Քնահաճության զարգացմանը նպաստում է ոչ կայուն նյարդային համակարգը:

Իսկ ի՞նչ է անհրաժեշտ, որ իմանան ծնողները երեխաների քնահաճության և կամակորության վարքագժային դրսնորումների մասին.

1. երեխաների քնահաճության և կամակորության վարքագժային դրսվորումների շրջանը սկսվում է 18-րդ ամսից,

2. որպես կանոն, այդ փուլն ավարտվում է 3, 5-4 տարեկանում,

3. կամակորության պատահական դրսնորումները կարող են ի հայտ գալ ավելի ուշ հասակում,

4. կամակորության գագաթնակետը՝ երեխաների կյանքի 2, 5-3 տարեկան հասակն է,

5. տղաներն ավելի կամակոր են, քան աղջիկները,

6. աղջիկներն ավելի հաճախ են քնահաճություն դրսնորում:

ճգնաժամային փուլում երեխաների քնահաճության և կամակորության վարքագժային դրսնորումները կարող են դրսնորվել օրվա ընթացքում 5 – 19 անգամ: Եթե 4 տարեկան երեխան շարունակում է դրսնորել քնահաճ և կամակոր վարքագիծ, ապա մենք արդեն գործ ունենք «սևուն կամակորության» հետ, որը հանդիսանում է երեխայի կողմից ծնողների նկատմամբ ձեռնաժություն իրականացնելու հարմար տարբերակ:

Յաճախ այն երեխայի կողմից ծնողներին ճնշելու՝ համաձայնություն ստանալու, «սեփական հանգստության» հաշվին, արդյունքի հետևանք է: Այստեղ տեղին է իիշել ժամ ժակ Ռուսոյի խոսքերը. «Արդյոք դուք գիտե՞ք, թե որն է ծեր երեխային դժբախտ դարձնելու ամենահաստատ ձևը. դա՝ նրան ոչ մի բանում չմերժելուն ընտելացնելն է...Եթե դուք երեխային զիջեք, նա կդառնա ծեր տիրակալը, և որպեսզի նրան ստիպեք ենթարկվել, – դուք հարկադրված կլինեք ամեն րոպե համաձայնության գալ նրա հետ»:

**Ի՞նչ կարող են անել ծնողները երեխաների քմահաճությունը և կամակորությունը հարդարելու համար.**

1. Մեծ նշանակություն նի տվեք քմահաճությանն ու կամակորությանը, ընդունեք երեխայի վիճակը, բայց մի՛ ցույց տվեք, որ անհանգստացած եք:

2. Եղեք երեխայի կողքին, կարենցեք նրան,

3. Չփորձեք որևէ բան ներշնչել, անօգուտ է: Բարկանալը կամ ծեծը կարող են ավելի գրգռել երեխային,

4. Երեխայի վարքագծային դրսնորումների նկատմամբ եղեք համառ և ավելի հաստատակամ, եթե ասել եք «ոչ», մնացեք ծեր անդմանը:

5. Մի՛ հանձնվեք անգամ այն ժամանակ, երբ գործողությունը տեղի է ունենում հասարակական վայրում: Յաճախ օգնում է այն, երբ երեխայի ձեռքից բռնում և հեռանում ենք այդ վայրից:

6. Քմահաճությունն ու կամակորությունը պահանջում է համդիսատես՝ այլ մարդկանց օգնության մի՛ դիմեք ասելով՝ «մի տեսեք, ինչ վատ աղջիկ է»: Երեխան հենց դա է ուզում....

7. Աշխատեք խորամանկել ասելով. «Այս ինչ հետաքրքիր խաղալիք (գիրք, իր) ունեմ ես...»: Նման միտքը շեղող խուսավարումը կիետաքրքի փոքրիկ քմահաճին և նա կհանգստանա:

8. Բացառեք կոպիտ, կտրուկ խոսքը, «հեղինակության, ուժի միջոցով կոտրելու» ձգտումը:

9. Շփման համար ընտրեք առանց գրգռվողականության, հանգիստ տոնը:

10. Զիջել կարող ենք, եթե դրանք մանկավարժորեն նպատակահարմար են, արդարացված են դաստիարակչական գործընթացի տրամաբանությամբ:

Երեխաների քմահաճության և կամակորության վարքագծային դրսնորումների կանխարգելմանն և պայքարին են ուղղված հաջորդ կանոր գործոնները:

Խոսքը ծնողների և երեխաների միջև մարդասիրական հարաբերությունների մասին է, այն մասին, թե երբ չի կարելի պատժել կամ բարկանալ, երբ կարելի է և պետք է գովաբանել:

### **1. Չի կարել՝**

- գովաբանել այն բանի համար, ինչը չի ստեղծվել անձնական աշխատանքի շնորհիվ,
- գովեստի արժանի չէ (ուժը, գեղեցկությունը, ճարպկությունը, խելքը)
- Չի կարելի գովաբանել խղճահարությունից կամ դուր գալու դրդնամբ:

### **2. Պետք է գովաբանել՝**

- կատարած գործողության, արաքի համար,
- երեխայի հետ համագործակցությունը սկսել միշտ հորդորանքով, գովաբանությամբ,
- շատ կարևոր է գովաբանել երեխային վաղ առավոտյան և քննելուց առաջ,
- կարողանալ գովաբանել չգովելով (օրինակ՝ խնդրել օգնություն, խորհուրդ, ինչպես մեծահասակից):

### **3. Չի կարելի նախատել կամ պատժել, երբ՝**

- ✓ Երեխան իիվանդ է, վատառողջ է, կամ նոր է կազդուրվել իիվանդությունից, բանի որ այդ ժամանակ երեխայի հոգեկանը շատ խոցելի է, իսկ պատասխան ռեակցիան անկանխատեսելի,
- ✓ բոլոր դեպքերում, երբ ինչ-որ բան չի ստացվում (օրինակ՝ երբ դուք շտապում եք, իսկ երեխան չի կարողանում կապել կոշիկների կապիչները),
- ✓ ֆիզիկական կամ հոդեկան վնասվածքից հետո (երեխան ընկել է, իսկ դուք նրա վրա բարկանում եք), գտնելով, որ ինքն է մեղավորը,
- ✓ Երեխան չի կարողացել աղթահարել վախը, անուշադրությունը, արագաշարժությունը, և այլն, բայց շատ էր ձգտում այն կատարել:
- ✓ Երբ չունեք տրամադրություն:

### **4. Պատժամիջոց կիրառելու 7 կանոն՝**

1. Պատիժը չպետք է վնաս պատճառի առողջությանը:
2. Եթե կասկածում ես, որ արարքը կատարել է քո երեխան, ավելի լավ է չպատժել:

3. Մեկ վատ արարքի համար մեկ պատիժ (չի կարելի հիշեցնել հին մեղերը):

4. Ավելի լավ է չպատժել, քան պատժել ուշացումով:

5. Պետք է պատժել և շուտ ներել:

6. Եթե երեխան գտնում է, որ դուք արդարացի չեք, ապա դրական արդյունք չի լինի, անհրաժեշտ է երեխային բացատրել ինչի համար և ինչու է նա պատժվել:

7. Երեխան չպետք է վախենա պատժից:

Ծնողները պետք է իմանան, որ երեխայի մեջ առկա վարքի խանգարումներն ենթակա են շտկման, սակայն այդ գործընթացը երկարատև է և նրանցից պահանջում է մեծ ծիգեր և համբերություն:

Յոգերանության և մանկավարժության մեջ կիրառվում է վարքի նորմերի հաստատման վիճակագրական մեթոդ: Այն ելում է մի շարք դիտարկումներից, որոնց հիմքում ընկած է երեխայի ազատությունը: Երեխան իր սեփական փորձի վրակատարում է ցանկացած ընտրություն: ճապոնացի ծնողները երեխային ոչինչ չեն արգելում, նրանք միայն նախազգուշացնում են՝ ինչն է վտանգավոր, ինչպես պետք է վարվել, որից էլ ծնվում է երեխայի հարգանքը հարազատ ծնողի նկատմամբ: Արևոտյան հասարակությունում օրենքն է պաշտպանում երեխային, և այս մասին երեխան գիտի: Այսպիսի մոտեցումը, եթե վարքի նորմերը ոչ թե պարտադրվում են, այլ սատարվում են հասարակության կողմից, արդյունավետ են:

Այսպիսով՝ վարքի նորմն այն է, ինչը խրախուսվում է մարդկանց մեծամասնության կողմից, իսկ նորմերից շեղումն առաջ է բերում շեղված վարք: Շտկողական մանկավարժական աշխատանք իրականացնելու համար առաջին հերթին պետք է լավ ծանաչել երեխաներին: Ինչպես նշում է Յա. Կորչակը, «Վատորիտարիզմը շեղվող վարքի աղբյուրն է: Երեխան անկարգապահ է և չար, որովհետև տառապում է: Խաղաղ բարեկեցությունը՝ ներողամնության, իսկ գրգռող հոգնածությունն՝ ագրեսիվության և մանրախմբության աղբյուր է»<sup>1</sup>: Յետևանքն այն է, որ երեխան դառնում է անկարգ, չար, ինանալով բարոյական նորմերը՝ խախտում է դրանք, դրսևորում իմադուլսիվություն, շատ հաճախ, իր շահերից ելնելով, դաշնակցում ավտորիտար մանկավարժի հետ և ընդդեմ գնում իր ընկերներին: Այդպիսի փոխհարաբերությունների արդյունքում երեխան կրկնակի է տուժելում: Երեխան անմեղ է, ամնիշական և սպոնտան: Ժամանակն է, որ

<sup>1</sup> Корчак Я. “Как любить детей”, М., 1969 г., стр. 56

մանկավարժը հասկանա՝ չի կարելի երեխային վիրավորել, քանի որ նա երեխա է (ինչպես բժիշկը չի կարող զայրանալ հիվանդի վրա, քանի որ նա հիվանդ է): Երեխային պետք է սիրել պատասխանատու և պահանջկուտ սիրով: Մանկավարժը պետք է հենվի շտկողական մանկավարժության հետևյալ պատվիրանների վրա.

1. Սատարել երեխաներին և զարգացնել նրանց ինքնագնահատումը:
2. Երեխաներից չդժգոհել ծնողներին:

Այսպես է արմատավորվում մարդասիրական մանկավարժությունը, ճիշտ դաստիարակության հիմքը, իսկ «ճիշտ դաստիարակությունը մեր հանգիստ ծերությունն է, սխալը՝ վիշտն ու արցունքը» (Ա. Ս. Մակարենկո):

Մարդասեր «մանկավարժը չի կապանում, այլ ազատում է, չի ճնշում, այլ տարածում է, չի զարկում, այլ ծնավորում է, չի թելադրում, այլ սովորեցնում է, չի պահանջում, այլ հարցնում է, ապրում է երեխայի հետ ոգևորության շատ պահեր, բայց հետևում է նրբորեն սատանայի և հրեշտակի պայքարին, ուր հաղթում է պայծառ հրեշտակը»<sup>1</sup>: Մարդասիրական անձակողմնորոշիչ դաստիարակությունը ստեղծում է երեխաների բարոյական ինքնակարգավորող մեխանիզմներ, որոնք հետզհետեւ դուրս են մղում պարտադրող մանկավարժության կարծրատիպերը:

Այս դեպքում երեխան դառնում է դաստիարակության գերազույն նպատակ, իսկ դաստիարակության սկզբունքներն են դառնում անձի ինքնարժենորումը, հարգանքը նրա նկատմամբ, բարությունը և գգվանքը, երեխայի անհատական զարգացումը, որի արդյունքում երեխան դառնում է դաստիարակչական գործընթացի գիտակցական, լիիրավ և պատասխանատու մասնակիցը:

Այսինքն՝ այսպիսի դաստիարակության միջուկը ազատությունն է, օգնությունը, հոգատարությունը և սերը, իսկ հիմքը՝ երեխային ճանաչելը, հասկանալը և ընդունելը: Դասկանալ նշանակում է թափանցել երեխայի հոգու խորքը: Մանկավարժը կարուում է երեխային՝ որպես բացված գիրք, իսկ երեխան պահանջում է ճիշտ կարդալ իրեն, լինել հասկացված, ընդունված և ճանաչված: Նա ենթագիտակցորեն հավատում է մանկավարժին, որն էլ պարտավոր է մասնագիտորեն դա հասկանալ և վերադառնալ դեպի մանկությունը, քանի որ այդ աշխարհում է, որ երեխաները միմյանցով չեն զարմանում, ուստի հասկանում են:

Երեխային ընդունելու հիմքում ընկած են բնականությունը (ընդու-

<sup>1</sup> Подласый И.П. “Курс лекций по коррекционной педагогике”, М., 2006 г. , стр. 50

ԱԵԼ Երեխային այնպես, ինչպես կա) և ամբողջականությունը (չմասնատել Երեխային):

Առաջին հերթին ուսուցիչը պարտավոր է զարգացնել իր գլխավոր գենքը՝ մանկավարժական ինտուիցիան (ներքնատեսությունը) և հոտառությունը:

Այդ դեպքում քիչ սխալներ են լինում: Սարդասեր մանկավարժի մասնագիտական որակներից կարևոր են.

- զննականությունը և բոլոր իրավիճակների հասկանալը,
- ապրումակցումը,
- երեխաների՝ իր նկատմամբ՝ որպես մանկավարժի գնահատման վերաբերմունքին ճիշտ արձագանքելը,
- մանկավարժական մշտական տիպական սխալների հստակ իմացությունը,
- գնահատողական ճիշտ բնութագրերի գործնական կիրառումը փոփոխությունների համեմատության հիման վրա:

Կարևոր է նաև **ծանաչել** Երեխայի իրավունքը, իսկ սա մանկավարժի կողմից հավաստի դրսևորում է, որն առավել անհրաժեշտ է դժվար երեխային: Իզուր չէ գրված Ֆ. Դոստոևսկու գրքում. «Սիրեցեք մեզ սկսուիկ վիճակում, քանի որ սպիտակատեսք՝ մեզ ցանկացածը կսիրի»:

Մանկավարժը հավատի և վստահության միջոցով ստեղծում է զգացմունքների փոխադարձ դրսևորման մթնոլորտ՝ թերև հպում, ջերմ հայացք, կարեկող և սատարող լրություն, համբերատարություն Երեխայի երկար ու շփոթահար մենախոսության, զգացմունքների ուժեղ դրսևորման ժամանակ, և այս ամենը՝ առանց շահագրգիռ պայմանների:

Երեխային ընդունելու գերագույն և ամուր հիմքը սերն է, որը ոչ մի սահմանում չունի: Քայտնի ծշմարտություն է. նույնիսկ ամենաանհնագանդ և դժվար երեխային կարելի է փոխել սիրով, քանի որ նրան սիրող մանկավարժը գործում է և սրտով, և խելքով:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով մեր աշխատանքը առաջարկում ենք ներքոհիշյալ պրակտիկ խորհուրդները, որոնք մեզ թելադրել է մանկավարժական փորձը.

Եթե Երեխային միշտ քննադատես,

*մա կսովորի մեղադրել:*

Եթե Երեխային ենթարկում են ծաղրի,

*մա դառնում է ամաչկոտ:*

Եթե Երեխային շրջապատող աշխարհը թշնամաբար է տրամադրված,

**Երեխան պատրաստվում է պայքարի:**

Եթե Երեխային հաճախ ամոթանք են տալիս,

**Արան չի լրում մեղքի զգացումը:**

Եթե Երեխան ապրում է համերաշխ պայմաններում,

**Նա դառնում է համբերատար:**

Եթե Երեխային նրբորեն են խրախուսում,

**Նա վստահում է մարդկանց:**

Եթե Երեխային հարգում են և գնահատում նրա արժանապատվությունը,

**Նա սովորում է գնահատել:**

Եթե Երեխան ապրում է ազնիվ,

**Նա դառնում է արդարամիտ:**

Եթե Երեխան ապրում է ապահով պայմաններում,

**Նա սովորում է վստահել:**

Եթե Երեխան խրախուսվում է,

**Նա սովորում է իրեն գնահատել:**

Եթե Երեխային ընդունում են և շրջապատում բարությամբ,

**Նա սեր կգտնի այս կյանքում:**

Հողվածն ուզում եմ ավարտել ֆրանցսիացի մեծ մանկավարժ Ժան Ռուսոյի խոսքերով. «Տեսնել անարդարությունը և լրել նշանակում է լինել դրան մասնակից»<sup>1</sup>:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., Просвещение, 1994, с.223
2. Корчак Я. , Как любить детей, М., 1969,с.655
3. Подласый И.П. “Курс лекций по коррекционной педагогике, М., 2006, с.351
4. Подласый И.П. Педагогика, М., Книга 3, 2007, с.463
5. Ж.Ж.Руссо Крылатые выражения,  
[http://www.otrezal.ru/great\\_ideas/section2/1174.html](http://www.otrezal.ru/great_ideas/section2/1174.html)

---

<sup>1</sup>Ж.Ж.Руссо Крылатые выражения,  
[http://www.otrezal.ru/great\\_ideas/section2/1174.html](http://www.otrezal.ru/great_ideas/section2/1174.html)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ**

**A. V. Оганесян**

### **РЕЗЮМЕ**

В статье рассмотрены психологические, социальные факторы, влияющие на возникновение и развитие отклоняющего поведения, обоснована актуальность рассмотренной проблемы, дано разъяснение понятий “норма” поведения и “отклонение” от нормы, указаны факторы, способствующие усилению напряженности во взаимоотношениях “школьник – школьник” и “учитель – ученик”, подробно рассмотрены причины возникновения упрямства и капризов, как начальной стадии возникновения отклоняющегося поведения. В статье так же проведен сравнительный анализ проявлений упрямства и капризов, указаны педагогические пути предотвращения и преодоления упрямства и капризов. В частности, рассмотрены гуманистические, личностно ориентированные принципы коррекционной педагогики, разъяснена система компонентов гуманных отношений педагога с детьми: понимание, признание и принятие ребенка. В заключении предлагаются практические советы, которые помогут в кратчайший срок предотвратить проявления отклоняющегося поведения.

## **PEDAGOGICAL WAYS TO PREVENT DEVIANT BEHAVIOR**

**A. V. Hovhannisyan**

### **RESUME**

The article describes the psychological, social, interpersonal factors that influence the emergence and development of deviant behavior. The urgency of the problem is studied. Clarified concepts “rate” behavior and “deviation” from the norm. The above mentioned factor that increase the intensity of the school. Detail the reasons for obstinacy and caprice, as the initial stage of deviant behavior. A comparative analysis of symptoms and prevention of stubbornness and whims. This item includes teaching ways to prevent and overcome the stubbornness and whims. In particular, we consider humanistic, individually oriented principles for Special Education. Explained system components humane relations educator with children: understanding, recognition and acceptance of the child. In conclusion, offers practical advice from the life that will help as soon as possible to prevent the manifestation of deviant behavior.

# ԴՊՐՈՑԻ ՏՆՈՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԿԱՌԱՎԱՐԻԶ, ՍԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ՂԵԿԱՎԱՐ ԵՎ ԱՌԱՋՆՈՐԴ

Հասմիկ Հովսեփյան  
ՀՀ Լոռու մարզի Վանաձորի գ. Չառչի  
անվան N 24 միջնակարգ դպրոց

**Նանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** դպրոցի տնօրեն, կառավարում, կառավարիչ, ղեկավարում, անծի վարդագիծ, կառավարման հմտություններ, գործունեություն, գործընթաց, միջանձնային հարաբերություններ, առաջնորդ:

Կառավարումն առաջացել է խոր հնադարում, երբ ինչ-որ մեկը մանոնտ որսալու ժամանակ իր վրա է վերցրել ցեղակիցների ջանքերի համաձայնեցվածության պարտականությունը: «Կառավարում» տերմինը մենք գտնում ենք Պլուտարքոսի, Յ. Ա. Կոմենսկու, Զ. Ֆ. Յերբարտի աշխատություններում:

Կանգ առնենք «կառավարման» և «ղեկավարման» մի քանի սահմանումների վրա, որոնք կարող են այս ուսումնասիրության համար լինել օգտակար: «Կառավարում ասելով հասկանում ենք պլանավորված արդյունքներին հասնելու ուղղությամբ կառավարող և կառավարվող ենթականակարգերի նպատակառուղղված փոխազդեցություն»<sup>1</sup>:

Վ. Լազարել գտնում է, որ «դպրոցի կառավարումը հատուկ գործունեություն է, որում պլանավորման, կազմակերպման, ղեկավարման և վերահսկողության միջոցով սուբյեկտները ապահովում են սովորողների, մանկավարժների, սպասարկող անձնակազմի և ծնողների համատեղ կազմակերպված գործունեությունը, հանրակրթական նպատակների և դպրոցի զարգացման նպատակների իրագործումը»<sup>2</sup>: Կառավարումն իրենից ներկայացնում է մանկավարժական կոլեկտիվում այնպիսի հոգեբանական դրությունների և հատկությունների ձևավորում և պահպանում, որոնք անհրաժեշտ են արդյունավետ գործունեության համար: «Դպրոցի կառավարումն բարդ, դիմամիկ գործընթաց է, որն իր մեջ ներառում է

<sup>1</sup> Шамова Т.И., Третьяк П.И., Капустин Х.М., Управление образовательными системами, М., 2001 г., стр. 33

<sup>2</sup> Поташник М.М., Лазарев В.С., Управление развитием школы. Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. М., 1995 г., стр. 171.

խնդիրների և նպատակների որոշում, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի առկա նակարդակի ուսումնասիրություն և վերլուծություն, դպրոցում աշխատանքների կատարելագործման համակարգի ուղիների որոնում, դաստիարակության և ուսուցման մեթոդների արդյունավետ կիրառում, ամբողջ կոլեկտիվի ջանքների կենտրոնացում»<sup>1</sup>:

Վերոբերյալ սահմանումների լույսի ներքո դիտարկենք դպրոցի տնօրենի՝ որպես կառավարման սուբյեկտի գործառույթները:

Դպրոցի տնօրենի՝ որպես կառավարիչի տարրեր տիպերը բնորոշող կերպարների հիման վրա մենք առանձնացրել ենք դպրոցի տնօրենին ներկայացվող պահանջները:

- դպրոցի տնօրենի անհատականությունը և առաջնորդ դառնալու գործընթացը,
- խմբի առանձնահատկությունները,
- խմբի անդամների փոխհարաբերությունների բնույթը,
- միջավայրը, որտեղ տեղի է ունենում կառավարումը,
- կոնկրետ իրավիճակներում դպրոցի տնօրենի և ենթականների փոխհարաբերությունների արդյունքները:

Դպրոցի կառավարիչի՝ տնօրենի տիպը կախված է այս բաղադրիչների բնույթից և համակցությունից: Կառավարման առկա տեսությունների թերությունն այն է, որ նրանք կենտրոնանում են բաղադրիչներից միայն մեկի վրա: Կարծում ենք, որ անհրաժեշտ է ինտեգրատիվ մի տեսություն, որը հաշվի կառնի բոլոր բաղադրիչները միասին:

Կառավարչի հատկանիշներից պետք է առանձնացնել հատկապես կառավարման հմտությունների հետ կապված հարցերը: Բնականաբար, հանրակրթության համակարգում աշխատում են նարդիկ, որոնցից ակնկալվում են կառավարման հմտություններ: Դպրոցի կառավարիչը տնօրենն է, սակայն միայն նրա պաշտոնը կամ կոչումը կառավարման արդյունավետության երաշխիք չեն կարող հանդիսանալ<sup>2</sup>:

Մեր ուսումնասիրության համար կիրառելի է կառավարման բնորոշման այն մոտեցումը, որը դիտարկում է վերջինիս՝ իբրև էներգիայի ուրույն տեսակի: Այս պարագայում ամեն ինչ էլ կարևոր է՝ և ինտելեկտը,

<sup>1</sup> Сманцер А.П., Козулин А.В., Березовин Х.А., Организация и управление школой. Минск, 1996 г., стр. 47

<sup>2</sup> Моисеев А.М., Нововведение в внутришкольном управлении, М., изд. Педагогика, 1998, стр. 46.

և ֆիզիկական տվյալները, և՝ կառավարման համակարգի ռեսուլտսների ապահովումը, որը սեփական էներգիայի փոխանցման հաշվին ապահովում է ոչ միայն դպրոցի անհրաժեշտ գործունեությունը, այլև նրան բերում զարգացման անհրաժեշտ ռեժիմի և մակարդակի: Հանդիպում է նաև կառավարման բնորոշումն իբրև արվեստի, որի ժամանակ առաջատար դեր է տրվում դեկավարին, նրա ինտուիցիային, ոչ ստանդարտ խնդիրներ լուծելու և կարօրատիպերի հաղթահարման կարողությանը:

Տրված սահմանումները առաջադրվել են Վ. Յու. Կրիչևսկու կողմից: Նա գտնում է, որ, «կառավարման ցանկացած ընկալման մեջ՝ և՛ իբրև գործունեություն, և՛ իբրև էներգիա, և՛ իբրև արվեստ, և՛ վերջապես, իբրև գիտություն, կարևորագույն դերը պատկանում է կառավարողին, քանի որ նրա հնտությունից, գիտելիքից, վարպետությունից, խելքից, ընդունակություններից, ինտուիցիայից է կախված գործի հաջողությունը»<sup>1</sup>:

Տվյալ բնորոշմանը համամիտ ենք:

Կարելի է բերել կառավարման այլ օրինակներ ևս: Այսպես.

- Կառավարումը անձի վարքագիծը բնութագրող ձև է, որը վերահսկողը դրսարրում է այլ անձանց կամ խնդերի գործունեությունն ընդհանուր նպատակներին ծառայեցնելու ընթացքում:
- Կառավարումը առաքելության ձևավորումն է, ինչը կապահովի կազմակերպության ինքնատիպությունը: Առաքելությունն իրագործվում է մասնագիտական արդյունավետության ձգտող աշխատակիցների հետ փոխներգործության միջոցով:
- Կառավարումը վարքագիծ է, որը միավորում է խնդիր ուժեղը առավել մեծ ձեռքբերումների հասնելու համար:
- Կառավարումը գործնթաց է, որի ժամանակ մի անձը ազդեցություն է գործում մյուսների վրա խնդիր կամ հաստատության նպատակների իրականացման համար:
- Կառավարումը խնդիր անդամ է, որը խրախուսում և ուղղորդում է խնդիր մյուս անդամների մասնագիտական ձգտումներն ու հնտությունները<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием, СПБ., 2001 г., стр. 40.

<sup>2</sup> Ասատրյան Լ.Թ. և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները (մեթոդաբանություն և տեխնոլոգիա), Երևան, «Զանգակ-97» հրատ., 2003 թ., էջ 62:

1. Կառավարումը բարդ, բազմաշերտ գործընթաց է և ունի տարբեր նրբերանգներ և առանձնահատկություններ:

Ներկայացված սահմանումների մեջ նասը կարելի է դասակարգել ըստ մեկ կամ երկու հիմնական տեսակետների:

- Առաջին տեսակետը վերաբերում է դպրոցի տնօրենի ունակությանը. այնպես կազմակերպել և ներգործել մարդկանց վարքագծերի վրա, որպեսզի արդյունքում իրականացվեն դպրոցի նպատակները:
- Երկրորդ տեսակետը՝ մարդկանց հետ հաշվի նստելու ունակությունը, ուսումնասիրում է այն եղանակները, որոնցով դպրոցի տնօրենը ներազդում է անձի կարևորության, արժանապատվության և նվիրվածության զգացումների վրա: Զննարկելով կառավարման գործընթացի վերաբերյալ այս տեսակետները գալիս ենք այն ենթադրության, որ դրանք հիմնված են մարդկանց և նրանց կարիքների ընկալման, ինչպես նաև որոշումների կայացման գործընթացում նրանց մասնակցությունը խրախուսելու ունակության վրա, որտեղից էլ.
- Կառավարման գործումնեության նախաձեռնումը կախված է վերահսկողի ունակությունից, որն անհրաժեշտ է համարում հստակեցնել հարաբերություններն իր և այն մարդկանց միջև, ում հետ նա աշխատում է: Այն կախված է նաև ընտրված մեթոդներից և ընթացակարգերից:
- Հաշվի նստելը վերաբերում է դպրոցի տնօրենի և խմբի անդամների հետ փոխադարձ հարգանքի և վստահության վրա հիմնված չերմ և բարյացակամ հարաբերություններ հաստատելու ունակությանը:

2. Կառավարումը գործառույթ է, որը ներառում է կազմակերպումը և խմբի հետ հարաբերությունների հաստատումը:

3. Կառավարումը խթանման, զարգացման և հաստատության այլ անդամների հետ համագործակցության գործընթաց է:

Կառավարման գործընթացի կիզակետում է գտնվում մարդը, իսկ գործընթացի նյութը աշխատակազմի մոտիվացիան է, մարդկային հարաբերությունները և հասարակական փոխներգործությունները, միջանձնային հաղորդակցությունը, կազմակերպչական մթնոլորտը, միջանձնային

բախումները, անձի աճն ու զարգացումը և, ընդհանրապես, մարդկային գործուների դերի բարձրացումը:

Կառավարման վերաբերյալ գրականության մեջ հաճախ ենք հանդիպում դեկավար և կառավարիչ հասկացություններին: Դեկավար է համարվում կառավարչական աշխատանքի ներկայացուցիչը, ով օժտված է որոշումներ ընդունելու իրավունքով և իրեն վերապահված լիազորությունների շրջանակներում հանդես է գալիս միանձնյա:

Դեկավար և կառավարիչ, կամ դեկավարում և կառավարում տերմինները հաճախ են օգտագործվում մեկը մյուսի փոխարեն, սակայն Գրինբերգը (2004) գտնում է, որ այդ երկուսը պետք է հստակորեն տարրերակվեն: Կոտերը (1990) նշում է, որ դեկավարները կերտում են կազմակերպության էությունը կամ առաքելությունը, նրա գոյության նպատակը, մինչդեռ կառավարիչները պատասխանատու են այդ առաքելության կամ նպատակի իրականացումն ապահովելու համար: Բազմաթիվ հեղինակներ տարրերակում են մտցնում դեկավարման և կառավարման միջև: Բենիսը (1989) գտնում է, որ «դեկավարները ծիշտ գործողություններ են կատարում, իսկ կառավարիչները գործողությունները ծիշտ են կատարում»: Քովեյն (1990) ավելացնում է, որ «դեկավարումը կառավարում չէ», կառավարելուց առաջ պետք է դեկավարել, քանի որ դեկավարումն առաջնային է:

Բենիսը (1989) ու Նանուսը (1992) կառավարիչներին դիտարկում են դեկավարներից առանձին<sup>1</sup>:

- Կառավարիչները պատասխանատու են կոնկրետ գործերի համար, նրանք պրոբլեմներ են լուծում, օգտագործում են ընթացակարգերը լուծումներ գտնելու համար և ապահովում են գործունեության արդյունավետությունը:

Նրանք գիտեն, թե ինչպես գործընթացի վրա կենտրոնանալով կարելի է

հաջողության հասնել և հակված են շարունակել կամ պահպանել այն, ինչ արդեն արվել է մյուս կողմից:

- Դեկավարները գիտեն, թե կազմակերպությունը ինչ կարող է լինել և ինչի կարող է վերածվել: Նրանք ունակ են վերլուծել և տարանցատել տեղեկատվությունը, դիտարկելով այն ամբողջության մեջ,

<sup>1</sup> Հայ տնօրենների տպավորությունները և մտորումները, Ակնարկներ ամերիկյան դպրոցի մասին, Երևան, «Փրոցեքք Հարմոնի» հրատ., 2003 թ.

Նվիրվածության մքնողութ ստեղծել ընդհանուր նպատակների և առաքելության իրականացման համար:

Պետք է նշել, որ ղեկավարում (administration) բառը իր մեջ արդեն իսկ ներառում է նաև կառավարումը (management): Կառավարումը բխում է ղեկավարումից, ինչպես նաև կառավարման միջոցով է իրականացվում ղեկավարումը: Այս գործառույթների խմբերից ոչ մեկն առանց մյուսի գոյություն ունենալ չի կարող: Դրանցից վերջինը կանոնավոր կերպով կամ ընդգրկում, կամ էլ հաճգեցնում է նախորդին:<sup>1</sup>

Ս.Ս. Պոտաշնիկը և Վ.Ս.Լազարի ղեկավարումը համարում են կառավարման մաս, «քանի որ ղեկավարի աշխատանքային օրվա մեջ մասը կապված է ղեկավարման խնդիրների լուծման հետ՝ կադրերի ընտրություն, կոլեկտիվում իրավիճակների վերլուծություն, առաջադրանքների առաջադրում, ենթականների հետ շփում, կոլեկտիվում հարաբերությունների կարգավորում, խորհրդակցությունների և նիստերի իրավիրում, ենթականների գործունեության գնահատում, խրախուսում և պատժի կիրառում»<sup>2</sup>:

Ուստի մանկավարժների կարծիքով. «ուսումնադաստիարակչական գործներացի ղեկավարումը ներդպոցական կառավարման մասն է՝ ամփոփված մանկավարժական կոլեկտիվի կառավարման գործներացի նպատակառուղված կազմակերպման և օպտիմալացման մեջ՝ անձնական հեղինակության և աղմինիստրատիվ լիազորությունների միջոցով»<sup>3</sup>:

Այն հաճամանքը, որ ղեկավարումը հիմնված է ստորակարգության (համակարգային նոտեցման) սկզբունքի վրա և նախորդում է կառավարմանը, բոլորովին էլ չի նշանակում, որ առաջինն ավելի արժեքավոր է, քան հաջորդը:

Իրականում ամբողջ կազմակերպության արդյունավետ գործունեության համար երկուսի առկայությունն էլ անհրաժեշտ է: Կրթական համակարգի ցանկացած աշխատակցի աշխատանքային օրը՝ տարրեր ժամանակահատվածներում, պետք է երկու գործներացներն էլ ընդգրկի: Այս

<sup>1</sup> Շահվերդյան Ա.Ա., Լիդերության երևույթը մանկավարժության մեջ, ժամանակակից ըմբռնումներն ու ոճերը, Երևան, «Մանկավարժ» հրատ., 2005թ., N 5/55, էջ՝ 81

<sup>2</sup> Поташник М.М., Лазарев В.С., Управление развитием школы, Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, М., 1995г.-464 с, стр. 171

<sup>3</sup> Сманцер А.П., Козулин А.В., Бerezовин Х.А. организация и управление школой, Минск, 1996 г., с. 10

առանձնացման օգտակարությունն այն է, որ թույլ է տալիս կատարել կազմակերպության գործառույթների տարանջատում:

- Ղեկավարումը մարդկային վարչագծի ընդհանուր տեսակ է, որով ղեկավարողը ճգոտում է կազմակերպչական միջոցներով հասնել իր նպատակին:

Այս սահմանման հիման վրա ծնվեցին համապատասխան տեխնոլոգիաներ: Ընդհանուր խնդիրների առկայությամբ, ինչպես նաև ղեկավարության ընդունած ռազմավարությամբ պայմանավորված՝ ղեկավարումը կարելի է սահմանել որպես ընդհանուր մոտեցում, ի հակադրություն կառավարման, որը պահանջում է նեղ մասնագիտական մոտեցում ցուցաբերել:

Սկզբունքորեն ղեկավարել կարող է յուրաքանչյուր ոք, մինչդեռ կառավարել կարող են ոչ բոլորը: Ղեկավարելու համար առանձնահատուկ գիտելիքներ կամ վերապատրաստում պետք չէ: Մինչդեռ կառավարելու համար հարկավոր է լինել տվյալ ոլորտի լավ մասնագետ<sup>1</sup>:

Այսպիսով՝ կրթական ոլորտում քաղաքականություն մշակողները ո՛չ իրավաբանորեն և ո՛չ էլ տեսականորեն ուսուցիչներ կամ տնօրեններ չեն, այլ տարբեր աշխատանքի տեր, տարբեր աշխատառ ունեցող մարդիկ և պաշտոնյաներ:

Իհարկե, այն դրույթը, թե ցանկացած ոք կարող է ղեկավարել, բնավ չի ենթադրում, թե յուրաքանչյուր ոք կարող է լավ ղեկավարել: (Իրականում, հնարավոր է նաև, որ ղեկավարը շատ վատը լինի, սակայն ունենալավ կառավարիչ, որը կարողանա փրկել իրավիճակը, և, ընդհակառակը, լավ ղեկավարը վատ կառավարիչ կարող է ունենալ՝ ինչը կիանգեցնի բացասական հետևանքների):

Երբ ղեկավարը նաև լավ կառավարիչ է, ապա ակնկալվում է, որ մի կողմից աշխատանքը արդյունավետորեն կկազմակերպվի, մյուս կողմից՝ ղեկավարը կունենա անհրաժեշտ պատրաստվածություն և գիտելիքներ, ինչը չի կարելի ակնկալել այն դեպքերում, երբ ղեկավարը չունի կառավարելու ձիրք:

Այս ամենից հետո կարելի է անդրադառնալ նաև «առաջնորդ» հասկացությանը, որի իմաստն այնքան էլ հստակ չէ, և որը, ինչպես կարելի է ենթադրել, պարունակում է թե՛ ղեկավարման և թե՛ կառավարման տարրեր: Իմաստի այս անհստակությունը հանգեցնում է նշյալ տերմինի տար-

<sup>1</sup> Ս. Խորհմյան և ուրիշներ, Դպրոցի ղեկավարում և կառավարում, Երևան, «Այսեքս» հրատ., 2003թ., էջ 103

թեր անհարկի կիրառումների: Փաստ է, որ ոչ մի դեկավար չի կարող հաճախ գիստ համաձայնել այն պնդմանը, որ ինքը առաջնորդ չէ: Ընդհակառակը, նրանք պնդում են, որ առաջնորդ են, և դա բխում է նաև դեկավար բարի սահմանումից: Այսպիսով՝ «առաջնորդել» տերմինը կարող է կիրառվել որպես «դեկավարում» տերմինի հոմանիշ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ակնարկներ ամերիկյան դպրոցի մասին, Յայ տնօրենների տպավորությունները և մտղորումները, Երևան, «Փոլցեքք Յարմոնի» հրատ., 2003թ.:
2. Ասատրյան Լ.Թ. և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքները (մեթոդաբանություն և տեխնոլոգիա), Երևան, «Զանգակ-97» հրատ., 2003թ.:
3. Խորիմյան Ս. և ուրիշներ, Դպրոցի դեկավարում և կառավարում, Երևան, «Վյոթք» հրատ., 2003թ.:
4. Ղուկասյան Ա.Ա. և ուրիշներ, Մանկավարժական բուհի կառավարման տեխնոլոգիան և զարգացման միտումները, Երևան, «Մանկավարժ» հրատ., 2005թ.:
5. Շահվերդյան Ա.Ա., Լիդերության երևույթը մանկավարժության մեջ, ժամանակակից ընթանումներն ու ոճերը, Երևան, «Վասն արդարության» հանդես, 2005թ., N 5 (55):
6. Адаир Дж., Эффективное лидерство, М., изд. “Наука”, 2003г.
7. Кричевский В.Ю., Очерки истории и теории управления образованием., СПБ., 2001г.
8. Моисеев А.М., Нововедение в внутришкольном управлении, М., изд. “Педагогика”, 1998г.
9. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы, пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, М., 1995 г.
10. Райгородский Д.Я., Психология и психоанализ власти, Самара, 1999г.
11. Смансер А.П., Козулин А.В., Березовин Н.А., Организация и управление школой, Минск, 1996г.
12. Шамова Т.И., Третяков П.И., Капустин Н.М., Управление образовательными системами, М., 2001г.

# **ДИРЕКТОР ШКОЛЫ КАК МЕНЕДЖЕР, РУКОВОДИТЕЛЬ И ЛИДЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

**Асмик Овсепян**

## **РЕЗЮМЕ**

В статье кратко изложены существующие достижения в изучении явлений управления в области педагогики и психологии, выделены качества директора, характеризующие разные виды деятельности управляющего, в зависимости от характера составляющих – управляющего школы – тип директора, изложены разные примеры формулировки управления, которые упорядочены согласно разным видам.

Выдвинуто мнение о необходимости поощрения людей в процессе осуществления решений, оценены ясность и качество отношений между руководителями и работающими людьми.

В статье дана и тщательно разобрана характеристика директора школы, как управляющего, выявлены его умения и навыки, объяснены значение и содержание понятий "управлять", "руководить", "вести"; в частности – необходимая подготовка и знания руководителя, высокая подготовка управляющего в данной области.

## **SCHOOL HEDMASTER AS A GOVERNOR, LEADER AND HEAD OF THE PEDAGOGICAL STAFF**

**Hasmik Hovsepyan**

## **SUMMARY**

Achievements in the study of the management phenomenon in the pedagogical and psychological fields are briefly summarized in the article, the role of the headmaster is distinguished on the basis of the characters qualifying different types of the manager, and various examples of the management formulations are given, depending on the component and combination of the headmaster type, which are classified according to separate points of view.

An opinion about the encouragement of people's participation in the process of making decisions is suggested, clarity and quality of relations between the employers and the headmaster are paid attention to.

The description of personal, professional skills and abilities of the headmaster as a manager, leader are given in the article and analysed in detail, the content and essence of such concepts as "to manage", "to rule", "to lead", and particularly necessary knowledge and qualification as a leader, professional qualification in the given field as a ruler are discussed in the article.

# **ՇԵԶԻԱԹԻ ԴԵՐՆ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԱԽԱԴՐՈՅԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ**

**Իրինա Պոնոմարենկո**

Խ. Աքռվյանի անվան հայկական  
պետական մանկավարժական համալսարան

**Նանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** Աերդաշնակ զարգացում,  
զգայական փորձ, կախարդական, սարսափ, կենցաղային, դիդակտիկ, հոգեկա-  
ռեկցիոն, հոգեթերապևտիկ, մերիտատիկ:

Անփոխարինելի է գեղարվեստական ստեղծագործությունների՝  
հատկապես հեքիաթների դեռը երեխայի ներդաշնակ զարգացման գոր-  
ծում: Հեքիաթը նպաստում է նախադպրոցականի հուզական ոլորտի  
զարգացմանը և զգայական փորձի հարստացմանը, ակտիվացնում է նրա  
իմացական գործունեությունը և դրում ստեղծագործության, բացահայ-  
տում է երեխայի ընդունակությունները և ձևավորում անձնային կարևոր  
հատկանիշներ և հատկություններ, ինչպես նաև նպաստում է անցանկալի  
հուզական ու վարքային դրսնորումների կանխարգելմանն ու հաղթա-  
հարմանը:

Նախադպրոցական երեխան նման է ամբողջական մի զգայարանի՝  
ընկալում և զգում է ամեն մանրութ, նա, կարծես, միշտ պատրաստ է ար-  
ձագանքելու և հուզականությամբ մասնակցելու տեղի ունեցող իրադար-  
ձություններին: Երեխան շրջապատող աշխարհն ընկալում է տպավորու-  
թյունների և կերպարների միջոցով: Հուզական տպավորություններն ու  
ապրումները խորը հետք են թողնում երեխայի կյանքում և երբեք չեն մո-  
ռացվում: Մանկության հուզական ներդաշնակությամբ են մեծապես պայ-  
մանավորված նրա հետագա զգացողություններն ու վստահությունն աշ-  
խարի հանդեպ: Հայտնի անգլիացի հոգեթերապեվտ Զ. Բոուլբին նշել է,  
որ դեպրիվացիան՝ մանկության բացասական տպավորությունների ամ-  
րապնդմանը ավելի լուրջ բացասական հետևանքներ է թողնում երեխայի  
անբողջ հետագա կյանքի վրա, քան օախիտը: Աշխարհի կերպարային ըն-  
կալման հիմքում նույնպես ընկած է երեխայի բարձր հուզականությունը և  
երևակայության անսահման հնարավորությունները:

Մխալ չի լինի ասել, որ բոլոր երեխաներն, առանց բացառության, սի-  
րում են հեքիաթներ: Երեխաների հետ աշխատանքում չափազանց

կարևոր է ընտրել հաղորդակցման նրանց լեզուն, մեթոդները, այսինքն՝ խոսել նրանց լեզվով: Այդ պատճառով, հեքիաթները երեխաների հետ շփման արդյունավետ միջոցներից մեկն են հանարվում: Դեքիաթը երեխայի հոգեկան զարգացման համար այնպիսի կարևոր միջոց է, ինչպիսին որ խաղն է: Երեխայի ծանոթացումն արտաքին աշխարհի և մարդկանց փոխհարաբերությունների հետ, սկսվում է մանկական հեքիաթներով: Յանկացած հեքիաթ պատմություն է մարդկանց փոխհարաբերությունների մասին: Դեքիաթի լեզուն պարզ և հասկանալի է երեխային, լուրջ տրամաբանական խնդիրներ չի առաջարկում նրան, այլ թույլ է տալիս երևակայել և երազել: Այն երեխային օգնում է խորասուզվել մտքերի ծովը, կենդանի մտապատկերներով վերամարմնավորել բնության անսովոր և հանդիսավոր երևույթները, գաղտնի, առեղծվածային ուժերը և ներմուծել դրանք երկրային իրական կյանք: Դեքիաթի միջոցով երեխան հստակեցնում է աշխարհի կերպարն իր մտապատկերում ու հոգում, որոշում իր տեղն ու դերն այս աշխարհում: Այս հարցում երեխային պետք է օգնեն մեծահասակները: Նրանք երեխային պետք է ուղղորդեն մտքի և հոգու ճանապարհով: Դեքիաթի միջոցով երեխան հասկանում է, որ բազավորն էլ կարող է բարի, ազնիվ ու իմաստուն լինել, հետին աղքատն էլ: Աղքատնն աննախանձ է, լիազը ու լիասիրտ: Նա անլաց ու անտրտունջ կրում է իր դժբախտությունները: Անվեժ է չարիքի դեմ<sup>1</sup>:

Դեքիաթի միջոցով երեխան գիտակցում է այն հանգամանքը, որ ոչ աղքատությունը, ոչ որբությունը և ոչ էլ ձախորդությունը արատներ չեն: Յարկավոր է երեխային բացատրել և ցույց տալ այդ երևույթներն իրական կյանքի օրինակներով, առանց ավելորդ խրատաբանության: Այդ կերպ վեր է հանվում հեքիաթի բարոյախոսությունը:

Դեքիաթներում իրար են բախվում չարն ու բարին: Լսելով հեքիաթը՝ երեխան ականա գտնում է իր կյանքին համապատասխան իրավիճակներ, ելքեր: Փորձում է իրեն նույնացնել բարի, համարձակ և քաջարի հերոսների հետ, ուրախանում և տիսրում է նրանց հետ:

Երեխաների հետ շփկելով հեքիաթների միջոցով, կարող ենք հասկանալ, թե ինչու է երեխան նախապատվությունը տալիս այս կամ այն հերոսին, ինչու է ուզում նմանվել հենց նրան, ինչ խնդիրներ է ուզում լուծել և այլն: Ժամանակի ընթացքում փոխվում է երեխայի հետաքրքրություններն այս կամ այն հեքիաթի, հեքիաթի հերոսների նկատմամբ, որն էլ

<sup>1</sup> Նախաշավիդ, 4, 2011, էջ 10-11:

Վկայում է այն նասին, որ Երեխան մեծացել և զարգացել է, փոխվել է նրա հետաքրքրությունների և պահանջմունքների շրջանակը, ինչպես նաև այլ խնդիրներ են նրան սկսել հոգել:

Շատ հաճախ մեծահասակները, ցանկանալով խոսել Երեխաների հետ իրենց հոգող հարցերի, խնդիրների շուրջ, դժվարությամբ են բառեր գտնում, մինչդեռ, հարկավոր է, որ մեծահասակն ինքն էլ ընկղմվի Երևակայության և կախարդանքի այն աշխարհը, որտեղ Երեխան իրեն անկաշկանդ և վստահ է զգում, որտեղ հնարավոր են դառնում ամենաանկանխատեսելին և անհնարինը: Այդ աշխարհից Երեխան ավելի հեշտությամբ է ինֆորմացիա ստանում իր աշխարհի մասին: Յարկ է նշել, որ Երևակայության շնորհիվ է, որ Երեխանները կարողանում են վերլուծել իրենց շրջապատող աշխարհը և համապատասխան տեղ զբաղեցնել այդ աշխարհում:

Երեխանների հետ շփվելով հեքիաթների միջոցով, կարող ենք նրանց մոտ առաջացնել զգացողություն, որ իրենք միայնակ չեն, որ իրենց հասկանում ենք և ցանկացած պահի կարող են մեզ վոա հույս դնել: Յեքիաթների հետ շփվելիս Երեխանների մոտ ձևավորվում է «ինքնօգնության մեխանիզմ»: Յեքիաթները Երեխաններին հնարավորություն են տալիս գտնել դժվար իրավիճակներից դուրս գալու մի քանի տարբերակներ:

Յեքիաթները կարող են օգտակար լինել հոգեբանական այնպիսի պրոբլեմների հետ աշխատանքում, ինչպիսիք են.

- ամենատարբեր վախերն ու տագնապները,
- շփման դժվարությունները,
- բարձր հոգականությունը,
- հուզական և վարքային դժվարությունները,
- սեփական անձի չընդունումը,
- ագրեսիայի անկառավարելի բռնկումները,
- միայնակության զգացողությունը,
- սեփական զգացմունքները հասկանալ չկարողանալը,
- սեփական կյանքի ինաստավորման անկարողությունը,
- կոնֆլիկտները «ծնող-Երեխա» և «Երեխա-Երեխա» փոխհարաբերություններում,
- անպատասխանատվությունը, ինֆանտիլությունը, թուլակամությունը և այլն:

Յեքիաթները պարունակում են ինֆորմացիա կյանքի ցանկացած

իրավիճակի վերաբերյալ: Հեքիաթում կարելի է գտնել մարդկային պրոբլեմների մի աճբողջական ցուցակ և դրանց լուծնան պատկերավոր ձևեր: Սակայն երեխան պետք է հստակ պատկերացում ունենա այն մասին, որ գոյություն ունի հեքիաթային իրականություն, որը տարբեր է գոյություն ունեցող իրականությունից: Սովորաբար այսպիսի տարբերակման հմտությունը երեխաների մոտ ծևավորվում է 3.5-4 տարեկանում, չնայած, բոլոր դեպքերում պետք է հաշվի առնել երեխայի անհատական առանձնահատկությունները:

Հեքիաթները տարաբնույթ են: Կախված սյուժեից և գործող անձից՝ կարելի է առանձնացնել հեքիաթների մի քանի խմբեր.

- հեքիաթներ կենդանիների մասին,
- հեքիաթներ կենդանիների և մարդկանց փոխհարաբերությունների մասին,
- հեքիաթ-սարսափներ, պատմություններ չար ոգու մասին,
- ավանդական, նվիրական հեքիաթներ,
- կախարդական հեքիաթներ,
- դիդակտիկ հեքիաթներ և այլն<sup>1</sup>:

Հեքիաթների յուրաքանչյուր խումբ ունի երեխաների և մեծերի իր լսարանը: 3-5 տարեկան երեխաներին ավելի մոտ և հասկանալի են կենդանիների մասին հեքիաթները: Այս տարիքում երեխաներն իրենց հաճախ նույնականացնում են կենդանիների հետ, կրկնօրինակում կենդանիների վարքը: (Օրինակ, «Ինչպես փոքրիկ կենգուրուն դարձավ ինքնուրույն», «Հեքիաթ ոզնի Վիտյայի մասին», «Տղան ու թռչունը» և այլն):

Սկսած 5.5 տարեկանից երեխաներն իրենց նույնացնում են մարդկային կերպարների՝ արքայազների, թագուհիների, իրաշագործների, գինվորների և այլոց հետ: Տարիքի հետ երեխայի մոտ ավելի է մեծանում հետաքրքրությունը հեքիաթների հանդեպ, փորձելով կրկնօրինակել վարքային տարբեր մոդելներ և ձևեր: (Օրինակ, «Փոքրիկ թզուկը», «Փոքրիկ կախարդներ» և այլն):

6 տարեկանից երեխաները սկսում են ինտենսիվ հորինել և պատմել իրար հեքիաթ-սարսափներ: Այս խմբին են պատկանում չար ուժերի, կա-

<sup>1</sup> Գալստյան Ա., Ղազարյան Գ., Մուրադյան Ե., «Հեքիաթաբերապիա», Մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2003, էջ 15:

խարդների, գերբնական ուժերի մասին հեքիաթները: Երեխաները հեքիաթ-սարսափների միջոցով մասամբ վերապրում և հաղթահարում են իրենց վախերը: Այդ տարիքում շատերի մոտ ի հայտ են գալիս մահվան, ծնողներին կորցնելու վախերը: Դրա հետ կապված, սարսափներում հաճախ մասնակցում են հանդերձալ աշխարհի կերպարներ: Հաճախ այդ պատմություններում ընդգրկվում են նաև ամենադժվար իրավիճակներից դուրս գալու ուղիները: Շատ սարսափ-պատմություններ ունենում են ուրախ և զվարծալի ավարտ: Բազմաթիվ անգամ ապրելով վախը, սրբսոգեն իրավիճակները, աստիճանաբար փոխվում է վերաբերմունքը երկյուղակի իրավիճակների հանդեպ, ազատվում ներքին լարվածությունից: (Օրինակ, «Անտարբերության փերին և հույսի երկիրը», «Փերիներ» և այլն):

Մոտավորապես 5-6 տարեկան երեխան սկսում է հասկանալ և սիրել կախարդական հեքիաթներ: Ավելի մեծ տարիքում երեխաներին կարող են հետաքրքրել առակները, ավանդական և կենցաղային հեքիաթները:

Կենցաղային հեքիաթներում հաճախ պատմվում է ընտանեկան կյանքի դժվարությունների, կոնֆլիկտային իրավիճակների լուծման ձևերի մասին: (Օրինակ, «Տիան ու Տոպը», «Դեքիաթ ճանփորդի և նրա դժբախտության մասին» և այլն)<sup>1</sup>:

Բացի այս տարաբաժանումը, գոյություն ունի հեքիաթների տիպոլոգիա, որն առաջ է քաշվել Տ. Դ. Զինկահեծանայի կողմից: Այն իր մեջ ներառում է գեղարվեստական (ժողովրդական և հեղինակային), հոգեգերապեստիկ, հոգեկորեկցիոն, դիդակտիկ և մեդիտատիվ հեքիաթները: Սակայն ոչ բոլոր հեղինակներն են համաձայն այս դասակարգմանը: Ի. Վ. Վոչկովը գտնում է, որ հեքիաթների ամբողջ համախումբը կարելի է բաժանել ֆոլկլորայինի և հեղինակայինի, և դրանցից յուրաքանչյուրում առանձնացնել գեղարվեստականը, դիդակտիկը, հոգեբանականը, հոգեկորեկցիոնը և հոգեբերապեստիկը<sup>2</sup>:

Դիտարկենք հեքիաթներն ըստ առաջարկված տիպոլոգիայի.

**Գեղարվեստական հեքիաթներին** են պատկանում այն հեքիաթները, որոնք ստեղծվել են ժողովուրդների բազմադարյան ինաստություններից և հեղինակային պատմություններից՝ առասպել, ասույթ, այլաբանություն

<sup>1</sup> Գալստյան Ա., Ղազարյան Գ., Մուրադյան Ե., Աշվ. աշխ., էջ 30-41:

<sup>2</sup> Քարությունյան Թ., Այդ զարմանահրաշ հեքիաթների աշխարհում, Երևան, 2008, էջ 6-7:

և այլն: Այս հեքիաթներն իրենց մեջ պարունակում են և դիդակտիկ, և հոգեկորեկցիոն, և հոգեթերապևտիկ և, նույնիսկ, մեղիտատիվ ասպեկտներ: Իրենց մեջ ներառում են ինչպես առանձին հեղինակի, այնպես էլ ողջ էքնոսի փորձը, աշխարհայացքը, արժեքների համակարգը: Ժողովրդական հեքիաթների սյուժեն բազմակերպար է. հեքիաթներ կենդամիների մասին, կենցաղային հեքիաթներ և այլն: Այն առավել կարևոր է երեխայի կյանքի համար, քանի որ փոխանցվելով բերներեան, սրմնեսերունդ, շատերի կողմից ենթարկվելով փոփոխությունների, որանք դառնում են մարդկության մշակութային ժառանգություն: Ժողովրդական հեքիաթների վրա աշխատանք են թափում շատ մարդիկ, հանելով ոչ կարևոր դետալներ, ավելացնելով առավել կարևորները, որի շնորհիվ այն հագեցվում է իմաստությանը և փորձառությանը: Նրանում արտացոլվում են մարդու ողջ կյանքի ընթացքում գիտակցվող և զգիտակցվող պրոբլեմները և ցույց է տրվում դրանց լուծումների ուղիների փնտրման գործընթացը:

**Դեղինակային գեղարվեստական հեքիաթներն** ավելի կերպարային են, արտահայտիչ ու հուզումնալից: Դեղինակային հեքիաթներից նաև ներուժ ունեն այն հեքիաթները, որոնք իրենց մեջ կրում են հեղինակի անձնային նվազագույն պրոյեկցիաներ և ընդհանուր իմաստով անհատական են: Այստեղից է Գրիմ Եղբայրների, Շարլ Պերոյի, Պուշկինի, Աղայանի և Թումանյանի հեքիաթների մեջ ծանաչումը: Պետք է նշել, որ Պուշկինի «Տերտերն ու իր բալի ծառան» հեքիաթը հատկանշական է իր բովանդակության և բանաստեղծական ոճի ժողովրդականության համապատասխանությանը:

**Դիդակտիկ հեքիաթները** ստեղծվում են մանկավարժների կողմից՝ ուսումնական նյութը մատուցելու և ամրապնդելու նպատակով, որոնց ժամանակ թվերը, տառերը, թվաբանական գործողությունները կենդանանում են, ստեղծվում է մի հեքիաթային աշխարհ, որում նրանք ապրում են: («Երգող տառեր և թվեր»):

**Դոգեկորեկցիոն հեքիաթները** ստեղծվում են երեխայի վարքի վրա նրբութեն ներգործելու համար: Նման հեքիաթների կիրառումը սահմանափակ է ըստ տարիքի (նոտավորապես 11-13 տարեկան) և ըստ պրոբլեմատիկայի (անհամապատասխան, անարդյունավետ վարք):

Դոգեկորեկցիոն հեքիաթները հորինվում են հոգեթերամների, հոգեթերապևտների, հոգեբույժների, մանկավարժների և ծնողների կողմից: Դրանցում փոխարերական իմաստով արտացոլվում է երեխայի պրոբլե-

մը՝ հուզական և վարքային դժվարություններ, խնդիրներ միջանձնային փոխհարաբերություններում, վախեր, տագնապներ, վիրավորանք և այլն: Ննան հեքիաքներում գլխավոր հերոսի դրում հանդես է գալիս տվյալ երեխայի սերին, տարիքին, բնավորությանը, հետաքրքրություններին և վարքին համապատասխան գործող անձ: Հոգեբանը, պատմելով հեքիաքի հերոսի կյանքը, ներկայացնում է այցելու երեխայի իրական կյանքը, նրա ընտանեկան փոխհարաբերությունները, ապրումներն ու հուզական վիճակը: Հոգեկորեկցիոն հեքիաքի հերոսը հայտնվում է այնպիսի իրավիճակում, որն իրական կյանքում մոտ է տվյալ երեխայի պրոբլեմին, և նա հետագայում փնտորում և գտնում է պրոբլեմային իրավիճակից դուրս գալու ելքեր, ինչում նրան օգնում են հեքիաքային մյուս կերպարները:

**Հոգեբերապևստիկ հեքիաքներն** այն հեքիաքներն են, որոնք բավանցում են հոգու խորքը և բացահայտում տեղի ունեցող իրադարձությունների խորիմաստությունը: Դրանք պատմություններ են, որոնք օգնում են հասկանալ կատարվածք այլ տեսանկյունից: Այս հեքիաքները ոչ միշտ են միանշանակ և միշտ չեն, որ երջանիկ ավարտ են ունենում, բայց բավականին խորաբափանց են և նպաստում են անձի աճին: Ննան հեքիաքների շարքին են դասվում որոշ հեղինակային հեքիաքներ, օրինակ Անդերսենի հեքիաքները: (Հոգեկորեկցիոն հեքիաքի լավ օրինակ է նաև «Մթնաշխարհը» և այլն):

**Մեղիտատիկ հեքիաքները** ստեղծվում են դրական պատկերավոր փորձ կուտակելու, հոգեհուզական լարվածությունը համելու, փոխհարաբերության լավագույն մոդել ստեղծելու, անհատական կարողությունները, պաշարները զարգացնելու համար:

Մեղիտացիան իրենից ներկայացնում է որևէ գործընթացում ամբողջովին խորասուզվելը, իսկ մեղիտատիկ հեքիաքներն օժանդակում են հոգեբանական գործընթացների կայունացնանք, էներգետիկ, «լիցքավորման» համդարտեցմանը, թուլացմանը:

Մեղիտատիկ հեքիաքների գլխավոր նշանակությունն այնն է՝ մեր չգիտակցված պողիտիկ «իդիալական» մոդելների փոխադարձ հաղորդակցումը շրջակա աշխարհի մյուս նարդկանց հետ: Այդ է պատճառը, որ մեղիտատիկ հեքիաքների առանձնահատուկ հատկանիշը կոնֆլիկտների և չար ուժերի բացակայությունն է:

**Հոգեբանական հեքիաքները** նտացածին բովանդակությամբ հեղինակային պատմություններ են, որոնք օպտիմալ ներգործություն են ունե-

նուն երեխաների հոգեկանի բնականոն զարգացման վրա ինքնագիտակցության ածի միջոցով և փոխարերական տեսքով ինֆորմացիա է պարունակում մարդու ներաշխարհի նասին:

Հոգեբանական հեքիաթները կարող են լինել նաև մեղիտատիվ: Այդպիսի հեքիաթների միջև եղած տարրերությունները հեշտ է հայտնաբերել: Մեղիտատիվ հեքիաթներում բացակայում են բախումները և բացասական կերպարները, իսկ հոգեբանական հեքիաթներում դրանք լիովին հնարավոր են: Ի տարրերություն մեղիտատիվ հեքիաթների, հոգեբանական հեքիաթներն ունենդրելիս ռելակսացիոն իրավիճակին հասնելը պարտադիր չի համարվում, նրանք կարող են ունենալ նաև համախմբող բնույթ:

Թեև նշված հեքիաթներն, ըստ իրենց տեսակի, առանձնացվում են ըստ տարիքների, առկա պրոբլեմների, այնուամենայնիվ, բաժանումը պայմանական է: Դիմնական չափանիշը երեխայի հետաքրքրությունն է հեքիաթի նկատմամբ և նրա ակտիվ արձագանքը իրադարձություններին, որոնք տեղի են ունենում հեքիաթում: Կարդալով հեքիաթը՝ անհրաժեշտ է ուշադիր լինել, թե ինչպես է երեխան լսում, ինչպիսին են նրա ոչ վերբալ արտահայտությունները՝ մարմնի լեզուն, որը կօգնի հասկանալ, թե որքանով է այն հետաքրքիր և նշանակալից երեխայի համար: Դեքիաթի պարտից հետո հարկավոր է այն քննարկել և տալ հարցեր՝ հետևելով մի քանի կանոնների:

- Երեխային պետք է հնարավորություն տալ ասել ինչ ուզում է: Զի կարելի գնահատել, քննադատել երեխայի պատասխանները:
- Դարկավոր է թույլ տալ, որ երեխան ինքն էլ տա իրեն հուզող հարցերը և ստանա սպառիչ պատասխաններ:
- Եթե երեխան չցանկանա խոսել, պետք չէ նրան ստիպել:

Քննարկումից հետո, կարելի է երեխային խնդրել նկարել հեքիաթը, որն օգնում է հանգստանալ և լիցքաբափկել: Վերջում կարելի է նաև հեքիաթը բեմականացնել<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Հարությունյան Թ., նշվ. աշխ, էջ 3-5:

## **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Գալստյան Ա., Ղազարյան Գ., Մուրադյան Ե., «Հեքիաթաբերապիհ» Մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2003, 89 էջ:
2. Ղարուբյունյան Թ., Այդ զարմանահրաշ հեքիաթների աշխարհում, «Աստղիկ», Երևան, 2008, 59 էջ:
3. Նախաշավիդ-4, 2011, 64 էջ:
4. Тренинг по сказкотерапии. (Под. Ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой.- СПб.: “Речь” 2002, 254 стр.

## **ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ СКАЗКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Пономаренко Ирина**

### **РЕЗЮМЕ**

Незаменима роль сказки в гармоничном развитии ребёнка. Сказка является таким же важным инструментом для психического развития ребенка, как и игра. Язык сказки ясен и доступен ребенку, он способствует развитию воображения и позволяет мечтать. Знакомство с внешним миром и с людьми начинается с детских сказок: любая сказка–история о человеческих отношениях. Она влияет на развитие эмоциональной сферы дошкольника и обогащает сенсорный опыт, формирует положительные качества личности, а так же способствует предупреждению и преодолению нежелательных переживаний. Желательно, чтобы взрослые в общении с детьми использовали сказки для понимания окружающего мира, помогая при этом найти силы для преодоления возникающих проблем. Вот те основные вопросы, которые нашли отражение в статье.

### **THE ROLE AND THE IMPORTANCE OF FAIRY TALES AT THE PRESCHOOL AGE**

**Ponomarenko Irina**

### **SUMMARY**

The role and the importance of fairy tales is irreplaceable in the harmonious development of a child. For child's mental development the fairy tale is as important, as a game. Children start to get acquainted with the outside world and human relations by means of fairy tales.

It promotes the preschool child's emotional development and the enrichment of the sensory experience. It establishes personal positive qualities as well as far helps as it prevent and overcome undesirable qualities. Hence the grown-ups are required to associate with children with the help of fairy tales and help them to analyze the environment surrounding them, to find the solutions to their problems. These very points have been touched upon in the article.

# ՍԱՆԿԱԿԱՆ ՆԿԱՐՆԵՐՈՒՄ ԳՈՒՅՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱՍԻՇՈՑ

Քարմիլե Վիրաբյան

Վանաձորի Հովի. Թունանյանի անվան  
պետական մանկավարժական ինստիտուտ

**Դանգուցային բառեր և արտահայտություններ.** մամկական նկար, գեղարվեստական ստեղծագործություն, արվեստ, գույն, երանգ, գույնի ազատ ընտրություն, հիմնագույն, ներկապնակ, արտահայտչամիջոց, տեխնիկային տիրապետություն կարողություն, գույնի հոգեբանական բնութագիր:

«Ամեն ինչ անթերի է դուրս գալիս արարչի ձեռքից.

ամեն ինչ այլասերվում է մարդու ձեռքում»:

**Ժամ-Ժակ Ոուսոն**

Մանկական նկարները արժանի են իրենց սրությամբ, պարզությամբ, անմիջականությամբ, միամտությամբ և արտահայտչականությամբ: Մանկական նկարներն անսովոր են իրենց որոշումներում, իրենց հանգուցալուծումներով, շատ հաճախ անհասկանալի են մեծահասակներին: Մանկական նկարները և նրանց գեղարվեստական կերպարի ստեղծումը ուրիշ աշխարհի է. այն հասկանալ հնարավոր չէ, եթե պակասում է մանկական աշխարհներակալումը, տրամադրությունը, ինքնարտահայտումը:

Գեղարվեստական ստեղծագործության տարրերի նախնական տիրապետման աստիճանի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ արվեստի ստեղծագործությունների ընկալման ներունակ գործոնը գույնն է: Առարկայի հիմնական ցուցանիշը գույնն է, որն ընկալվում է երեխայի կողմից ծնված պահից: Սակայն, գույնը որպես արտահայտչամիջոց, որպես առարկային հոլովական երանգ հաղորդող միջոց, ի հայտ է գալիս ավելի ուշ:

Նկարը երեխայի համար ոչ թե արվեստ է, այլ ավելի շատ խոսք, իսկ գույնը արտահայտում է հոլովական տրամադրություն: Նկարը հնարավորություն է տալիս արտահայտել այն, ինչ չի կարող ասել խոսքով: Նկարելիս երեխան անսահման ազատ է: Նկարելու ընթացքում ի հայտ է գալիս գույնից օգտվելու անհրաժեշտություն: Երեխան գույնը օգտագործում է ազատ, այսինքն, նա կարող է առարկան կամ նրա մի նասը ներկել ցանկացած գույնով, հաճախ այն չհամապատասխանեցնելով առարկայի

իրական գույնին: Նկարված մարդու մի ձեռքը մի գույն է, մյուսը՝ ուրիշ, մազերը՝ տարբեր:

Երեխան ձգտում է առարկան նկարել իր իսկական գույնով՝ միատոն, առանց երանգների: Սա բացատրվում է նրանով, որ երեխան գույնի մասին իր գիտելիքը օգտագործում է այնպես, ինչպես ասել են մեծահասակները կամ ինչպես ինքը ընկալել է: Երեխաների նկարները հագեցած են գունային կնիքով (խոտը՝ կանաչ, արևը կարմիր կամ դեղին):

Գեղանկարչական ստեղծագործությունների ընկալման ժամանակ երեխան հաճույքով առանձնացնում է նկարչի կողմից ընտրված գույնը: Դաճախ երեխաները չեն հասկանում, թե գույնը ինչ դեր է կատարում այս կամ այն ստեղծագործության պատկերման ժամանակ: Մենք համաձայն ենք հայտնի հոգեբան Ն. Ն. Վոլկովի կարծիքին. «Գույնները նշելը, որոնք նկարի մեջ օգտագործվում են, անհմաստ է: Սակայն գունային բիջը ոչ մի բան չի տա, եթե գույնների շարքի օգտագործումը տվյալ նկարի մեջ բովանդակալից չլիներ»:<sup>1</sup> Այստեղից մանկավարժի առջև խնդիր է դրվում սովորեցնել երեխաներին հասկանալու գույնի բովանդակալից լինելը գեղարվեստական ստեղծագործությունների մեջ: Սակայն հարկավոր է հաշվի առնել, որ գույնի հասկանալը տրամադրություն հաղորդելու միջոց է, այլ ոչ թե նշան: Այն հնարավոր է ավագ նախադպրոցական տարիքում ձևավորել սիստեմատիկ և հաջորդական աշխատանքի շնորհիվ: Ողջ նախադպրոցական տարիքում գույնի և գունային որոշումների ընկալումը կրում է մի շարք փոփոխություններ:

Երեխաների կողմից գույնի ազատ ընտրությունը ունի խորը հիմնավորվածություն: Միայն շատ փոքրերը (2-3տ.) ցանկացած գույնի նկատմամբ ունեն միանման վերաբերմունք: Զեռքը վերցնելով թուղթ ու մատիտ, նրանք խզքզում են բոլոր գույններով: Երբ հարցնում ենք, որոնք են գեղեցիկ, պատասխանում են. «Բոլորն էլ գեղեցիկ են»: Արդեն 3-4 տարեկանում ամեն ինչ փոխվում է: Բնորոշն այն է, որ նրանք ունեն որոշակի վերաբերմունք իրենց նկարների նկատմամբ: Այն ինչ գեղեցիկ է, նկարում են վառ գույնով, հաճախ՝ զարդանախշերով: Տգեղը՝ մուգ գույնով, շատ ժամանակ մտածված վատ են նկարում: Նկարում են կախարդ պառավին, գայլին, աղվեսին: Նրանք նման կերպ արտահայտում են իրենց վերաբերմունքը նկարի բովանդակության նկատմամբ: Հուզականորեն ընկալելով գույնը և առավելությունը տալով իր սիրած գույնին, կարող են այն օգտա-

<sup>1</sup> Волков Н.Н. Цвет в живописи.- Искусство, 1985, 480 с.

գործել առարկաները զարդարելու համար: Գույնը պատմում է նկարելու պահին երեխայի հոլգա-զգացնունքային տրամադրության մասին: Ավագ նախադպրոցական տարիքում երեխաները կարող են տեսնել ոչ միայն հիմնական գույները, այլև շատ քանակությամբ երանգներ: Եթե միջին խմբում երեխաները մեծ տեղ են տալիս վառ գույներին, ապա ավագ տարիքի երեխաները՝ փափուկ գույներին և երանգներին:

Երբ երեխան վաղ տարիքում կավիճներից կամ մատիտների տուփից ընտրում է գույն, կարող է չհասկանա իր ընտրությունը: Այն, որ խոտը կանաչ է, արևը փայլում է, ինձնում է ավելի ուշ, երբ խոսում է: Երեխան սկսած 5 տարեկանից, երբ ընտրում է գույնը, կարող ենք ասել, որ ունի գուգորդական (ասոցիատիվ) փորձ նույնական (ադեկվատ) ընտրության համար: Այս տարիքում երեխան սկսում է նկարել «կախարդական պատմություններ» և հերթարներ, որտեղ ամեն ինչ այլ է, քան իրական կյանքում: Կարող ենք ասել, որ, եթե 1,5-2 տարեկան երեխան խոտը նկարում է կարմիր, այն զարմանք չի արտահայտում, իսկ 4 տարեկանի նույն նկարը մտածելու տեղիք է տալիս: Եվ ոչ իգոր:

Լյուչերը մշակել է գույնի հոգեբանական բնութագիրը, որի մասին կխոսենք ավելի ուշ: Սակայն չի կարելի միանշանակ նշել, որ եթե երեխան անեն ինչ նկարում է սև, ապա երեխան ընկճախտի(դեպրեսիա) մեջ է կամ զարգացումը հետ է մնում: Մեծ է ծնողների դերը և նրանց կանխագացումը: Երեխայի նկարը ճիշտ հասկանալու համար անհրաժեշտ է ծնողի կարծիքը: Ի՞նչ հոլգեր կարող է արթնացնել. հանգստություն, թե տագնաապ: Որպեսզի ճիշտ որոշենք այդ, անհրաժեշտ է բնութագրել երեխայի նկարը, օգտագործելով հետևյալ հասկացությունները. «սպիտակ» – «սև», «վառ» – «մութ», «մերդաշնակ» – «ոչ ներդաշնակ», «հանգիստ» – «անհանգիստ», «ուրախ» – «տխուր», «ագրեսիվ» – «բարյացկան», «հարուստ» – «աղքատ», «ծանր» – «քերել» և այլն: Նման մոտեցումը ավելի կօգնի ճիշտ հասկանալու և ընկալելու մանկական նկարը: Չնարավոր է, որ նման ձևով գնահատելը դժվար է: Ծնողները կարող են համեմատել ուրիշ երեխաների նկարների հետ, կարծիքներ փոխանակել երեխաների նկարների մասին: Շատ դեպքերում կարող ենք դիմել մասնագետների: հոգեբանների կամ մանկավարժների:

Երեխաների կողմից գույների ընտրության քանակը կարող ենք դիտել մի քանի տեսանկյունից: Սկզբում այն կախված է երեխայի հոլգական ոլորտի զարգացման մակարդակից: Սովորաբար երեխաները օգտվում են 5-6 գույնից: Այս դեպքում կարող ենք ասել, որ երեխայի հու-

զական ոլորտի օարգացումը միջին մակարդակում է: Եթե 3-4 տարեկան երեխան նկարում է 1-2 գույնով, ապա սա խոսում է տվյալ պահին նրա նեգատիվ վիճակի մասին. տագնաապ (կապույտ), ագրեսիա (կարմիր), ընկճախտ (սև): Եթե օգտագործում է միայն պարզ մատիտներ (եթե կա ընտրության հնարավորություն), ապա այն խոսում է գույնի «բացակայության» մասին: Երեխան «հայտնում» է այն մասին, որ իր կյանքում բացակայում են վառ գույները, դրական հույզերը: Գույնը խոսում է երեխայի վիճակի և բնավորության մասին:

Ըստ Լյուշերի մանկական նկարում գույնը ունի խորհրդանշական նշանակություն.

**Մուգ կապույտ** – խնդիրների կենտրոնացում, հանգստի և բավականության պահանջ, ինքնավերլուծություն

**Կամաչ** – հավասարակշռվածություն, անկախություն, ինքնասածի, համառ, վստահություն, հանգստություն

**Կարմիր** – կամքի ուժ, արտասովոր, բարձր ակտիվություն, դյուրագրիություն

**Ղեղին** – դրական հույզեր, լավատեսություն, հետաքրքրասիրություն, բարություն, երջանկություն

**Մանուշակագույն** – երևակայություն, կանխազգացում, հուզական և մտավոր ոչ բավարար հասունություն (երեխաները շատ հաճախ են այս գույնը ընտրում)

**Հագանակագույն** – դանդաղարժություն, ֆիզիկական անհարմարվողականություն, հաճախ՝ բացասական հույզեր

**Սև** – հուսահատություն, խառնվածություն, պահանջմունքների մշտական փոփոխություն

**Մոխրագույն** – գույնի «բացակայություն», անտարբերություն, առանձնանալու ցանկություն, մի կողմ քաշվել, չտեսնել այն, ինչ տագնաապ է արտահայտում:

Ակնհայտ է, որ գույնը շատ կարևոր է, բայց պետք է հիշել նաև այն մասին, որ եթե երեխան նկարում է սև գույնով, չի նշանակում, որ նա գտնվում է ուսարեսիայի մեջ, եթե կարմիր՝ ահավոր ագրեսիվ է: Գնահատելով մանկական նկարների գումային համաշափությունը, անհրաժեշտ է պարզել այն խնդիրը, թե արդյո՞ք երեխան ունի գույնի ընտրության մեջ հնարավորություն (եղել են դեպքեր, երբ մատիտների տուփի մեջ միայն մուգ գույնի մատիտներ են և երեխան նկարում է դրանցով): Մի՞շտ է երեխան նույն հերոսին նկարում նույն գույնով: Կարող ենք համեմատել մի

շարք նկարներ, որոնք նկարվել են տարվա տարրեր եղանակներին: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ երեխաներին, ըստ իրենց գունային որոշումների, կարող ենք պայմանականորեն բաժանել երեք խմբի.

1. ավելի շատ օգտագործում են ուրախ գույներ և նրանց երանգները (նարնջագույն, կարմիր, դեղին)

2. երեխաներ, ովքեր իրենց սիրելի գույնը փոխում են իրենց տրամադրության հետ (կապույտ – երկնագույն – մուգ կապույտ, կարմիր – վարդագույն)

3. երեխաներ, ովքեր միշտ ընտրում են մուգ գույն՝ իրենց երանգներով (սև, շականակագույն, մոխրագույն, կապույտ):

Դեռևելով մեր ուսումնասիրությունների վրա, կարող ենք եզրակացնել, որ երեխաները առարկաներին տալիս են ավելի բնութագրող գույն (արևը՝ դեղին, կապույտ երկինք, սպիտակ ձյուն, կանաչ խոտ):

Նկարելով, երեխաները սովորաբար օգտագործում են նույն մատիտները և ներկերը, չճգտելով և չկարողանալով ստեղծել նոր գույներ և երանգներ: Գույնը չեն օգտագործում այն բանի համար, որ արտահայտեն տրամադրություն, վերաբերնունք նկարածի նկատմամբ: Ելնելով վերը շարադրածից, ուշադրություն պետք է դարձնել գույնը զգալու կարողության վրա: Մրա համար առանձնացնում ենք .

1. գարգացնել երեխաների գունազգացողությունը

2. գույնի գեղագիտական ընկալումը

3. գույնը մշտապես օգտագործել կերպարի ստեղծման ժամանակ, տրամադրություն հաղորդելիս և այլն:

Այս աշխատանքը պետք է իրականացնել ողջ տարվա ընթացքում, պարապնդների ժամանակ, ինչպես նաև ազատ ժամերին:

Երեխաների հետ պետք է վերլուծել տարրեր գույները, ստեղծել նրանց երանգները, խառնել գույները նորը ստանալու համար, համակցել տար և սառը գույները:

Տարվա սկզբում երեխաներին առաջարկվում է պարզ խնդիրներ. ստեղծել գուգորդումներ, որոնք տեղի են ունենում բնության մեջ (կրակ, քամի, ծաղկած ծաղիկներ): Տարվա վերջին այն բարդացնում ենք, որոնք երեխաների մեջ արթնացնում են ներքին հոգեվիճակներ (սեր, տրամադրություն, երազ):

Երեխաներին պետք է սովորեցնել, թե ինչպես է փոխվում գույնը կախված հիմնագույնից (ֆոն): Ուշադրություն դարձնել այն բանի վրա, թե ինչպես է երևում կարմիր փուչիկը կանաչ, նարնջագույն հիմնագույնի

Վրա: Գույները կարող են միաձուլվել: «Նայեք պատուհանից դուրս: Ինչքան լավ եղանակ է, ինչպես է փայլում արևը: Արևի լուսը պատուհանից ընկնում է առարկաների վրա: Այդ առարկաները պետք է նկարեք: Ուշադրություն դարձրեք բոլոր առարկաների ավելի լուսավոր և մութ կողմերի վրա: Ի՞նչու է այդպիս: Որովհետև նույն գույնը արևի լուսից փոխվում է, քան մթից»: Սակայն երեխաներն ինքնուրույն չեն կարող ծիշտ որսալ և որոշել լուսի խնդիրը, արտահայտել լուսի և ստվերի առանձնահատկությունները նկարի մեջ: Մինչև նախադպրոցական տարիքի վերջը երեխաները չեն կարողանում ծիշտ պատկերել գույնը՝ կախված լուսից:

Առարկայական աշխարհի ուսումնասիրնան ժամանակ երեխաների կողմից բնության մեջ խստերի, ծաղիկների, ծառերի, թռչունների, երկնքի, տների և այլ բազմատեսակ գույների զննումը առաջնային նշանակություն ունի: Նշված երևույթների զննումը երեխաների մասնակցությանք կարող է կատարվել ցանկացած տեղում փողոցում, կենդանաբանական այգում, գրոսայգում, խճասենյակում և այլուր:

Բնության մեջ տեսած գույները երեխաներն օգտագործում են տարբեր գեղարվեստական աշխատանքներում: Նախադպրոցական տարիքում երեխան պետք է գիտենա, որ բնության մեջ հանդիպում են երեք հիմնական գույներ՝ դեղին, կարմիր, կապույտ: Խսկ իրենց ներկապնակում եղած կանաչը, մանուշակագույնը և նարնջագույնը համապատասխանաբար ստացվում են դեղինի և կապույտի, կարմիրի և կապույտի, դեղինի և կարմիրի խառնուրդներից: Մ. Սարյանը գրում է. «Եթե նկարվող բնանկարում որևէ առարկայի բնական գույնը, ենթադրենք, կապույտ է, խսկ նկարի գույնային ողջ համակարգը թելադրում է, որ այդ նույն առարկան պետք է կտավի վրա կարմիր (կամ այլ գույնի) լինի, ուրեմն հարկավոր է կարմիրի վերածել»:<sup>1</sup>

Բնությունը դիտելիս երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնում ենք բնության երևույթների և առարկաների վրա: Բացատրում ենք, որ երկինքը կարող է լինել տարբեր գույնի: Այն կախված է տարվա եղանակներից, օրվա ժամերից և լուսավորությունից: Ի՞նչ կարող ենք ասել երկնքի մասին: Ինչպիսի՞ն է այն: Մորնած, սևացած, ուրախ, խառնված, անամպ, ամպամած և այլն: Ո՞ր գույնը մեզ կօգնի, որպեսզի ցույց տանք տիսուր

<sup>1</sup> Сарьян М., Из моей жизни М. 1970.

տրամադրություն կամ ուրախություն: Նկարի մեջ ինչը՝ կփոխվի, եթե տիսուր գույնը փոխենք ուրախի: Տիսուր նկարը կդառնա ուրախ:

Նոյն ձևով կարող ենք համենատել խոտը, ձյունը, գետինը: Առաջին ձյունը մաքուր է, սպիտակ, փափուկ, իհնը՝ մուգ գույնի, կարելի է ասել՝ բազմագույն:

Երեխաներին հարցնում ենք. «Ի՞նչպիսի գույն ունի «Սառցե թագավորությունը» (նանուշակագույն, երկնագույն), իսկ Աննահ Կաշեյը (մոխրագույն, սև): Երեխաներին սովորեցնում ենք նկարելիս օգտագործել տեխնիկային տիրապետելու կարողությունները. կարողանան գույները խառնել, ստացված երանգներով նկարել: Երեխաների համար անսովոր է մարմնավորել հեքիաթների բացասական հերոսներին: Եթե նկարում եք, ապա ի՞նչ գույնով: Այս աշխատանքների մեջ գլխավորը գույների հուզական ընկալումն է, գունահամաձայնեցումը և երևակայության ազատ թոիչքը:

Չնայած այն բանին, որ արվեստի ստեղծագործությունների ընկալման ժամանակ գույնը համարվում է որակի վառ և կարևոր արտահայտություն, սիալ կլիներ կարծել, որ երեխան որոշում է «գեղեցիկ» ստեղծագործությունը՝ հենվելով միայն բազմերանգ գույների վրա, այսինքն՝ երեխայի համար կարևոր է պատկերնան «բազմագործությունը»: Գույնը, որպես օրենք, երեխայի կողմից գնահատվում է դրական՝ միայն ստեղծագործության բովանդակության հետ կապված: Եթե երեխան չի կարող հասկանալ նկարի կամ պատկերի իմաստը, ապա չի կարող բնորոշել տվյալ ստեղծագործության գեղագիտական արժեքը: Այս դեպքում երեխան կարող է տարբերել գույնը նկարի մեջ, բայց այդ գույնի կամ երանգի գեղագիտական արժեքը չի կարող առանձնացնել:

Կերպարվեստային գործունեության մեջ գույնը երկգործառույթ է. այն կատարում է և կերպավորման, և արտահայտչականության գործառույթ:

Գույնը ավագ նախադպրոցական տարիքում համարվում է այն կարևոր արտահայտչամիջոցը, որով երեխան իր վերաբերմունքն արտահայտում է առարկաների կամ երևույթների նկատմամբ: Եվ եթե միջին տարիքում երեխաները հաճախ են գույնը օգտագործում կամայականորեն, առանց հաշվի առնելու իրականության մեջ առարկաների կամ երևույթների իրական գույնը, ապա 5-6 տարեկան երեխաները արդեն ձգտում են առարկային տալ գունային ճիշտ երանգներ: Սակայն գույնը նաև դրության կամայականությունը չի նշանակում, որ երեխան չգիտի, թե այս կամ այն առարկան ինչ գույնի է և նկարներում գույնի ոչ համապատասխան ներկայացնելը դեռ չի նշանակում, թե երեխայի մոտ բացակա-

յում են ստեղծագործական կարողությունները: Երբեմն ավագ նախադպրոցականը խախտում է առարկայի իրական գույնը, որպեսզի ցույց տա իր յուրահատուկ վերաբերմունքը:

Դենվելով գիտափորձնական ուսումնասիրությունների վրա, գալիս ենք այն եզրակացության, որ նախադպրոցական տարիքի երեխանները գույնը օգտագործում են՝ ելնելով իրենց գեղարվեստական օժտվածությունից: Երեխանների մեջ վառ արտահայտված գույների ընտրությունն որոշվում է առարկաների նկատմամբ իրենց վերաբերմունքով: Այս երեխանները գունային որոշման ընտրության ժամանակ դեկավարվում են պատկերավորման հուզական մբնուրտի ազդեցությամբ: Այն երեխանները, ովքեր չունեն կերպարվեստային ունակություն, չեն ձգտում իրենց վերաբերմունքը արտահայտել գույնի նկատմամբ: Նրանք հարազատ են մնում առարկայի իրական գույնին: Վերլուծելով գույնի միջոցով հուզական վերաբերմունքի իրականացումը՝ Մոլիսինան նշում է, որ բոլոր երկրների երեխանների մոտ գունային որոշումները նույնն են: Նման դեպքում հուզական դրական վերաբերմունքը արտահայտվում է իիմնականում տաք գույներով: Երեխան բացասական վերաբերմունք ունի սև, մուգ շագանակագույն, մուգ կապույտ գույների նկատմամբ: Մոլիսինան գտնում է, որ 4-5 տարեկան և մինչև դեռահասության տարիքը երեխան լուծում է պատկերման «գեղեցիկ» և «տգեղ» խնդիրը՝ օգտագործելով հատկապես գույնն՝ որպես արտահայտչամիջոց: Նա առաջ է քաշել «աննմանակման գույն» հասկացությունը, այսինքն՝ գույն, որը չի համապատասխանում առարկայի իրական գույնին: Նա գալիս է այն եզրակացության, որ ավագ նախադպրոցականը գույնն օգտագործում է և՛ որպես արտահայտչամիջոց, և՛ որպես առարկայի նկատմամբ որոշակի վերաբերմունք:

Սակայն, ինչպես Ֆլյորինան, այնպես էլ Մոլիսինան պաշտպանում են այն տեսակետը, որ տարիքի հետ աստիճանաբար ամրապնդվում է նկարվող առարկային իրական գույնով ներկելու ձգտումը: Մոլիսինան գրում է. «Գույնի նշանակության յուրացումը, որպես առարկայի նշան, մտնում է պրակտիկ դաստիարակության մեջ»:<sup>1</sup> Անհրաժեշտ է նշել, որ, եթե երեխանները նախընտրում են այս կամ այն գույնը, չափոր է միջամտել այն բանի համար, որ «սիսալ» են ներկել առարկան: Դաստիարակը պետք է ամրապնդի երեխայի գիտակցության մեջ գույնը որպես առարկայի կարևոր

<sup>1</sup> Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. –М.: Педагогика, 1981, 240с.

նշան և որակ: Սա ննանակման պահանջ է և ոչ մի դեր չի կատարում երեխաների ստեղծագործության զարգացման գործում:

Հայտնի մանկավարժ, նկարիչ Վ. Ա. Ֆավորսկին նշել է, որ երեխան, իտարբերություն մեծահասակի, սկսում է արարել ամբողջ թղթի վրա: Սա բացատրվում է նրանով, որ նախադպրոցականը հաճախ պատկերը կառուցում է եզրագարդի ձևով: Երեխայի համար երկիրը գտնվում է ներքև ու այն վայրն է, որտեղ քայլում են, իսկ երկինքը՝ վերև: Երեխան երկնքին վերաբերում է ոչ թե որպես հիմնագույն, այլ որպես տանիք, ծածկ իր համար: Երեխան, գտնվելով նկարի ստեղծման այդ փուլում, յուրովի է հասկանում տարածությունը և հաճախ չի ցանկանում երկիրը և երկինքը նկարել այնպես, ինչպես սովորեցրել է դաստիարակը: Երբեմն նա ենթարկվում է դաստիարակի ցանկությանը և փոխում է երկիրը և երկինքը պատկերող եզրագարդերը. ավելացնում է զոլեր, այն իրար միացնում է հորիզոնական գծով: Եվ նույնիսկ ննան դեպքում, երեխան ցանկանում է առարկաները դասավորել ըստ իր ցանկության: Սա ցույց է տալիս, որ մեխանիկորեն, ձևականորեն ընկալված եղանակները չեն ամրապնդվում, չեն յուրացվում, երեխայի համար դրանք մնում են անծանօթ և չեն օգտագործվում հետագայում:

Գլխավորը այս աշխատանքների մեջ գույնի հուզական ընկալումն է, երևակայության ազատ թոհջքը և գունահամաձայնության համարձակ ընտրությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи.- Искусство, 1985, 480 с.
2. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта .-М.: Педагогика, 1981, 240с.
3. Сарьян М., Из моей жизни М. 1970.
4. Фаворский В.А. Реализм в детском рисунке// Искусство детей.-Л.: Изд. Ленинградского обл. союза советских художников, 1935, с. 27-31.
5. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, 220 с.
6. Ներսիսյան Լ. Ս., Կերպարվեստ և գեղարվեստական աշխատանք, 1-3-րդ դասարաններ, մեթոդական ուղեցույց, Երևան, «Զանգակ»-97, 2004, 96 էջ
7. <http://tests.kulichki.com/lusher.html> Тест Люшера

# **ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ**

**Кармиле Вирабяян**

## **РЕЗЮМЕ**

Цвет является одним из важных средств художественной выразительности, он передает отношение к создаваемому образу, помогает выявить основные свойства предметов, дает возможность каждому проявить свою индивидуальность.

Рисунок для самого ребенка является не искусством, а скорее речью, а цвета выражением эмоционального настроения. Рисование дает возможность выразить то, что в силу возрастных ограничений он не может выразить словами. В процессе рисования рациональное уходит на второй план, отступают запреты и ограничения. Когда у ребенка есть выбор, это позволяет сделать очень много полезных наблюдений, одно из самых очевидных – это цвет, который преобладает в детских рисунках. Цвет расскажет нам в первую очередь о психо-эмоциональном состоянии ребенка на момент рисования.

Главное в этих работах – эмоциональное восприятие цвета, смелый поиск цветосочетаний и свободный полет фантазии.

## **COLOR AS A MEANS OF EXPRESSION OF CHILDREN'S DRAWINGS**

**Karmile Virabyan**

## **SUMMARY**

Color is one of the important means of artistic expression, reports related to the created image; it helps to identify key properties of objects, allows everyone to express their individuality. Figure for the child is not art, but rather a speech, and the color of emotional expression of mood. Drawing allows us to express the fact that due to age restrictions, he could not express in words. In the process of drawing rational goes by the wayside back down prohibitions and restrictions. When a child has a choice, it can do a lot of useful observations, one of the most obvious is the color that predominates in children's drawings. First of all color tells us about the psycho-emotional state of the child at the time of drawing. The main thing in this work - the emotional perception of color, brave search of color combinations and free flight of fantasy.

# ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Լիզա Հարոյան</b> Բարութական ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒԽՈՅԻ ԳԱՂԱՓՈՐՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՐՁԵՎՈՐՈՒՄԸ ..... 3
<b>Ալվարդ Մակարյան</b> ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒԽՈՅԻ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԿՆԱՐԱՆՆԱՄՔ ..... 12
<b>Սերյա Բեժանյան</b> <b>Ինեսա Վրուենյան</b> ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԴԻՄԱԿԱՆՆԵՐՆԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎՐԱ ..... 20
<b>Զուլիետա Գյուլզմիրյան</b> ՂԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԽԱՂԵՐՆ ՈՒ ԿԱՐԴԱԼՈՒ ԿԱՐՈՇՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱԿՈՐՍԱՆ ՂԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ..... 33
<b>Դավիթ Գյուլզատյան</b> ԳՐԱԲԱՐԻ ԽՈՆԱՐԺՄԱՆ ՂԱՍԿԱՐԳԻ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄ ԱՄՐԱԿԱՅԵԼՈՒ ՄՊԱՏԱԿՈՎ ԿԱՇՁԱՐԱՐՎՈՂ ՍՏՈՒԳՈՎԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՏԱՐԲԵՐԱԿԱՅԻՆ ՀԱՐՑԱՐԱՆ ..... 41
<b>Геворкян Паргев</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ..... 62
<b>Պարգև Գևորգյան</b> <b>Վրմեն Յարուբյունյան</b> ՈՒՍՍՈՂՆԵՐԻ ԻՆՔՍՈՒՐՈՒՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿ ..... 70
<b>Ալլա Դալլաքյան</b> <b>Լուսինե Ղազարյան</b> ՆԱԽԱԴՊՈՅՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿԸ 85 ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԱՌԱՋՎԱՅՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ..... 85
<b>Գագիկ Երիմյան</b> ««ՁՆԱԾԱԾ»» ԵՎ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵՎՈՐ ԿՅԱՆՔԸ ԹԵՄԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՐՄԱՆ ԱՌԱՋՎԱՅՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲՈՒԺՈՒՄ ..... 93
<b>Սարիկ Խաչատրյան</b> ՆԱԽԱԴՊՈՅՑԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԱՐԴԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ..... 110

<b>Արմենուհի Ղազարյան</b> Արևիկ Խուգեյան ՆԱԽԱԴՐՈՑԱԿԱՆԻ ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ-ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ ..... 119
<b>Արամ Ջամբարյան</b> «ՀԱՅ ԵՎ ՀԱՄԱՉԽԱՐՁԱՅԻՆ ԿԵՐՊԱՐՎԵՍԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍՎԱՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ԵՎ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱԳԵՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՈՎ ԼՈՒԾՈՒՄՆԵՐ ..... 129
<b>Արմեն Ջարությունյան</b> Անիշկա Մկրտչյան ԱԶԳԱՅԻՆ ԱՐԺԱՆԱՊԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՊԱՐՏՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱԿՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍԻԿԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՏԱՐԳՈՒՄ ..... 142
<b>Arusyak Harutyunyan</b> LEGAL ENGLISH AND USE OF ICT IN ITS TEACHING ..... 153
<b>Հասմիկ Ջարությունյան</b> ՄԵՌԱԿԱՆ ՀՈԼՈՎՈՎ ԳՈՅԱԿԱՆ ՈՐՈՇՉԻ ԵՎ ՀԱՏԿԱՑՈՒՑՉԻ ՏԱՐԲԵՐԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ..... 166
<b>Սվետլանա Մարության</b> ԲԱՐՈՅՑԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ԴԱՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԱԽԱԴՐՈՑԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ..... 176
<b>Անահիտ Ջովիաննիսյան</b> ՇԵՂՎԱԾ ՎԱՐԵՒ ԿԱԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՄԱՍԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ..... 185
<b>Հասմիկ Ջովիսեփյան</b> ԴՊՐՈՑԻ ՏՏՕՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԿԱՌԱՎԱՐԻՉ, ՄԱՍԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎԻ ԴԵԿՎԱՐ ԵՎ ԱՌԱՋՆՈՐԴ ..... 198
<b>Իրինա Պոնոմարենկո</b> ՀԵՔԻԱԹԻ ԴԵՐՍ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԱԽԱԴՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔՈՒՄ ..... 207
<b>Քարմիլե Վիրաբյան</b> ՄԱՍԿԱՎԱԿԱՆ ՆԿԱՐՆԵՐՈՒՄ ԳՈՒՅՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՐՏԱՐԱՅՑՈՒՄԻՑՈՑ ..... 216

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՉՈՐԻ ՀՈՎՅ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍԻՏՈՒՏ

# ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐ

Գիտաժողովը նվիրված է  
ԺԱՆ-ԺԱԿ ՌՈՒՍՈՅԻ  
ծննդյան 300-ամյակին

Հանակարգչային ձևավորումը՝  
Աշխեն Գալստյանի

Թուղթ՝ օֆսեթ  
Զափսը՝ 60 x 84 1/16  
Ծավալը՝ 14 մամուլ  
Տպաքանակը՝ 120

Տպագրվել է «ՄԻՄ տպագրատուն» ՍՊԸ տպարանուն

ՎԱՆԱՉՈՐ – 2013

