

ISSN 1829-0523

Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ



Армянский государственный
педагогический университет имени
Х.Абовяна

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL
UNIVERSITY AFTER
KH. ABOVYAN

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

SCIENTIFIC NEWS

N 1-2 (37-38)

ԵՐԵՎԱՆ

ЕРЕВАН 2020 YEREVAN

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Միրզախանյան Ռ. Կ. – Խմբագրական խորհրդի նախագահ

Բաբախանյան Ա. Վ. – Գլխավոր խմբագիր

Կարապետյան Վ. Ս. – Խմբագրի տեղակալ

Դեմիրխանյան Գ. Գ. – Խմբագրի տեղակալ

Ավագյան Լ. Ս. – Պատասխանատու քարտուղար

Գևորգյան Ս.Ռ., Վարդանյան Կ.Ե., Թովուզյան Ա.Օ, Կարապետյան Ս.Գ., Փիլիպոսյան Ա.Ս.,
Գալստյան Ա.Վ., Դոլուխանյան Ա.Գ., Թադևոսյան Ռ.Վ., Մխիթարյան Ե.Ս., Հակոբյան Ա.Հ.,
Դանիելյան Ս.Դ., Կոկանյան Է.Պ., Միքայելյան Հ.Ս., Սահակյան Ա.Կ., Խոյեցյան Ա.Վ., Սարգսյան
Ռ.Ռ.

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

(Հումանիտար գիտություններ), № 1-2 (37-38), 2020 թ.

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 1-2 (37-38), Երևան 2020թ., 132 էջ:

Կայք-էջը՝ Scientificnews.aspu.am

Համարի ձևավորումը և համակարգչային
շարվածքը Թ. Է. Նալբանդյանի

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Мирзаханян Р.К. - председатель редакционного совета

Бабаханян А.В. - главный редактор

Карапетын В.С. - заместитель редактора

Демирханян Г.Г. - заместитель редактора

Авагян Л.М. - ответственный секретарь

Геворгян С.Р., Врданян К.Е., Топузян А.О., Карапетын С.Г., Пилипосян А.С., Галстян А.В.,
Долуханян А.Г., Тадевосян Р.В., Мхитарян Е.С., Акопян А.Х., Даниелян С.Д., Коканян Е.П.,
Микаелян Г.С., Саакян А.К., Хоецян А.В., Садоян Р.Р.

EDITORIAL BOARD

Mirzakhanyan R.K. - Chairman of the Editorial Board

Babakhanyan A. V. - Chief editor

Karapetyan V.S. - Deputy Editor

Demirkhanyan G.G. - Deputy Editor

Avagyan L.M. - Responsible Secretary

Gevorgyan S.R., Vardanyan K.E., Topuzyan A.O., Karapetyan S.G., Piliposian A.S., Galstyan A.V.,
Dolukhanyan A.G., Tadevosyan R.V., Mkhitaryan E.S., Hakobyan A.H., Danielyan S.D., Kokanyan E.P.,
Mikaelyan H.S., Sahakyan A.K., Khoetsyan A.V., Sadoyan R.R.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱԼՈՒՄՅԱՆ Տ. Զ. ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ՀԱԿԱԶԴՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ.....	6
ՊԱՆՈՎ Վ.Ի. ՀՈԳԵԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ՊԱՐԱԴՈՔՄՆԵՐԻ ՊԱՐԱԴԻԳՄԱԼ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	13

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ԶԱԼԻՅԱՆ Ա.Մ. ՊԵՏԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՄԻԶԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԸ ԵՎ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	23
---	----

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՂԱԲԱԲՅԱՆ Կ. Հ. ՄԱՆՐԱՊԱՏՈՒՄ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱՍՏՈՂՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻԶՈՑ	32
ԱՎԱԳՅԱՆ Լ.Մ., ՏԵՐ-ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Լ.Ա. ԲՆԱԳՐԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍԱՆՈՂԻ ԼԵԶՎԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻԶՈՑ.....	39
ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ Ա.Վ. ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՄԽԱԼՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ.....	44
ՄՈՒՐԱՂՅԱՆ Լ.Կ. ԲՍՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄՆ ԱՅԼԱԼԵԶՈՒ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐՈՎ ՀԱՄԱԼՐՎԱԾ ԽՄԲԵՐՈՒՄ.....	50

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ Մ. Գ. ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....	55
ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գ.Ֆ., ԴԱԼԼԱՔՅԱՆ Ա.Մ. ՄԱՆԿԱՏԱՆ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ.....	60
ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ Զ. Հ. ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ-ՈՐՈՆՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ԽՄԲԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՄԻԶՈՑՈՎ.....	66
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Վ. Ս. ԱՆԴՐԱԴԱՐՁ ՇԱԽՄԱՏԻ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆՆԵՐԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄՈՐԿԵԼԻՆ (վերլուծություններ և մեկնաբանություններ).....	75

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Ն. Գ., ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Է. Ա., ՏԱՆԱԶՅԱՆ Ք. Ա. «ՇԱԽՄԱՏ»
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՌՑԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ...83
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Վ.Ս., ՄԻՍԱԿՅԱՆ Ս.Զ. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ՆԵՐԱՌՎԱԾ
ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱԶՄԸ ԵՎ ԵՐԿՈՒ ՔԱՅԼԻՑ ՄԱՏԸ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....92
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ն. Զ. ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.....103

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ

ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ Գ. Ս. ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ..... 109
ՀԱԿՈՔՅԱՆ Ս.Զ., ՊՈՂՈՍՅԱՆ Ս.Գ., ՆԱՀԱՊԵՏՅԱՆ Ա.Ա. ԵՐԿՐԱԶԱՓՈՒԿԱՆ
ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄՈՂԵԼԱՎՈՐՈՒՄԸ «ԿԵՆԴԱՆԻ ԵՐԿՐԱԶԱՓՈՒԹՅՈՒՆ»
ՀԱՄԱԿԱՐԳԶԱՅԻՆ ԾՐԱԳՐԻ ՕԳՆՈՒԹՅԱՄԲ.....115
ՂՈՒԼՂԱԶԱՐՅԱՆ Գ. Ռ., ՂՈՒԼՂԱԶԱՐՅԱՆ Լ. Գ., ԽԱՉԱՆՅԱՆ Ա. Ա. ՄԱԿԵՐԵՍՆԵՐԻ ԵՎ
ԾԱՎԱԼՆԵՐԻ ՀԱՇՎՈՒՄԸ ՍԻՄՊՍՈՆԻ ԲԱՆԱԶԵՎԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ.....121

Խ.ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՎԱԳ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈՒԶԱԿԱՆ ՀԱԿԱԶԴՈՒՄՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ

ՄԱԼՈՒՄՅԱՆ Տ. Զ.

Հ.Թումանյանի անվան Վանաձորի պետական մանկավարժական համալսարան

Տիգրան Մեծն 36

e-mail: t-malumyan@mail.ru

Հողվածում քննարկվում են տարբեր իրավիճակներում ավագ նախադպրոցականի հուզական ինտելեկտի և հուզական դրսևորումների առանձնահատկությունները, հուզական վիճակների իմացության մակարդակի բացահայտմանն ուղղված ստուգողական գիտափորձի կազմակերպման ընթացքը: Ստացված տվյալների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս փորձարարական մեթոդի ընտրության կարևորությունը երեխաների միջանձնային հարաբերություններում: Ըստ առաջադրած մեթոդիկաների՝ բացահայտվել են կոնկրետ իրավիճակներին բնորոշ հուզական հակազդումները և երեխաների կողմից դրանց տրված մեկնաբանությունները: Ստուգողական գիտափորձերում արձանագրված դրական, բացասական և չեզոք հակազդումների ցուցանիշները ցույց են տալիս դրական տեղաշարժերի միտումներ: Հաստատվել է երեխայի հուզական հակազդման և հասակակցի հուզական վիճակը հասկանալու կարողության կապը:

***Հիմնաբառեր.** հուզական ոլորտ, հուզական վիճակներ, հուզական հակազդումներ, ստուգողական գիտափորձ, իրավիճակի բեմականացում, պրոյեկտիվ թեստ:*

Ներկայացված է խմբագրություն 20.06.2019 թ.

Գիտափորձը կազմակերպելուց և իրականացնելուց առաջ փորձարարական 2 խմբում նախապես առանձնացվել են հավասար թվաքանակով ավագ նախադպրոցականներ, առաջին խմբում իրականացվել է ձևավորող գիտափորձ, իսկ 2-րդ խումբը պահպանվել է ստուգողական գիտափորձի կազմակերպման համար:

Ստուգողական գիտափորձի նպատակն է գնահատել ավագ նախադպրոցականների հուզական ինտելեկտի և հուզական դրսևորումների առանձնահատկությունների, տարբեր իրավիճակներում հուզական վիճակների իմացության ձևավորմանն ուղղված ձևավորող գիտափորձի կազմակերպման արդյունավետությունը:

Գիտափորձն իրականացնելու նպատակով առաջադրվել են հետազոտական հետևյալ խնդիրները.

1. նախապես ընտրել համապատասխան մեթոդներ և մեթոդիկաներ, հստակեցնել ընտրակազմը,

2. պարզել ավագ նախադպրոցականների հուզական հակազդումների և հասակակցի հուզական վիճակը հասկանալու ունակության մակարդակը,
3. բացահայտել ավագ նախադպրոցականների հուզական-անձնային ոլորտի առանձնահատկությունները,
4. արձանագրել և համեմատել ստացված հետազոտական արդյունքները:

Ստուգողական գիտափորձն անցկացվել է 2018-2019 ուսումնական տարվա ընթացքում Վանաձորի թիվ 15, թիվ 5 և Լոռու մարզի Օձուն գյուղի թիվ 1 մանկապարտեզներում (ՆՈՒՀ): Ընտրակազմը պահպանվել է նախկին ձևաչափով՝ 5-6 տարեկան 100 ավագ նախադպրոցականներ, որոնցից 50-ի հետ իրականացվել է ձևավորող գիտափորձ (նրանցից 70-ը Վանաձորի թիվ 15 և թիվ 5 մանկապարտեզներից՝ հավասար թվաքանակով 35 տղա և 35 աղջիկ, 30-ը՝ Լոռու մարզի Օձունի թիվ 1 մանկապարտեզից՝ 15 տղա և 15 աղջիկ):

Հաշվի առնելով ավագ նախադպրոցականների հուզական ինտելեկտի և հուզական դրսևորումների առանձնահատկությունները, տարբեր իրավիճակներում հուզական վիճակների իմացության մակարդակը՝ ըստ հավաստող գիտափորձի արդյունքների և նրանց տրված առաջադրանքների կատարման կարողության՝ ստուգողական գիտափորձի արդյունքների ամփոփման ընթացքում ևս առաջնորդվել ենք նույնատիպ այն սկզբունքներով, որոնք կիրառվել են գիտափորձի այլ փուլերում:

Ստուգողական գիտափորձի ընթացքում որպես ստուգիչ խմբի արդյունքներ հաշվի ենք առել նույն երեխաների հետազոտության նախնական արդյունքները, որոնք համեմատվել են ձևավորող գիտափորձի կիրառումից հետո ստացված արդյունքների հետ:

Ստուգողական գիտափորձի անցկացման ընթացքը: Ստուգողական գիտափորձի ընթացքում կիրառվել է երեխաների հուզական հակազդումների ուսումնասիրության մեթոդիկան՝ ըստ Գ.Ա. Ուրունտանայի և Յու.Ա. Աֆոնկինայի [1]:

Ուսումնասիրվել է ավագ նախադպրոցականների հուզական հակազդումները՝ ստեղծված հատուկ իրավիճակում և բացահայտվել հասակակցի հուզական վիճակը հասկանալու ունակության մակարդակը նախապատրաստական փուլում: Սյուժետային դրվագների բեմականացման նպատակով ընտրվել են հատուկ իրավիճակներ, որոնք երեխային ծանոթ են և հաճախակի կրկնվում են առօրյայում: Մասնավորապես կիրառվել են հետևյալ իրավիճակները.

- 1) մայրիկը հիվանդ պառկած է անկողնում և քեզ մանկապարտեզ չի կարող տանել,
- 2) ճաշի ժամանակ դու ապուրը պատահաբար թափում ես, բոլոր երեխաները ծիծաղում են քեզ վրա,
- 3) զբոսանքի ժամանակ դու կորցրել ես քո սիրելի խաղալիքը,
- 4) ընկերներդ քեզ չեն խաղացնում, բայց դու շատ ես ուզում միանալ իրենց,
- 5) ի՞նչ կանես, եթե քո ընկերոջ նկարած նկարը լավագույնը համարվի:

Գ.Ա. Ուրունտանայի և Յու.Ա. Աֆոնկինայի «Երեխաների հուզական հակազդումների ուսումնասիրություն» մեթոդիկայի [1] կիրառումը սկսվել է կոնկրետ իրավիճակների բեմականացմանը պատրաստ մի քանի երեխաների հետ բացատրական աշխատանքներից հետո միայն: Յուրաքանչյուր երեխայի հանգամանորեն բացատրվել է, թե 1) ի՞նչ իրավիճակ պետք է ներկայացնի և 2) ո՞վ և ինչպիսի՞ դեր պետք է կատարի:

Այնուհետև, բեմականացումը դիտելուց հետո յուրաքանչյուր փորձարկվողի առաջարկվել է բացատրել, թե իր կարծիքով ի՞նչ են զգում ներկայացման հերոսները: Պատասխանները գրանցվել են աղյուսակում՝ հաշվի առնելով երեխայի դրական, բացասական կամ չեզոք վերաբերմունքը տվյալ հուզական իրադրությանը: Առաջին աղյուսակում ներկայացված են երեխաների սեղմ պատասխանները՝ առանց խմբագրման: Հաճախ կրկնվող պատասխանների պարագայում գրանցվել են միայն արդյունքները (դրական, բացասական կամ չեզոք):

Աղյուսակ 1. Հուզական հակազդումների որակական բաշխվածությունը՝ ըստ բովանդակության

Ավագ նախադպրոցականների հուզական հակազդումներ			
Իրավիճակ	Դրական (2+2+2)	Բացասական (0)	Չեզոք (1+1)
1.Մայրիկը հիվանդ պառկած է անկողնում, և նա քեզ մանկապարտեզ չի կարող տանել	Կմնամ և կբուժեմ մայրիկիս: Ուրիշի հետ կգնամ: Տատիկը կամ պապիկը կտանեն: Կմնամ և դեղեր կտամ նրան: Քույրիկիս հետ կգնամ: Հայրիկիս հետ կգամ: Կմնամ տանը և դեղ կտամ: Տատիկիս հետ կգնամ:		Կմնամ տանը:
2. Ճաշի ժամանակ դու ապուրը պատահաբար թափում ես սեղանին, բոլոր երեխաները ծիծաղում են քեզ վրա:	Ջրով կլվանամ: Շորերս կհանեմ: Կլվանամ: Ուրիշ շոր կհագնեմ: Կգնամ կգտնեմ: Շորերս կփոխեմ: Կգնամ շորերս փոխելու: Կհարցնեմ, ինչու եք ծիծաղում: Կմաքրեմ ու կասեմ, որ զանգեն ու ասեն, որ մամաս ինձ շոր բերի:	Կկռվեմ և մենակ կխաղամ:	Ոչինչ չեմ ասի:
3.Դու զրոսանքի ժամանակ կորցրել ես քո սիրելի խաղալիքը:	Կգնամ գտնելու: Կխնդրեմ մայրիկիս, նորը նույնից կգնի: Կփորձեմ գտնել: Կխնդրեմ մամային, կասեմ ոչինչ, ես էլի տիկնիկ ունեմ: Ինձ մի հատ էլ կառնի նույնից:	Կլացեմ ու կասեմ, որ նորը գնեն:	Ուրիշ խաղալիքով կխաղամ:
4.Ոնկերներդ քեզ չեն խաղացնում, բայց դու շատ ես ուզում միանալ իրենց:	Կխաղամ ուրիշի հետ: Կհամոզեմ, որ իմ հետ էլ խաղան: Կասեմ. շատ եմ խնդրում իմ հետ էլ խաղացեք: Էլի կգնամ, կխնդրեմ, որ խաղացնեն ինձ:	Կխանգարեմ նրանց խաղին: Կլացեմ և կասեմ պիտի գտնենք:	Կգնամ տուն և այնտեղ կխաղամ: Մենակ կխաղամ: Իմ սիրելի խաղալիքով մենակ կխաղամ:
5.Ի՞նչ կանես, եթե քո ընկերոջ նկարած նկարը լավագույնը համարվի:	Կուրախանամ: Կուրախանամ: Կուրախանամ: Կասեմ՝ այո, շատ սիրուն է:	Կպնդեմ, որ իմն է ամենալավը:	Կգեղեցկացնեմ իմ նկարը: Մենակ կխաղամ: Կգնամ տուն ու կնկարեմ ավելի լավը: Կասեմ հա իրանն էլ սիրուն իմն էլ

Համաձայն «Երեխաների հուզական հակազդումների ուսումնասիրություն» մեթոդիկայի կիրառման հաջորդ փուլում երեխաներին առաջարկվել է նկարել տվյալ հերոսին՝ իրենց պատկերացրած հուզական վիճակին համապատասխան: Մտորև ներկայացվում են տասը փորձարկվողի վերոնշյալ հուզական իրադրությունների հանդեպ դրսևորած վերաբերմունքի ցուցանիշները, ինչպես նաև նրանցից մի քանիսի նկարագրությունները՝ նախընտրած իրադրությանը համապատասխան:

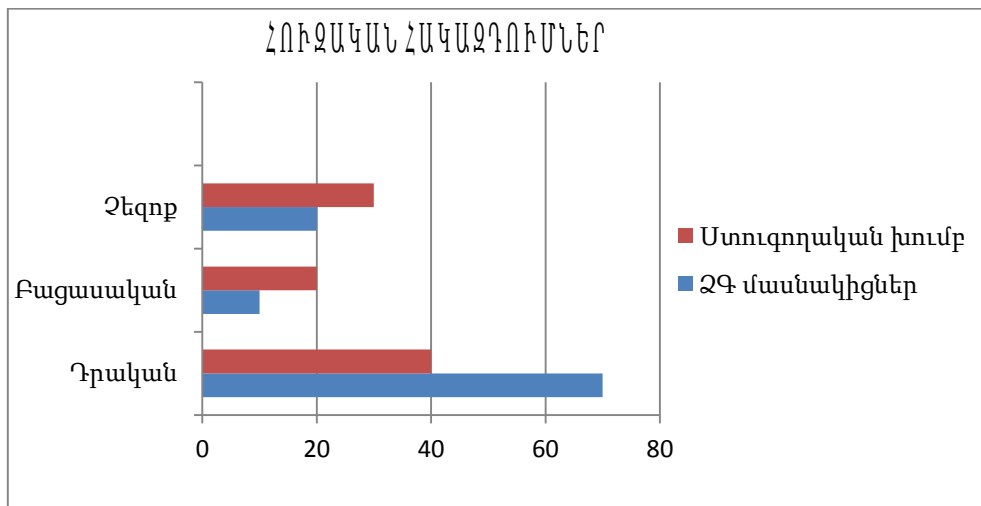
Արդյունքների վերլուծությունն իրականացվել է ըստ հետևյալ սանդղակի՝ 8-10 միավոր տրվել է դրական, 4-7 միավոր՝ չեզոք և 0-3 միավոր՝ բացասական հուզական հակազդումների դրսևորմանը: Այսպիսով, ավագ նախադպրոցականների հուզական հակազդումների և հասակակիցների հուզական վիճակը հասկանալու ունակության մակարդակի բացահայտմանն ուղղված փորձարարական աշխատանքներն իրականացնելուց և վերլուծելուց հետո գրանցվել են հետևյալ տվյալները. վերոնշյալ հուզական առաջին իրադրությանն ավագ նախադպրոցականներից դրական են արձագանքել փորձարկվողների 22%-ը, երկրորդին՝ 28%-ը, երրորդին՝ 18%-ը, չորրորդին և հինգերորդին՝ 20-ական %-ը:

«Երեխաների հուզական հակազդումների ուսումնասիրություն» մեթոդիկայի կիրառման արդյունքներից պարզ դարձավ, որ բացասական և չեզոք հակազդման ցուցանիշները համընկնում են. վերոնշյալ հուզական առաջին իրադրության հանդեպ ավագ նախադպրոցականներից բացասական և չեզոք վերաբերմունք են ցուցաբերել փորձարկվողների 34%-ը, երկրորդին՝ 33%-ը, երրորդին՝ 0%-ը, չորրորդին՝ 33%-ը և հինգերորդին՝ 0 %-ը:

Դիագրամ 1-ում ներկայացված ձևավորող գիտափորձի (ՁԳ) մասնակիցների ցուցանիշներում նկատում ենք դրական տեղաշարժ՝ ստուգողական խմբի համեմատությամբ: Վերոնշյալ հուզական բոլոր իրադրությունների հանդեպ ավագ նախադպրոցականների կողմից բացասական և չեզոք վերաբերմունքների ցուցաբերման ցուցանիշները նվազել են 10 %-ով, (առաջին դեպքում՝ 20%-ից դարձել է 10%, երկրորդ դեպքում 40 %-ից իջել է 30%,) իսկ դրական վերաբերմունքի դեպքում աճել են 20 %-ով (40%-ից դարձել է 60 %): Ստացված տվյալները վկայում են ավագ նախադպրոցականների հուզական հակազդումների և հասակակցի հուզական վիճակը հասկանալու ունակության մակարդակի բարելավման մասին:

Նախադպրոցականների հուզական հակազդումների և հասակակցի հուզական վիճակը հասկանալու ունակությունն ակնհայտորեն ցույց է տալիս, որ երեխան կարողանում է տարբերակել կոնկրետ հույզը՝ իր դրսևորումներով, այսինքն՝ անհրաժեշտության դեպքում որոշել նաև հուզական անհանգստության առկայությունն ինչպես իր, այնպես էլ դիմացինի մոտ, այս կամ այն չափով հասկանում է տվյալ հույզն առաջացնող պարզագույն արտաքին պատճառները և դրանց վնասակար հետևանքները:

Դիագրամ 1. «Երեխաների հուզական հակազդումների ուսումնասիրություն» մեթոդիկայի կիրառման արդյունքների համեմատական վերլուծություն



Ավագ նախադպրոցականների հուզական-անձնային ոլորտի առանձնահատկությունների բացահայտման նպատակով կիրառել ենք Մ. Ա. Պանֆիլովայի «Կակտուս» պրոյեկտիվ թեստը: Այն նախատեսված է 3 տարեկանից բարձր երեխաների հետ աշխատելու համար:

Թեստի կիրառման նպատակն է ուսումնասիրել երեխայի հուզական-անձնային ոլորտի որոշ առանձնահատկություններ: Իրականացման ընթացքում նախադպրոցականներին տրամադրվել է թուղթ (A4) և «յուշերական» գույներով ութ գունավոր մատիտ՝ մեկնաբանության ընթացքում Մաքս Լյուշերի թեստի համապատասխան ցուցանիշները հաշվարկելու համար:

Ավագ նախադպրոցականին հրահանգավորման ընթացքում մեկնաբանվել է, որ նա թղթի վրա նկարելու է կակտուս այնպես, ինչպես պատկերացնում է: Արդյունքների մշակման ժամանակ հաշվի են առնվել գրաֆիկական բոլոր մեթոդներին համապատասխանող տվյալները, մասնավորապես՝ տարածական դիրքը, նկարի չափը, գծային հատկանիշները, մատիտի սեղման ուժը թղթի վրա, ինչպես նաև այս մեթոդին հատուկ կոնկրետ ցուցանիշները՝ փշերի բնութագիրը (չափ, տեղայնացում, քանակ և այլն), նկարչական ձևերի բնութագիրը (սխեմատիկ, գծագրված և այլն):

Նկարն ավարտելուց հետո երեխաներին որպես լրացում տրվել են այնպիսի հարցեր, որոնց պատասխաններն օգնել են պարզաբանել նկարի իմաստը: Մասնավորապես՝ 1) կակտուսը տնային, թե՛ վայրի բույս է, 2) կակտուսի փշերը շա՞տ սուր են, ուժե՞ղ են ծակում: Կարո՞ղ ենք դրանց ձեռք տալ, 3) Կակտուսին դու՞ր է գալիս, որ իրեն ջրում, խնամում և պարարտացնում են, 4) կակտուսը մենա՞կ է աճում, թե՛ իր կողքին գտնվող այլ բույսերի հետ: Եթե հարևան բույսի հետ է աճում, ապա ի՞նչ բույս է այն:

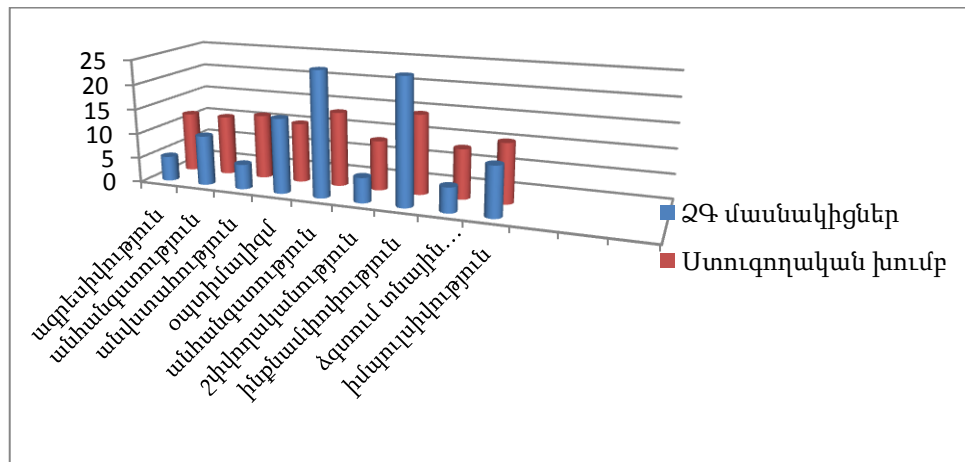
Մ.Ա. Պանֆիլովայի «Կակտուս» պրոյեկտիվ թեստի [2] կիրառման արդյունքների վերլուծության ընթացքում հնարավոր դարձավ բացահայտել փորձարկվողների անձնային այն որակները, որոնք ստորև ներկայացված են աղյուսակ 2-ի համապատասխան սյունակում:

Աղյուսակ 2. «Կակտուս» մեթոդիկայի կիրառման արդյունքներ

1.	Ազդեցիվություն	Առկա են փշեր, հատկապես մեծ թվաքանակով, խիստ հեռացող, երկար, սերտորեն տարածված փշերն արտացոլում են ազդեցիկ բարձր աստիճան
2.	Բռնկվողություն (իմպուլսիվություն)	հոծ գծեր, մատիտի ուժեղ ճնշում
3.	Անվստահություն իր անձի նկատմամբ, կախվածություն	թերթիկի ներքևի մասում գտնվող փոքր նկար
4.	Ցուցադրողականություն	կակտուսի վրա տարբեր նախշերի, ծիլերի առկայություն
5.	Լավատեսություն (օպտիմիզմ)	կակտուսի կերպարն «ուրախ» է, գունավոր մատիտներից օգտագործվել են վառ գույները
6.	Անհանգստություն	բեկյալ գծեր, գունավոր մատիտների օգտագործումից մնացած մուգ գույներ
7.	Շփվողականություն	նկարի վրա այլ կակտուսի կամ ծաղիկների առկայություն
8.	Ինքնամփոփություն	նկարում պատկերված է միայն մեկ կակտուս
9.	Տնային պաշտպանության ձգտում	նկարում պատկերված է ծաղկաման, սենյակային կակտուսի պատկեր

Դիագրամում ներկայացված են ստուգողական գիտափորձի արդյունքների համեմատական վերլուծության տվյալները:

Դիագրամ 2. Մ.Ա. Պանֆիլովայի «Կակտուս» պրոյեկտիվ թեստի կիրառման արդյունքների համեմատական վերլուծություն



Ստուգողական գիտափորձի արդյունքում պարզ դարձավ, որ բարելավվել են ավագ նախադպրոցականների հուզական վիճակների գնահատման ցուցանիշները և կառավարման առանձնահատկությունները [3,4], այսինքն՝ նրանց հաջողվում է վերահսկել հույզերի դրսևորման ուժգնությունը, մասնավորապես զսպել չափազանց ուժեղ հույզերն ու զգացմունքները: Այդ մասին են վկայում դիագրամում ներկայացված տվյալները: Նկատում ենք, որ մասնակիցների անձնային որակների դրսևորման ցուցանիշներում նվազել են ազդեսիվության (10%-ից դարձել է 5%), ինպուլսիվության (12%-ից դարձել է 10%), անվստահության (13 %-ից՝ 5%), անհանգստության (10 %-ից իջել է 5%), ինքնամփոփության (10 %-ից նվազել է 5%), և նկատելի աճել լավատեսության (15%-ից բարձրացել է 25%), շփվողականության (16%-ից աճել է և դարձել 25%) արդյունքները:

Ավագ նախադպրոցականների հետ անցկացրած վերաթեստավորման արդյունքները համեմատելով հավաստող փուլում ստացած արդյունքների հետ՝ կարելի է արձանագրել, որ նկատելի են դրական տեղաշարժերը որակական և քանակական առումներով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада . М.: «ПРОСВЕЩЕНИЕ», «ВЛАДОС», 1995
2. <file:///D:/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%9A%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%81.pdf>: Графическая методика : Кактус, автор М.А.Панфилова,
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство, М.: Владос-пресс, 2003. – 160 с. ил.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2001

РЕЗЮМЕ
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ
МАЛУМЯН Т. З.

В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта и эмоциональных проявлений старших дошкольников в разных ситуациях, в процессе организации констатирующего эксперимента, с целью выявления уровня эмоциональных состояний. Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует о важности выбора экспериментального метода в межличностных отношениях детей. Предложенная методология позволили выявить эмоциональные реакции, характерные для конкретных ситуаций, и интерпретации их детьми. Положительные, отрицательные и нейтральные реакций, наблюдаемые в экспериментах, показывают проявление положительных эмоциональных реакции. Установлена связь между эмоциональной реакцией ребенка и эмоциональным состоянием сверстников.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональное состояние, эмоциональные реакции, контрольные эксперименты, театрализованные ситуации, проективные тесты

SUMMARY
RESULTS OF RESEARCHING SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTIONAL REACTIONS
MALUMYAN T. Z.

The article discusses the characteristics of senior preschoolers' emotional intelligence and emotional manifestations in different situations, in the process of organizing the control experiment in order to reveal the level of emotional state. Comparative analysis of the received data proves the importance of choosing the experimental method in interpersonal relationships among children. The proposed methodologies revealed emotional reactions typical to certain situations, and their interpretations by children. Indicators of positive, negative and neutral reactions, observed in the experiments, show positive tendencies of the manifestation of emotional reactions. The connection between child's emotional reactions and peers' emotional state was adjusted.

Keywords: emotional field, emotional states, emotional reactions, test experience, situation performance, projective test.

Տպագրության է երաշխավորել հ.գ.դ, պրոֆեսոր Վ.Կարապետյանը, 12.11.2019թ.

ПСИХОЛОГИЯ

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАДОКСОВ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХИКИ
ПАНОВ В.И.

Психологический институт Российской академии образования,
125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9.
e-mail: ecovip@mail.ru

Статья направлена на решение вопроса о том, действительно ли мы изучаем психику или же ее отражение в нашем способе мышления. В статье изложены семь парадоксов изучения психики как процесса порождения психических феноменов. Чтобы избежать этих парадоксов, необходимо перейти от гносеологической парадигмы к онтологической и трансцендентальной, что позволит поставить вопрос об условиях, которые необходимы для становления психического процесса как формы бытия.

Ключевые слова: *психика как процесс, изучение, парадоксы, Декарт, Аристотель, парадигма, онтологическая, трансцендентальная, психика как форма бытия, условия.*

Представлена в редакцию 20.11.2018 г.

Теоретические и эмпирические исследования психических явлений (от ощущений до высших форм мышления, сознания, поведения) стали в последние полвека настолько популярны, что количество научно-психологических публикаций становится практически необъятным. Между тем, изучая восприятие, психические состояния или психическое развитие человека всегда ли мы задаемся вопросом: а что собственно мы изучаем? Действительно ли мы изучаем психику или же ее отражение в нашем способе мышления?

Как особо подчеркивал А.И. Миракян [1, 2], изучение психики и ее экспликация в качестве объекта и предмета исследования неизбежно сталкиваются с фундаментальной особенностью психической реальности, которая выражается в том, что исследователь психики имеет дело с ее проявлениями, то есть продуктами психического процесса, в то время как сам психический процесс порождения этих продуктов остается скрытым от наблюдения. И более того, как показывает этот автор, вследствие эмпирических предпосылок эволюции человеческого мышления оно способно осмысливать психику только опосредованно — опять же через продукты психических процессов.

Отсюда возникает вопрос и проблема: а что же тогда изучает психология и действительно ли ее предмет является психика в непосредственной форме бытия? И здесь мы сталкиваемся с рядом парадоксов.

Семь парадоксов психологического исследования

Парадокс 1. Если исходить из значения термина «психология», то психология - это наука о душе. Но при этом современное научное психологическое сообщество молчаливо признает, что собственно «душа» является предметом богословия, но не научной психологии. Психология, говорим мы вслед за учебниками, изучает психические процессы, эмоциональные состояния, черты личности, сознание и тому подобные психические явления, но не «душу». Правда, в последние годы стали появляться работы, авторы которых пытаются вернуть «душу» психологии, точнее - в объект психологии. Однако работы эти проистекают либо из богословских предпосылок, в основе которых лежит представление о человеке как единстве тела, души и духа [3, 4, 5 и др.], либо имеют весьма декларативный характер. Определенным исключением в этом плане являются работы В.Д. Шадрикова [6] о генезе духовных способностей. По словам В.И. Слободчикова [7, с.123]: «Психология начинает интенсивно осваивать наследие (и мировое, и отечественное) религиозной философии, духовного опыта исповедников веры, подвижников духа, расширять опыт работы с субъективным миром человека, его сознанием, а главное-строить новый взгляд, новое видение человеческой реальности в ее субъективной проекции».

При этом необходимо отметить, что в психологическом сообществе как-то обходят стороной то обстоятельство, что критерием научности психологических исследований является естественно-научный способ мышления, представленный в предельной форме в физике, математике и практически воплощаемый в технических достижениях нашей цивилизации. Логические основы естественно-научного способа мышления заложены, как известно, Декартом и другими философами и физиками Нового времени (см., например, декартовские «Правила для руководства ума»). Однако, не все знают, что, когда Декарт [8] создавал эти правила, он исходил из того, что человек-это единство души и тела. При этом он сделал весьма принципиальную методологическую оговорку, а именно: он сказал, что «душу» изучать мы не можем, так как она принадлежит Богу и не может быть предметом научного познания. Но мы можем изучать «тело» человека как машину, как «механическую вещь», используя те правила для ума, с помощью которых мы можем и должны изучать другие физические тела и другие, как выражаются философы, «вещные отношения». Однако, в итоге исторического развития психологии, как естественно-научной дисциплины, она естественно (простите за тавтологию) стала ориентироваться на естественно-научный способ мышления, то есть пользоваться тем способом исследовательского мышления, который изначально был предназначен и разработан для изучения непсихических, вещных свойств и отношений.

Парадокс 2. Исходно полагая, что объектом психологии является психика, мы в качестве предмета психологического исследования определяем (эксплицируем) психические процессы (восприятия, мышления, памяти и т. п.), эмоциональные состояния и переживания, темперамент и способности, личностные черты и сознание и т. д. Однако если исходить из **принципа системности**, то психика не сводится к своим проявлениям, хотя и проявляется в них [9, 10, 11 и др.]. Тогда как же определить психику в качестве объекта исследования? По частям? Ощущения, восприятия, мышление, личность, сознание? Но ведь это все **уже порожденные проявления** психики в форме тех или иных ее продуктов и в тех или иных условиях. А как же эксплицировать психику в качестве предмета исследования - как **то**, что порождает эти проявления?

Парадокс 3. Если исходить из **деятельностного принципа** [12, 13 и др.], то психика проявляется и формируется в деятельности и посредством деятельности. Но тогда психика предстает перед нами **опосредованной** и, более того, **опредмеченной** целями, условиями, мотивами и, наконец, предметом той деятельности, в рамках и посредством которой психику

заставили проявлять себя. Но цели, мотивы, предмет деятельности - это уже проявленные свойства и качества психики. Более того, меняя виды деятельности и условия ее выполнения, мы получаем разные проявления психики как предмета нашего исследования (см., например, «пристрастность» по А.Н. Леонтьеву, «оперативный образ» по Д.А. Ошанину и др.). Сколько меняем виды деятельности, столько разных проявлений психики и получаем.

Парадокс 4. Может быть, искать в фундаментальных свойствах психики? Так, если исходить **из принципа отражения**, то фундаментальным свойством психики является ее предметность. Но это означает, что вышеуказанные проявления психики (процессы, состояния, сознание и др.) исследуются нами не в непосредственной их форме, а в форме, опосредованной либо их предметным содержанием, либо содержанием потребности и целями (задачами) перцептивного акта, что опять же обуславливает предметно-содержательную опосредованность представления психики в качестве предмета исследования [1, 2, 9, 14 и др.].

Одна из известных нам попыток «схватить», зафиксировать психику вне ее опредмеченности сделана В.А. Петровским [15, с. 59], который ввел для этого специальное понятие «анимум». Цитирую (там же): «Заметим, что в этом ряду “субъективности” отсутствует ядерный элемент, который я называю “анимумом”. В отличие от всех вышеназванных и более сложных элементов, надстраивающихся над ним, анимум представляет собой первичное субъективное проявление психики, не соотносимое ни с одним из объектов вовне ни по одному из мыслимых качественных критериев (вкус, цвет, запах, звук, плотность, протяженность, вес, форма и т. п.), и, кроме того, анимум не совпадает ни с одним из рефлексивных свойств психики (например, с переживанием “это - во мне, внутри меня”, или “это - вовне меня”, “по ту сторону”). Анимум есть переживание бытия, а оно - попробуйте отличить! - есть то же самое, что и переживаемое бытие. Существование анимума, на мой взгляд, дает ответ на стародавний вопрос о продуктивности внимания: является ли внимание продуктивным процессом. Ответ: “Да”, если иметь в виду, что внимание есть процесс актуализации базового психического элемента: то, чего не было, посредством внимания теперь есть в сознании».

Парадокс 5. Но, кто-нибудь скажет, ведь есть же **принципы развития и процессуальности**, которые дают возможность исследовательскому мышлению выделить в качестве предмета исследования именно процессуальную сторону порождения психических явлений. И действительно, есть так называемый метод срезов и даже метод формирующего эксперимента, которые позволяют либо проследить процессуальные стадии (срезы) развития того или иного психического явления, либо смоделировать процесс подобного развития, реконструируя условия и предполагаемый механизм данного процесса развития. Однако исходным основанием и в том и в другом случаях выступает изначальная (целевая) заданность того продукта (феномена) психического, процесс развития которого нами исследуется. Вследствие чего процессуальная сторона порождения этого продукта реконструируется «с конца». В качестве примера можно привести этапы формирования перцептивного образа [10, 16 и др.], степень дифференцированности которого определяется относительно тех пространственных свойств и отношений, которые **еще только должны** быть восприняты. В случае с формирующим экспериментом ситуация еще более наглядна, так как мы создаем условия для формирования того психического свойства (процесса, качества и т. п.), который хотели бы получить-например, сформировать процесс мышления учащегося на основе обобщения «по теоретическому типу» [17] то есть опять же - **что задаем** в качестве цели эксперимента, **то и получаем**.

Однако если исходить из диалектических принципов, то по Гегелю «**процесс в продукте умирает**». В нашем случае это означает, что хотя процесс порождения психического продукта

умирает, но остается продукт (феномен), порожденный им, то есть психика в форме своего продукта- в виде того или иного феноменального вида психической реальности (ощущения, эмоции, потребности, сознания и т. д.). И именно этот продукт выступает для нас в качестве явной или неявной предпосылки для экспликации психического в качестве предмета теоретического и экспериментального исследования ее же самой, точнее- порождения ею этого своего же продукта.

Дело в том, как показывает А.И. Миракян [1, 2], глубинной основой, психологической предпосылкой и необходимым условием эволюционного формирования человеческого мышления, в том числе и исследовательского, выступают практические (эмпирические) действия человека с вещными (предметными) свойствами и отношениями окружающего мира. Поэтому, во-первых, психика предстает перед нами не в непосредственной своей данности, а, как уже говорилось, в виде своих продуктивных (результативных) проявлений, обеспечивающих регуляцию биологически целесообразных действий с предметами окружающего мира. Причем, как уже отмечалось, эти проявления предстают перед нами опять же не в своем непосредственном виде (данности), а в опосредованном виде - опосредованном предметным (объектным) содержанием эмпирического взаимодействия человека с окружающим миром. Следовательно, когда мы пытаемся в качестве предмета исследования представить процессуальную сторону психического, то эта процессуальность психического поневоле предстает перед нами, образно выражаясь, сквозь призму эмпиричности и предметной опосредованности самого способа исследовательского мышления, то есть исходя опять же из продуктивной стороны психики, а не из ее собственной процессуальности. Более того, собственно деление бытия на «пространство» и «время» как разные формы бытия тоже имеет в своей основе результативный продукт непосредственного восприятия окружающей действительности, расчленяемой непосредственно-чувственным актом на «пространственную» и «временную» составляющие.

Парадокс 6. Логика полагания «процессуальности» психического в качестве предмета исследования строится, как известно, на категориях пространства и времени. Это означает, что исследовательское мышление, образно выражаясь, «мыслит» категориями и понятиями «пространства-времени». Однако по тем же причинам наше человеческое мышление осмысливает такие явления, как «изменение», «время», «динамичность», «процесс», «процессуальность», представляя и описывая их с помощью пространственных представлений, понятий и отношений, то есть опосредствуя «время» и его «изменение» пространственными представлениями и отношениями. Вспомним тот же метод срезов, декартову систему координат для изображения динамически протекающих явлений (возможны и другие аргументы). Если вы проделаете мысленный эксперимент, пытаясь представить в своем мышлении «временную длительность», то обнаружите, что не можете представить себе «время» иначе, как только представляя его в виде пространственных образов и отношений, то есть обнаруживается, что человеческое мышление может осмысливать «время» только в форме «пространственных отношений». Иначе говоря, человеческое мышление описывает «время» опять же не в непосредственной его данности (реальности), а опосредствуя (и, значит, подменяя) его человеческими пространственными представлениями и отношениями, то есть уже порожденными продуктами психических актов. Это означает, что в силу данной особенности человеческого мышления мы определяем «процесс» и «развитие» психики в пространственно-опосредованной форме.

Но пространственность окружающего мира суть тоже продукт психического отражения, причем в разных формах его опосредования. В частности, речь идет о том, что в психологических исследованиях (в других, кстати, тоже) «пространство» как исходная категория научно-психологического исследовательского мышления имеет разный смысл, разный характер [14]. Так, в

рамках классической психологии (структурализм В. Вундта и др.) постулируется абсолютный характер пространства (т.е. независимость его свойств от объектов его заполняющих), в гештальтпсихологии постулируется относительный характер пространства (т. е. зависимость его свойств от объектов его заполняющих), в экологическом подходе Дж. Гибсона [18] постулируется непосредственная данность окружающего пространства как среды обитания (т. е. зависимость его воспринимаемых свойств от способа жизнедеятельности субъекта восприятия), в концепции оперативности психического отражения Д.А. Ошанина [19] пространственность объекта восприятия непосредственным образом зависит от предметного действия, в рамках которого осуществляется акт восприятия данного объекта (функциональная деформация пространственных свойств объекта восприятия), в трансцендентальной психологии восприятия А.И. Миракяна [1, 2, 20] пространственность окружающего мира порождается в непосредственном акте восприятия и обусловлена не только задачей действия, но и структурно-процессуальной анизотропностью самой отражательной системы, вследствие чего необходимым условием и принципом порождения пространственности является анизотропное искажение принимаемых воздействий. В итоге становится понятно, что «процессуальность» психического как объект и предмет исследования непосредственным образом зависит от того, какой смысл вкладывает исследователь (его мышление) в понятие пространственности окружающего мира и в конечном счете в понятие пространства как категории исследовательского мышления [21].

Парадокс 7. Который, возможно, является причиной предшествующих парадоксов и который выделяет психологию из ряда других естественных наук в особую методологическую позицию. Дело в том, что в психологии, в отличие от других наук, психика выступает одновременно как объект исследования и как средство (способ мышления) исследования ее самой же, то есть имеет место совпадение психики как объекта и как средства ее исследования [1,2, 17, 22]. Ф.Т. Михайлов называл это методологическим парадоксом Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои же собственные волосы. Именно по этой причине психика в качестве предмета исследования всегда опосредована и ограничена не только своей феноменальной стороной («процесс в продукте умирает» и потому в продукте феноменально не представлен), не только своей опредмеченностью вещными отношениями внешнего мира, но также и **тем способом мышления** (а это тоже продуктивное, феноменальное проявление психики), посредством которого осуществляется экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования.

В итоге надо признать, что в научной психологии мы изучаем не психику как таковую, а именно разнообразные ее проявления (частные феномены), в которые она «облачена» в зависимости от способа полагания, то есть мышления (как модница облакает себя всякий раз в разные одежды). И в зависимости от особенностей исследовательского мышления мы будем фиксировать психику (в качестве объекта и предмета исследования) «облаченной в одежду» тех или иных своих феноменальных проявлений, но не собственно психику как таковую, которая, проявляясь в каждом из своих феноменов, тем не менее, не сводится ни к одному из них. Поэтому некорректно говорить о том, что, например, гештальттеория восприятия более истинна, чем теория восприятия в ассоциативной (структуралистической) психологии или деятельностной теории восприятия. Истинность каждой из таких теорий определяется и задается тем способом мышления, посредством которого и в рамках которого была произведена экспликация исследуемой психической реальности в качестве предмета исследования и заданы критерии представления эмпирических результатов в качестве теоретически обоснованных и эмпирически подтвержденных фактов.

Возможность экспликации психики в качестве объекта исследования

Начнем с того, что представление о мышлении и других высших психических функциях как разных формах объективно существующей психической реальности имеет в своей основе допущение, что ее субъектом-носителем является человек¹. Это означает, что психика как подлежащая исследованию объективная реальность существует не сама по себе в виде самостоятельной формы бытия, а лишь в форме **атрибутивной**, как свойство человека. И потому в наиболее распространенных подходах и способах к ее определению (полаганию, как говорят методологи) в качестве объекта исследования она изначально рассматривается производной («вторичной») от человека как существа биологического и социального, в том числе и деятельного (деятельностного); а ныне часто добавляют еще и духовного. Это означает, что, согласно этим подходам, психика не обладает субстанциональностью, так как она суть проявление субстанциональности человека как явления и как одной из форм бытия. Соответственно, источник развития психики следует искать не в самой психике как самостоятельном природном явлении (в широком, не биологическом смысле этого слова), а в человеке и характерных для него видах биологической и социальной активности. Тем самым происходит редуцирование психики как явления к биологически и социально обусловленным формам ее проявления.

Поэтому, если рассматривать психику вне системы «человек-окружающая среда», то экспликация сферы существования психической реальности будет ограничена, согласно указанным рассуждениям, только сферой существования человека как ее субъекта-носителя и как компонента этой системы (и тем самым обречена на редуционизм).

Пример с системой «человек-окружающая среда» как исходным основанием для экспликации психики в качестве объекта исследования обусловлен тем, что эта система была использована нами в качестве исходного основания для объединения различных эколого-психологических исследований (психологической экологии, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания и др.) в экологическую психологию как самостоятельную область психологических исследований [14, 21, 23, 24].

И вот только здесь обнаруживается методологическая возможность разработки гипотетического ряда предпосылок, позволяющих эксплицировать психику в качестве объекта и предмета исследования вне ее опредмеченности. О каких же предпосылках идет речь?

Согласно первой предпосылке, психика представляет собой такое же общеприродное явление, как, например, явления гравитации, электромагнетизма, жизни и т. д.² И так же, как все эти и другие подобные им общеприродные явления, она представляет собой форму бытия, которое обретает конкретные формы своего существования во взаимодействии с другими формами бытия, всякий раз проходя этапы самопорождения, самосохранения и саморазрушения, что в феноменальном плане предстает как последовательность рождения, развития и смерти, то есть перехода в другие формы бытия. Причем как формы бытия могут в данном случае рассматриваться и такие частные формы психики, как психические процессы, психические состояния и сознание [1, 2, 14].

¹ Хотя субъектом психических феноменов, как известно, могут быть и другие представители живой природы (см. Леонтьев, 1983).

² Обратим внимание, что гравитация тоже существует в форме «бытия в возможности», но проявляет себя (в форме «бытия в действительности») только во взаимодействии по крайней мере двух тел. Пока таких тел нет, мы не можем судить об отсутствии или наличии гравитации в данном пространстве-времени, но мы можем говорить о ее существовании в форме «бытия в возможности». По этой же логике наличие психических продуктов и их порождения в психике человека или их опредмеченных форм существования в свойствах окружающей среды (т.е. в форме «бытия в действительности») не может быть аргументом против предположения о существовании психики в потенциальной форме «бытия в возможности».

Согласно второй предпосылке, существуют по крайней мере две парадигмы и, соответственно, два способа³ полагания психики в качестве объекта исследования [1, 2, 14]. В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика, согласно которой психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, то есть как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме- в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Именно этот способ выражен в знаменитом кредо Декарта: «мыслю-следовательно, существую» (сначала частный продукт психического процесса в ставшей форме-«мыслю», а затем вывод о более широкой реальности бытия - «существую»). Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в форме «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности»-это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта, то есть имеет картезианскую апостериорную логику полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и потому апостериорного существования, но и в априорной форме - форме «бытия в возможности».

Согласно третьей предпосылке психика обретает форму актуального существования, то есть переходит из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой. Иными словами, психика в этом случае предстает **как становящееся качество (свойство) системы «человек- окружающая среда»**, которое (поскольку оно системно) не сводится к актуальным свойствам ни «человека», ни «окружающей среды» как компонентов указанной системы, но обуславливается ими. Это означает, что становление психической реальности как качества этой системы происходит в функциональном диапазоне, пределы которого задаются актуальными свойствами ее компонентов, то есть человека и окружающей среды. Так, например, функциональный диапазон константности восприятия, восприятия движения и стабильности объектов и тому подобного задается свойствами зрительной системы человека, естественно сформировавшимися в его фило- и онтогенезе во взаимодействии с окружающей природной средой [25]. В качестве других примеров, подтверждающих возможность такой логики рассуждений, приведем порождение и развитие высших психических функций и сознания человека посредством присвоения (интериоризации) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности [17, 26, 27 и др.], а также изменение психологических свойств и качеств личности в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, в психотренинговой практике и тому подобных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек-окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

³ На самом деле их три. Опуская подробности, первые два, о которых в данном случае идет речь, можно условно обозначить как апостериорный и априорный способы, а третий-как конвенциональный, имеющий в своей основе договоренность о том, что в зависимости от способа рассуждения будем понимать под психикой то или иное (см.: Шуман, 2002).

В последней фразе сформулирована четвертая предпосылка, согласно которой необходимым условием обретения психикой актуальной формы существования («бытия в действительности») является субстанциональность системы «человек-окружающая среда», выражающаяся в ее способности быть онтологическим субъектом своего становления и проявляющаяся в том, что каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и одновременно результатом этого развития.

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего «человека» и «окружающую его среду» в единую становящуюся систему «человек - окружающая среда» выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения (самопорождения-самосохранения-саморазрушения форм бытия), обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к психологии восприятия и к изучению психики как особой формы бытия [1, 2, 14, 25], что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух и более форм бытия является их единство (по Миракяну), содержащая их взаимное структурно-функциональное различие. В качестве иллюстративного примера анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единости, содержащей в себе различие», порождающей психическую реальность, может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ. Но чтобы эта анизотропность могла реализовать себя как процесс порождения психической реальности в виде, например, пространственных ощущений, она должна принимать воздействие со стороны окружающей среды, причем это воздействие в свою очередь должно находиться в анизотропном соотношении с состоянием рецепторного поля, принимающего это воздействие.

Из этого вытекает вывод: эксплицировать психику в качестве предмета исследования и, соответственно, изучать ее в форме непосредственно данной психической реальности (образа, процесса, состояния и т. д.) невозможно, так как мы все время будем возобновлять картезианскую, вещную логику «продуктного» способа определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Но мы можем сделать объектом исследования условия, необходимые и обеспечивающие возможность порождения действительной формы существования психики в виде той или иной психической реальности. Дело, как говорится, «за малым»: понять, на каких исходных основаниях и каким образом должна строиться логика исследования, предметом которого являются не сама «психическая реальность», а «условия, обеспечивающие возможность ее порождения в непосредственном психическом процессе (акте)». Как показывают ранее проведенные исследования А.И. Миракяна [1,2], эти основания должны иметь трансцендентальный характер по отношению психической реальности, подлежащей исследованию. В качестве одного из таких оснований он предлагает рассматривать принцип анизотропности (образования анизотропного отношения). Наши исследования показывают, что необходимым условием для этого должно быть онтологическое определение психики- как природной формы бытия, обретающей актуальную (действительную) форму своего существования в процессе становления (формопорождения) системы «субъект психической реальности (например, человек)-окружающая среда», которая тем самым становится онтологическим субъектом формопорождения психической реальности как формы бытия и как предмета исследования психики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1.- М.:Издательство «Институт психологии РАН», 1999.
2. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. -М.:Издательство «Институт психологии РАН», 2004.
3. Гостев А.А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов. М.: Институт психологии РАН, 2001.
4. Дворецкая М.Я. Развитие и становление психологического учения о человеке восточных христиан Средневековья : дис. ... д-ра психол. наук. -М. ; СПб., 2006.
5. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. - М. : Владос, 2001.
6. Шадриков В.Д. Духовные способности.- М., 1998.
7. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. - М.: Наука, 1995. С. 123-138.
8. Декарт Рене. Сочинения в 2 т. - Т. 1. -М., Мысль, 1989. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. -05.08.2006. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3958>.
9. Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М. : Наука, 1984.
11. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд.- М. : Институт психологии РАН, 2006.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. -М. : МГУ, 1972.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946.
14. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. -М. : Наука, 2004.
15. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: метаимпlicative модель // Рефлексивные процессы и управление. - 2007, -№ 1. -Т. 7.- С. 58–88.
16. Ланге Н.Н. Закон перцепции. - Одесса, 1894
17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. -М., 1996.
18. Гибсон Дж. Г46 Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко.- М.: Прогресс, 1988.
19. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ. – М. – Воронеж: Издательство: МОДЭК, МПСИ. Серия: Психологи Отечества, 1999.
20. А.И. Миракян и современная психология восприятия: сборник материалов научной конференции (30 ноября – 1 декабря 2010 г.) / под общ. Ред. Н.Л.Мориной, В.И.Панова, Г.В.Шуковой. – М.: УРАО «Психологический институт»; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.
21. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. - 2-е изд. М. : Школьные технологии, 2006.
22. Михайлов Ф.Т. Порождающий процесс восприятия; под ред. А.И. Миракяна // Вопросы психологии. -1993.- № 11.- С. 181–183.
23. Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. - Самара: Изд-во МГППИ, 2001.
24. Материалы 3-ей Российской конференции по экологической психологии (Москва, 15-17 сентября 2003 г.). М.: Психологический институт РАО, 2003.
25. Панов В.И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов // Вопросы психологии. -1998.- № 2. -С. 82–107.

26. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
27. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии.-М. ; Воронеж, 1996.

Статья написана по материалам: *Панов В.И.* Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 50–54. — Работа поддержана грантом РГНФ № 11-06-00735.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀՈԳԵԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ՊԱՐԱԴԻՔՍՆԵՐԻ ՊԱՐԱԴԻԳՄԱԼ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՊԱՆՈՎ Վ.Ի.

Հոդվածն ուղղված է այն հարցի պարզաբանմանը՝ արդյոք մենք իսկապես ուսումնասիրում ենք հոգեկանը, թե ուսումնասիրում ենք մեր մտածողության միջոցներում դրա արտացոլումը: Հոդվածում շարադրված են հոգեկանի հետազոտման (իբրև հոգեկանի ֆենոմենների առաջացման գործընթացի) յոթ պարադոքսներ: Այդ պարադոքսներից խուսափելու համար անհրաժեշտ է իմացաբանական (գնոսեոլոգիական) պարադիգմայից անցում կատարել գոյաբանականին (օնտոլոգիականին) և տրանսցենդենտալին, ինչը թույլ կտա հարցադրումն անել այն պայմանների վերաբերյալ, որոնք անհրաժեշտ են հոգեկան գործընթացի՝ իբրև գոյի ձևի ձևավորման համար:

Հիմնաբառեր- հոգեկանը որպես գործընթաց, ուսումնասիրություն, պարադոքսներ, Դեկարտ, Արիստոտել, պարադգմա, գոյաբանական, տրանսցենդենտալ, հոգեկանը որպես գոյության ձև, պայմաններ

SUMMARY

PARADIGM ANALYSIS OF PARADOXES IN THE STUDY OF THE PSYCHE *PANOV V.I.*

The article is aimed at deciding whether we really study the psyche or its reflection in our way of thinking. The article presents seven paradoxes of the study of the psyche as a process of generation of psychic phenomena. To avoid these paradoxes, it is necessary to move from an epistemological paradigm to an ontological and transcendental paradigm. This will raise the question of the conditions that are necessary for the formation of the mental process as a form of being.

Keywords: psyche as a process, study, paradoxes, Descartes, Aristotle, paradigm, ontological, transcendental, psyche as a form of being, conditions.

Рекомендована к публикации д., психол.,н., проф. К.Варданян, 11.12. 2019

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ՊԵՏԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԸ ԵՎ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԶԱԼԻՆՅԱՆ Ա.Ս.

ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա, Երևան, Կիևյան 8/1
e.mail- ashotzalinyan@yandex.ru

Հոդվածում առանձնացվել և վերլուծվել են զարգացած երկրներում պետական կառավարման բարեփոխումների իրականացման տարածված ռազմավարությունները, գործընթացները և դրանց իրականացման գործիքակազմը: Դիտարկվում են բարեփոխումների հնարավոր բացասական կողմերի արտահայտման ձևերն ու դրանց կանխարգելման միջոցները:

Հիմնաբառեր. *Պետական կառավարում, բարեփոխումներ, միջազգային փորձ, կրթություն, քաղաքային տնտեսություն, հեղափոխական իրավիճակ, կառավարման նոր մոտեցումներ, պետության արդիականացման իրավիճակ, պրոֆեսիոնալիզմ, հմտություն:*

Ներկայացված է խմբագրություն 21.08.2020թ.

Պետական կառավարման բարեփոխումն՝ իր էությամբ պետության անարդյունավետ կառավարման և համակարգի ձախողումների վերացման քաղաքակիրթ միջոց է: Անքննարկելի է, որ բարեփոխումների իրականացման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել նախորդ ժամանակահատվածներում կուտակված և՛ դրական, և՛ բացասական փորձը: Միևնույն ժամանակ անթույլատրելի է անցյալի՝ ձեռք բերված գիտելիքների, հաջողությունների ու փորձի հիմնահատակ մերժումը:

Հայտնի է, որ պետական կառավարման լայնամասշտաբ բարեփոխումների և քաղաքական արդիականացման արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է հստակ սահմանել նպատակները, փուլերը, անհրաժեշտ միջոցներն ու իրականացման ընթացքում օգտագործվող ռեսուրսները:

Հարցի կարևորությունից ելնելով տարբեր մասնագիտական «ակումբների» կողմից անընդհատ իրականացվում են նման ուսումնասիրություններ և վերլուծություններ: Լայնածավալ հետազոտության եզակի օրինակներից է Եվրոպական երկրներում պետական կառավարման բարեփոխումների իրականացված համեմատական ուսումնասիրությունը: Այն ժամանակի խոշորագույն նախագիծ էր չորս տարվա կտրվածքով[1] և ընդգրկել է 2011-2015 թվականները: Այն իրականացրել է COCOPS (*Coordinating for Cohesion in the Public Sector of the Future*) գիտահետազոտական կոնսորցիումը, որում ներգրավված էին Եվրոպական 10 երկրների 11 գիտնականներ, ինչպես նաև միջազգային 8 հետազոտական խմբեր:

«Պետական կառավարման բարեփոխում» եզրույթը ենթադրում է «ավտոմատ ռեժիմով» և

միասնական համակարգով աշխատող պետական իշխանության ապահովման նպատակով տեղի ունեցող վերափոխումներ:

«Բարեփոխում» տերմինի ստուգաբանությունը նշանակում է վերադասավորում, հասարակական կյանքի ցանկացած ոլորտում «ինչ-որ բանի» փոփոխություն: Պետական կառավարման համակարգի բարեփոխումները՝ այդ համակարգի կազմակերպման, դրա գործառույթների, իրականացման ձևերի և գործունեության մեթոդների, ինչպես նաև՝ կառուցվածքների բարելավման նպատակով իրականացվող միջոցառումների շարք է:

Բարեփոխումների առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունները և մեր դիտարկումներն իրականացվել և ընդգրկում են՝ 1980-ականներից առ այսօր ընկած ժամանակահատվածը: Նման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս բարեփոխումների իրականացման գործընթացը դիտարկել պատմական դինամիկայի մեջ:

Սովորաբար բարեփոխումների էությունը դիտարկվում է որպես սոցիալական հարաբերությունների վերափոխման ձև և կազմակերպման տեխնոլոգիա: Ասվածի կարևորությունը դեռևս 90-ականների կեսերին նշում էին տարբեր մասնագետներ, պնդելով, որ «ամեն ինչ պետք է հաշվի առնել նախապես՝ փոփոխություններ նախաձեռնելիս, բարեփոխման ձևն ու տեմպը ընտրելիս, բարեփոխումների կազմակերպչական և ինստիտուցիոնալ մեխանիզմներ ստեղծելիս»[2]:

Համակարգային մեթոդաբանությունը հնարավորություն է տալիս բարեփոխումներն ընկալել որպես զարգացման միանման տրամաբանությամբ և կայուն կազմակերպչական գործընթացների տարբեր դրսևորումներ ու պայմաններ: Բարեփոխումը՝ ինչպես և ցանկացած լայնածավալ կառավարչական գործողություն, սոցիալական զարգացման կարգավորման անհրաժեշտ բաղադրիչ է: Պետական կառավարման զարգացման պատմական ընթացքի դասերը «խորհուրդ չեն տալիս» բարեփոխումներն իրականացնել հեղափոխական՝ ցնցումային մեթոդներով, քանի որ այն կարող է կորցնել իր ներուժը:

Բարեփոխումների հատկանիշներից են դրա կազմակերպման հատուկ ընթացակարգը, հասարակական հարաբերություններում կամ հանրային կյանքի և պետության առանձին ոլորտներում բարեփոխումների իրականացման նպատակաուղղվածությունը և այլն:

Ինչպես ցույց է տալիս պետական կառավարման համաշխարհային կուտակած փորձը, ժամանակակից աշխարհում բարեփոխումների ընթացքի վրա առավել ռիսկային ազդեցություն ունեցող գործոններից մեկը հեղափոխությունների ռեժիմում դրանց իրականացումն է: Այդ ընթացքում բարեփոխումների իրականացումը կատարվում է հեղափոխական մեթոդներով, իսկ հաճախ հեղափոխական գաղափարախոսությունը ներկայացվում է որպես բարեփոխումների գաղափարախոսություն, ինչը, մեր կարծիքով, անթույլատրելի է: Հեղափոխությունների ժամանակահատվածում բարեփոխումների կազմակերպման բացասական երևույթներից են, օրինակ, այլընտրանքային լուծումների բացակայությունը, կենտրոնացումը վարչական կառավարման մեթոդների վրա, հեղափոխական իշխանության պատկերացումներին չհամապատասխանելու պայմաններում այն «հակահեղափոխություն» գնահատելը՝ դրանից բխող հետագա բացասական հետևանքներով:

Մեր երկրում իրականացվող պետական կառավարման բարեփոխումները՝ նպատակադրմամբ և իրականացման ընթացքով «հայկական» գյուտ չէ: XX-րդ դարի վերջին և XXI-րդ դարի սկզբներին բազմաթիվ երկրներում իրականացվել են պետական կառավարման համակարգերի վերափոխմանն ուղղված լայնածավալ գործողություններ: Մեր կողմից ընտրանքային կարգով ուսումնասիրվել են Ավստրալիայում, Բրազիլիայում, Հունգարիայում, Գերմանիայում, Չինաստանում [3], Մեծ Բրիտանիայում, Նոր Զելանդիայում, Չիլիում, ԱՄՆ-ում, Մերձ Բայթյան և այլ երկրներում իրականացված բարեփոխումների՝ դրանց մոտեցումների,

ընթացքի ու արդյունքների առանձին կողմերը:

Եթե որոշ երկրներում վերջին 40 տարիների ընթացքում բարեփոխումները բնութագրվում են ծայրահեղ արմատականությամբ (օրգանական համակարգի ամբողջական վերակազմավորում, ինչպես օրինակ, Ավստրալիայում, Նոր Զելանդիայում, Մեծ Բրիտանիայում), ապա երկրների մեկ այլ խումբը բնութագրվում է առավել արտահայտված աստիճանականությամբ (օրինակ, Գերմանիայում, Ֆինլանդիայում, Նիդեռլանդներում): Միաժամանակ, նշված պետությունների երկու խմբերն էլ հակված են մասնավորից ամբողջությամբ կամ մասնակի «պատվաստել» կառավարման մոդելներն ու մեթոդները:

Պատմական տեսանկյունից բոլոր երկրներում բարեփոխումների նպատակը ոչ թե պետական կառավարման համակարգի կազմաքանդումը, այլ պետության կառավարման ոլորտներում վերջին 30-40 տարիներին աշխարհում տեղի ունեցած *«առաջադեմ իրադարձությունների»* փորձի կիրառումն է: Բարեփոխումների կարևորագույն «դասերից» է բարեփոխումները պետության շարունակական գործառույթ դիտարկելու անհրաժեշտությունը:

Պետական կառավարման համակարգի բարեփոխումները մեր երկրում 1991 թվականից ի վեր՝ պետական կառավարման, նախ և առաջ՝ գործադիր իշխանության վերակազմավորման անհրաժեշտության պատճառով ունեն շարունակական բնույթ:

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ սկզբում բարեփոխիչների մի մասը առաջադրում էր մեկ խնդիր. գործադիր իշխանության պետական լայնամասշտաբ և լայնազանգված՝ մարդկային, նյութական և ֆինանսական ռեսուրսներով համակարգի նվազեցում, բոլոր հնարավոր եղանակներով համակարգի *«արտոնությունների»* կրճատում: Այստեղ բարեփոխիչները առաջնորդվում էին Պարկինսոնի հայտնի մոտեցմամբ. «պաշտոնյան բազմապատկում է իր ենթակաների քանակը և՛ պաշտոնյաները աշխատում են մեկը մյուսի համար» [4]:

Ինչպես սոցիալական մյուս գործընթացները, բարեփոխումները նույնպես ունեն սկիզբ, ավարտ, որոշակի կենտրոնացվածություն: Այս գործընթացն ունի որոշակի «կյանքի ցիկլ» [մանրամասն տես՝ 5]: Այդ ընթացքի մեջ, որպես կանոն, գրեթե միշտ տեղ է թողնվում «հակաբարեփոխումների» համար՝ նույն պետական իշխանության կողմից իրականացված խիստ արմատական բարեփոխումների քայլերից հետո իրականացվող կազմակերպչական հատուկ *«մեղմացնող»* գործողությունների համար: Հակաբարեփոխումների գործողություններն ամենևին չեն հանդիսանում դրա դեմ ապստամբություն «ներքևից»: Հակաբարեփոխումները նույնպես իրականացնում են նույն իշխանությունները՝ ընտրելով նոր ուղղություններ ինքնուրույն կամ՝ քաղաքական ուժերի և հանրության ճնշմամբ: Հակաբարեփոխումները տարածված երևույթ են, դրանք սպասելի են և պետք է կանխատեսվեն: Դա հասկանալով, օգտագործվում են բարեփոխումների ճշգրտման մեխանիզմներ, որոնցով էլ, կարծես, մարվում է բարեփոխումների գործողությունների բացասական հետևանքների ալիքը:

Անհրաժեշտ է տարբերել *«բարեփոխումները՝ որպես փորձ»*՝ *«բարեփոխիչ փորձարկումներից»*: Առաջինը անթույլատրելի է, իսկ երկրորդը՝ հնարավոր է և անհրաժեշտ:

Հատկապես այն երկրներում, որտեղ իշխանությունները զգում են «զարգացած երկրների մակարդակին հասնելու» անհրաժեշտություն, ուրիշի կենսակերպն ընկալվում է որպես իդեալական(կատարյալ), իսկ բարեփոխումներն իրականացվում են փոխառության ռեժիմում: Նման դեպքերում «հասարակական օրգանիզմն» անխուսափելիորեն ցուցաբերում է որոշակի «մերժման ռեակցիա», որին պետք է դիմակայել նախապես մշակված՝ հարմարվողականության հատուկ մեխանիզմների օգնությամբ:

Բարեփոխումներին հարմարվելու մեխանիզմները հատուկ կազմակերպված և իրականացվող գործողություններ են, որոնք կարելի է տարանջատել հիմնական խմբերի:

1. դրանք **հատուկ կանխարգելիչ միջոցառումներ** են, որոնք ապահովում են բարեփոխումների իրականացումն առավել «քիչ ցավոտ» ռեժիմով:

2. **ուղեկցող միջոցառումներ** են, որոնք անհրաժեշտ են բարեփոխումների ընթացքում սոցիալական լարվածությունը մեղմելու համար (օրինակ, աշխատողների վերապատրաստման ծրագրերի իրականացում):

3. առանձնահատուկ **սոցիալ-հոգեբանական միջավայրի** ստեղծում, ինչը հնարավորություն է տալիս հանրությանը հստակ պատկերացնել իրեն «սպասվող հեռանկարները» և դա ընդունել որպես բնական ընթացք, ինչը և նպաստում է անհատական գործողությունների ակտիվացմանը անգործության վերացմանը:

Բարեփոխման ընթացքում հարմարվողականության մեխանիզմների գործարկումը պարտադիր է. դրանք պետք է ստեղծվեն և անընդհատ կարգաբերվեն:

Բարեփոխումների՝ մեկ նպատակից մյուսին անցումը գրեթե երբեք չի հաջողվում իրականացնել անցնում, քանի որ նպատակային թիրախների վերանայումը հանգեցնում է տնտեսության առանձին հատվածների մասնակի ապամոնտաժմանը (կազմաքանդմանը):

Բարեփոխումների հաջողությունը որոշվում է դրա իրականացման այլընտրանքային տարբերակների առկայությամբ և խելամիտ կիրառմամբ: Այս համատեքստում բնական է, որ միայն ուժեղ և կարող, փորձառու մասնագետների թիմը հնարավորություն ունի դառնալ «արդյունավետ բարեփոխիչներ»:

Բարեփոխումների նպատակներին հասնելու միջոցները պետք է կիրառվեն՝ չխեղաթուրելով բարեփոխումների գաղափարախոսությունը[6]: Ինչպես փաստում է կուտակած համաշխարհային պատմական փորձը, հակառակ դեպքում այն դառնում է վտանգավոր նրանով, որ շատ մոտ է հեղափոխությանը: Իզուր չէ, որ հաջողված բարեփոխումներն հաճախ կրում են իրենց առաջնորդների անունները (օրինակ, Գրակքոս եղբայրներ[7], Դեն Սյաոպին և այլն):

Տարբեր երկրներում բարեփոխումների կազմակերպման միջազգային պատմական փորձը փաստում է, որ բարեփոխումների կադրային ներուժի ձևավորման տեխնոլոգիան առանձին դեպքերում հանգեցնում է նաև բացասական դրսևորումների, որոնցից են, օրինակ՝

- ✓ նախաբարեփոխումնային ժամանակահատվածից «մնացած» կառավարման տարբեր մակարդակներում առանցքային պաշտոնավարող կադրերից համատարած ազատվելը,
- ✓ «նոր էլիտայի» (կառավարող ընտրանու) ձևավորումը՝ բացառապես բարձրագույն բարեփոխիչներին մոտ կանգնած անձանցից,
- ✓ փորձառու քաղաքականությամբ չբաղված մասնագետներին «կորցնելը»,
- ✓ գործադիր իշխանության մարմիններում «վերահսկելի» աշխատակիցներով համալրման առաջնահերթության տրամադրվածությունը և այլն:

Նման երևույթները մեծամասամբ հանգեցնում են հասարակության խորքում «ներքին ցնցումների», ինչը շեղում է նույն հասարակությանը՝ բարեփոխիչների կողմից կյանքի կոչվող դրական միտումները տեսնելուց:

Ընդունված կարծիքով, բարեփոխումների կադրային ապահովման հիմնական կազմակերպչական սկզբունքները պետք է համարվեն՝

- ✓ բարեփոխումների «կենտրոնի» գործունեության համատեղելիությունն իշխանության ցանկացած մակարդակի փորձառու մասնագիտական կազմի հետ,
- ✓ բարեփոխումներ իրականացնող պրոֆեսիոնալ մասնագետ-պաշտոնյաների փոփոխելիության աստիճանի հնարավորինս նվազագույնի հասցնելը և այլն[8]:

Կառավարման մեթոդով է հանրությունն առարկայականորեն ըմբռնում կառավարման կառույցների ազդեցությունը կառավարվող օբյեկտների վրա՝ նրանց կազմակերպելու և կարգավորելու եղանակը, դրանց օպտիմալ գործունեության և զարգացման պայմանների

որոշումը և դրանց համապատասխանեցումը օրենքների պահանջներին[9]:

Ժամանակակից աշխարհում պետության կողմից մատուցվող ծառայությունները՝ հատկապես համայնքային մակարդակում, սկսում է վերածվել «ծառայությունների մատուցման» հատուկ ոլորտի: Այս առումով, հանրային ծառայությունների ոլորտում կառավարման որոշ գործնական մեթոդների շնորհիվ զարգանում է քաղաքային ծառայությունների շուկայավարումը, ծառայությունների ստանդարտները հետզհետե ներդրվում են պետական կառույցների գործունեության կազմակերպման գործում: Պետական համակարգի հաջողությունն առավելապես սկսում է հիմնվել ոչ ավանդական ծառայությունների մատուցման զարգացման վրա:

Պետական կառավարման բարեփոխումները իրենց մեթոդներով և էությամբ ունեն բազմավեկտոր ազդեցություն, ինչպես օրինակ, տարածաշրջանային մարքեթինգը, որը կարող է իրականացվել բնակարանային, տնտեսական զարգացման գոտիների, տուրիստական և այլ ոլորտներում:

Բերենք պետական կառավարման բնագավառում տարածաշրջանային մարքեթինգի հաջողությամբ կիրառված մի քանի հետաքրքիր օրինակներ[10].

1. Դեռևս 1995 թվականին Բեռլինի քաղաքային իշխանություններն իրականացրեցին «Փաթեթավորված Ռեյխստագ» միջոցառումը:

Ռեյխստագի աշխարհահռչակ շենքն իրոք «փաթեթավորվեց» ամբողջությամբ՝ այն ծածկվեց հատուկ կտորով, որպեսզի արտաքին տեսքից ստեղծվեր ամանոթյա նվերի հսկա փաթեթի տպավորություն: Միաժամանակ, իշխանությունն իրականացրեց գովազդային լայն արշավ, ինչը ներգրավեց միլիոնավոր զբոսաշրջիկների ողջ Գերմանիայից և այլ երկրներից: «Փաթեթավորված Ռեյխստագի» անսովոր պատկերը տեսնելու համար Բեռլին այցելողները օգտվում էին տրանսպորտի, հյուրանոցների, հանրային սննդի օբյեկտների ծառայություններից, ձեռք էին բերում հուշանվերներ, այլ կերպ ասած՝ նրանք «ծախսում էին ֆինանսաներ» հոգուտ Բեռլինի և բեռլինցիների: Ծառայությունների և առևտրի ոլորտում գործող կազմակերպությունները և աշխատողներն արդյունքում ստացան լրացուցիչ շահույթ և եկամուտներ, քաղաքային իշխանության գանձարան մուտքագրվեցին լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներ և ուղղվեցին Բեռլինի քաղաքային տնտեսության զարգացմանը:

2. Երբ Գերմանիայի մայրաքաղաքը Բոնից տեղափոխվում էր Բեռլին, «*դատարկվող*» Բոնին սպառնում էր «անկում և ամայացում»: Պետական կառույցները, դեսպանությունները, ներկայացուցչությունները և բազմաթիվ այլ հասարակական և առևտրային կազմակերպություններ, որոնք հանդիսանում էին Բոնի քաղաքային տնտեսության հիմքը, «լքում» էին քաղաքը: Վիճակը շտկելու և բացասական հետևանքները կանխելու նպատակով ստեղծվեց քաղաքային մարկետինգի պետական գործակալություն՝ նպատակաուղղված նոր կազմակերպություններ ներգրավելուն, ինչի նպատակով էլ հնարավորություն էր տրվում ուղղակի զբաղեցնել պետական սեփականություն հանդիսացող պետական տարբեր կառույցների դատարկված շենքերը[11]:

Բարեփոխումների պատմական փորձի մի շարք հետազոտողներ նշում են, որ առանձին երկրների և երկրների խմբերի միջև բարեփոխումների խորության աստիճանի և իրականացման մեթոդների առումով կան բազմաթիվ տարբերություններ: Օրինակ, Օ.Օլսին դեռ 20 տարի առաջ գրում էր[12]. «Շատ երկրներ շարժվել են նույն ընդհանուր ուղղությամբ, սակայն այնուամենայնիվ, միտումները նույնական չեն եղել: Օրինակ, ՕԵԿԴ-ի («*The Organisation for Economic Co-operation and Development*»՝ *Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն*) ութ երկրներում՝ Ավստրալիայում, Բրիտանիայում, Ֆրանսիայում, Գերմանիայում, Ճապոնիայում, Նորվեգիայում, Շվեյցարիայում և Միացյալ Նահանգներում 1980-

ականների բարեփոխումների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ընդունված նոր հռետորաբանությունը համընդհանուր չէր և, որ պետական հատվածի բարեփոխումները չունեին մեկ միասնական «ալիք»: Առանձին երկրներ ընդունում էին համապարփակ բարեփոխումների գաղափարը, մյուսները՝ պաշտպանում էին գործող կարգի միայն աննշան փոփոխությունները, շարժվելով «Անել ավելին՝ առավել պակաս թվաքանակով» սկզբունքով:

Բարեփոխումները, որպես կազմակերպչական գործընթաց, տարբեր երկրներում ժամանակի ընթացքում իրականացվել են ընդունված իրավական տարբեր ակտերով, ընդ որում, բարեփոխումների ծրագրերն երբեմն կենտրոնանում էին մեկ կամ մի քանի հիմնական թեմաների շուրջ [13]: Որպես օրինակ՝ նշենք.

- ✓ **Մեքսիկայում**՝ «Պետական կառավարման 1995-2000թթ.» ծրագիրը:
- ✓ **Դանիայում**՝ «Հասարակական հատվածի նոր տեսլական»(1993) և «Քաղաքացիների բարեկեցություն» ծրագիրը (1995):
- ✓ **Միացյալ Թագավորությունում**՝ «Շարունակականություն և վերափոխում» (1994) ծրագիրը:
- ✓ **ԱՄՆ-ում**՝ «Կառավարության վերափոխում» Ծրագրով (1993) Միացյալ Նահանգները նպատակ ունեին ստեղծել պետական կառավարման «ավելի շատ աշխատող՝ ավելի քիչ ծախսող» համակարգ:
- ✓ **Կանադայում**՝ «Կառավարության շտկում» ծրագիրը, որը կոչված էր դաշնային իշխանությունների դերի և պարտականությունների հստակեցմանը և ռեսուրսների բաշխման ուղղությունների որոշմանը:
- ✓ **Ֆրանսիայում**՝ 1995 թվականից ի վեր «Պետության արդիականացման ծրագրեր»:
- ✓ **Իռլանդիայում**՝ «Ավելի լավ կառավարության ապահովում» (1996): Իռլանդական ծրագիրը կարևորում է որակյալ ծառայություններ մատուցելու ուղղությունը, կառավարության և հասարակության համար խորհրդատվական մարմինների ստեղծումը:
- ✓ **Գերմանիայում**՝ «Փոխել պետությունը» (1995-1997). Գերմանիայում (նաև Հունգարիայում, Չեխիայում) անմիջապես վերափոխում էին պետական կառավարման համակարգի բոլոր բաղադրիչները:

Ներկայիս գրեթե բոլոր երկրներում առաջնային են համարվում մատուցվող ծառայությունների որակի բարելավման խնդիրների լուծումը: Մեծ ուշադրություն է դարձվում քաղաքացիների հետ խորհրդակցություններին՝ կոնսուլտացիաներին և «հետադարձ կապի» մեթոդներին: Օրինակ՝

- **Նորվեգիայում**՝ իրականացվում է հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտների, ինչպես նաև իրավունքների և պարտականությունների մասին քաղաքացիներին տեղեկատվություն տրամադրելու քաղաքականություն:

- **Դանիայում**՝ տեղական իշխանություններից և ծառայություններ մատուցող կազմակերպություններից պահանջվում է տարին մեկ անգամ գեկույց ներկայացնել հանրությանը կատարած աշխատանքների մասին, որոնք գնահատվում են հանրության կողմից առցանց եղանակով:

- **Նիդեռլանդներում**՝ գործում են «պետական տեղեկատվական կենտրոններ», որոնք իրականացնում են պետական իշխանության քաղաքական որոշումների վերաբերյալ հասարակության կարծիքների ուսումնասիրություն:

Ներկայում պետությունների մեծ ուշադրությունն է պահանջում նաև մրցակցության կարգավորման խնդիրների լուծմանը, երբեմն՝ արմատական և իրարամերժ ձևերով: Օրինակ, կրթության պետական կառավարման ոլորտում, առանձին դեպքերում հրաժարվում են տվյալ տարածքում՝ բնակչության թվաքանակով պայմանավորված ստանդարտներից ելնելով դպրոցներ և հիվանդանոցներ ստեղծելու պրակտիկայից: Օրինակ, Նյու Յորքի մի շարք

շրջաններում «ուսուցիչների ձևավորված խմբերին» թույլատրվում է ստեղծել դպրոցներ՝ հիմնվելով գործող ուսումնական հաստատությունների գույքային առկա ռեսուրսների վրա և դրանով դառնալ սովորողների՝ աշակերտների «*որսի*» մրցակցության արդյունավետ մասնակից:

Բարեփոխումների մեկ այլ ոլորտ է «*ծերացող*» բնակչության՝ տարեց աշխատողների խմբերի պետական կառավարումը: Օրինակ, Ճապոնիան օգտագործում է վաթսունն անց աշխատակիցների աշխատանքի տեղավորման նոր համակարգ:

Բարեփոխումների հաջող իրականացման համար կարևորագույն նախապայման է քաղաքացիների «ներգրավվածությունը» պետական կառավարման գործառույթների իրականացմանը, ինչը սերտորեն կախված է ավանդույթներից ու մշակույթից, քաղաքական, իրավական և այլ պայմաններից ու միջավայրից: Պետական կառավարման գիտության համար ներկայում կարևոր խնդիր է դարձել, թե «որքանով, ի՞նչ խորությամբ և ծավալներով» պետք է «թույլ տալ» քաղաքացիներին և քաղաքացիական հասարակությանը մասնակցել պետական իշխանության (հատկապես՝ գործադիր իշխանության) որոշումների կայացմանը, այսինքն՝ հասարակության «*մասնակցության սահմանների*» օպտիմալ ու ճշգրիտ ընտրությունը: Ինչպես ժամանակին գտնում էին առանձին գիտնականներ [14], օպտիմալ դիրքորոշումը կարող է արտահայտվել կարճ բանաձևով. «Գործադիր մարմիններին՝ *իշխանության ուժ*, քաղաքացիներին՝ *կարծիքի ուժ*»:

Այս համատեքստում միջազգային պրակտիկայում գործում են քաղաքացիների մասնակցության բազմաթիվ արդյունավետ գործող ձևեր, օրինակ.

➤ ***Քաղաքացիների հարցումները***՝ հանրային հարցումները կարող են հստակ արտացոլել ներկայացուցչական կարծիքը պետական կառավարման մարմինների և նրանց պաշտոնատար անձանց գործունեության և որոշումների վերաբերյալ:

➤ ***Շփումները***՝ միշտ եղել և կմնան «ներգրավման» արդյունավետ գործիք բոլոր բնագավառներում: Այս առումով խիստ կարևոր է «կապի գրասենյակներ» ստեղծելու պրակտիկան:

➤ ***Նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների*** կիրառումը հեշտացնում է շփումները հասարակության և պետական կառավարման մարմինների միջև, վերացնում են իշխանության մարմինների աշխարհագրական հեռավորության սահմանափակումները:

➤ ***Հանրության հետ հանդիպումները*** քաղաքացիների հետ շփման շատ տարածված ձև է, սակայն դրա քննադատների կարծիքով հանդիպումները ստեղծում են «մասնակցության» խաբկանք՝ չներկայացնելով իրական «ներգրավվածություն, հանդիպումների (լսումների) ընթացքում առավել ներկայացուցչական կարծիքները միշտ չէ, որ բացահայտվում են: Այս բացերը վերացնելու նպատակով կիրառվում է հանդիպումների տեսաձայնագրման, մեկնաբանությունների, առաջարկությունների, իրականացվող միջոցառումների փաստաթղթավորման պրակտիկան:

➤ Կարևոր միջոց է պետական մարմիններում ***խորհրդատվական խորհուրդների*** նախկին փորձի վերականգնումը՝ այդ գործընթացներում ներառելով բնակչության խմբերի ամենալայն խավերին, ընդ որում՝ ոչ միայն նեղ մասնագետների, այլև գործազուրկների, անօթևանների, հաշմանդամների և այլ խմբերի ներկայացուցիչների:

➤ «***Իրավակարգավորող ակտերի հանրային քննարկում***» կայքի ստեղծումը, որում յուրաքանչյուր քաղաքացի և կազմակերպություն իրավունք ունի ծանոթանալ ակտերի նախագծերին, հրապարակել իր մեկնաբանությունը և ծանոթանալ այլ մեկնաբանություններին: Նման մոտեցում օրինակ, նախատեսված է ԱՄՆ-ում (<http://www.regulations.gov>) դեռևս 1946 թվականին ընդունված իրավական ակտով:

Այսպիսով, միջազգային փորձի նմանատիպ և այլ մոտեցումների շարքը պարբերաբար կարելի է վերալրացնել և թարմացնել նոր տեղեկություններով: Կարծում ենք՝ անհրաժեշտ է միջազգային փորձի պատճառահետևանքային բազմաբնույթ կապերի օբյեկտիվ վերլուծություն՝ առանց դրանց քաղաքական մեկնաբանությունների, ինչը հաճախ, ցավոք, տեղի չի ունենում: Համատեղելով արհեստավարժ և տարիների փորձառությամբ մասնագետների հմտություններն ու երիտասարդ սերնդի խանդավառությամբ և նորարարությամբ լեցուն գաղափարները հնարավորություններ կընձեռնվեն կանխատեսել աշխարհի իրատեսական զարգացումները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Калейдоскоп административных реформ в Европе: опыт и оценки элиты государственной службы. Купряшин Г.Л. (Public Administration Reforms in Europe. The View from the Top/ed. by Hammerschmid G., Van de Walle S., Andrews R., Bezes F. Cheltenham, UK; Northampton, USA: Edward Elgar Publishing, 2016. Մենագրության գրախոսություն)//Стел` Вопросы государственного и муниципального управления. 2018. № 1.

2. Лексин,В. Технология реформ: разработка и применение их общей организационной теории. // Рос.экон.журн. - 1996.- №3 .

3. Ա.Ա.Զալիսյան «Զինաստանի Ժողովրդական Հանրապետության և Հայաստանի Հանրապետության տնտեսությունների պետական կառավարման առանձնահատկությունները»: Մենագրություն, Երևան, 2019թ.

4. Тихомиров Ю.А. Правовые аспекты административной реформы // Законодательство и экономика. 2004. N 4.

5. «Էկոնոմիկա», «Հայաստան. Ֆինանսներ և էկոնոմիկա» տեսական և գիտագործնական հանդեսներում, ՄՄԿ-ի «Մարդկային զարգացման ազգային զեկույց»-ում (UNDP)

6. “Cleveland, William L & Martin Bunton, A History of the Modern Middle East: 4th Edition, Westview Press: 2009.

7. Ковалев С.И. История Рима. Новое издание, исправленное и дополненное. Под ред. проф. Э. Д. Фролова. — СПб.: Полигон, 2002.

8. Pallott J. “Newer than new” public management: Financial management and collective strategy in New Zealand; Guthrie J., Olson O. Humphrey, C. Lessons from public sector financial management change in OEDC nations. In International Perspectives on the New Public Management.; Harr, D.J. How activity accounting works in government; Thompson, F. Mission-driven, results-oriented budgeting: Financial administration and the new public management.; Barzelay M., with Armajani B.J. Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing Government.; Pettigrew A.M. Longitudinal field research on change: Theory and practice. Organization Science, 1990, 1(3).; Jones L. R., Thompson F. The five Rs of the new public.; Osborne, D., Gaebler, T. Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector from Schoolhouse to Statehouse.

9. Василик М.А. Механизм действия и использования политических закономерностей в обществе. Л., 1982; Иванова В.Н. Местное самоуправление: проблемы теории и практики. СПб., 1996; Милецкий В.И. Система государственной политики. Сравнительное государственное управление: теория, реформы, эффективность. СПб, 2000; Демидова Л. Пути повышения эффективности государственного сектора (опыт стран Запада).

10. Гапоненко А.Л. Особенности менеджмента в государственной службе. Государственная служба, 1999; Fiorina, M.P. Group Concentration and the Delegation of Legislative Authority. in Roger G. Noll, ed., Regulatory Policy and the Social Sciences. Berkeley: University of California Press.1985

11. Управление в условиях неопределенности: в поисках моделей устойчивого развития // Сравнительное государственное управление: Теория, реформы, эффективность / Под ред. Л.В.Сморгунова. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000

12. Synthesis of reform experience in nine OECD countries: government roles and functions, and public management. Sept.1999

13. Е.В. Матвеева Сравнительных анализ коцепций реформ государственного управления в зарубежных странах. Правовое государство. СПб, 2000.

14. Административная реформа в России: Материал подготовлен с использованием правовых актов. 2006г. Под редакцией С.Е. Наррышкина, Т.Я. Хабриевой// Институт законодательства и сравнительного правоведения при правительстве РФ. Пособие.

РЕЗЮМЕ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕФОРМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ

ЗАЛИНЯН А.М.

В работе сделана попытка определить наиболее распространенные стратегии, процессы и инструменты осуществления реформ государственного управления в развитых странах.

Ключевые слова: Государственное управление, реформы, международный опыт, управление образованием, городское управление, революционная ситуация, новые парадигмы управления, государственная модернизационная ситуация, профессионализм, мастерство.

SUMMARY

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF PUBLIC ADMINISTRATION REFORM AND FEATURES

ZALINYAN A.M.

The paper seeks to identify the most common strategies, processes and tools for implementing public administration reform in developed countries. The main focus has been on the possible obstacles to the reform of public administration policy.

Keywords: Public administration, reforms, international experience, education management, urban economics, revolutionary situation, new management approaches, state modernization situation, professional personnel reserve, professionalism, skill, work experience.

Տպագրության է երաշխավորել տնտեսագիտության դոկտոր , պրոֆեսոր Ա.Խ.Մարկոսյանը
20.11.2020

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՆՐԱՊԱՏՈՒՄ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ
ԼԵԶՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

ԱՂԱԲԱԲՅԱՆ Կ. Հ.

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Հայաստան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Email: gdemirkhanyan@gmail.com

Հոդվածում քննվում են տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվամտածողության և լեզվազգացողության բարձրացման խնդիրը որպես խոսքի զարգացմանը նպաստող կարևոր նախապայման, և մանրապատում ստեղծագործությունների ուսուցման առանձնահատկություններն այդ գործընթացում: Ներկայացվում են առաջադրանքների նմուշօրինակներ, որոնք ներդրվել են ինչպես ՀՊՄՀ-ում, այնպես էլ տարրական դպրոցում:

Հիմնաբառեր. լեզվազգացողություն, լեզվամտածողություն, հաղորդակցական գործիմացություն, արժեհամակարգ, մանրապատում ստեղծագործություններ:

Ներկայացված է խմբագրություն 21.10.2019թ.

Հայտնի է, որ խոսքն ի վերուստ մարդուն տրված հզորագույն գործիք է, մարդկությանն առաջ մղող հզոր ուժ. այն կարող է պառակտել և աստելություն սերմանել, բայց նաև համախմբել ու հերոսության մղել: Բանաստեղծական խոսքը մեզ տանում է դեպի հույզերի ու զգացմունքների աշխարհ, գիտական խոսքը բացահայտում է խոր և համընդհանուր գաղափարներ, քաղաքական առաջնորդների բոցաշունչ խոսքը ժողովրդական զանգվածներին մղում է պատմական սխրանքների: Ցանկացած կիրթ մարդ, մտավորական և հատկապես ուսուցիչ պարտավոր է բարձր մակարդակով տիրապետել մայրենի լեզվին, քանի որ հենց ինքն է հասարակությունն առաջ մղողը, նրան վեհ գաղափարներով զինողն ու դաստիարակողը: Ապագա ուսուցիչը, ընդունելով իրեն վստահված ամենահզոր գենքը լեզուն, պարտավորվում է զգուշությամբ և վարպետորեն գործածել այն, անընդհատ կատարելագործվել կիրթ, գեղեցիկ, հետաքրքիր խոսք կառուցելու համար, այսինքն՝ ձեռք բերել լեզվամտածողության և լեզվազգացողության բարձր մակարդակ:

Լինելով բազմակողմանի ու բարդ երևույթ՝ լեզվազգացողությունն ուղեկցում է մարդուն ողջ կյանքի ընթացքում: Դասական լեզվաբանության մեջ այս հասկացության ձևավորման սկիզբ է ընդունվում մ.թ.ա 5-րդ դարը, երբ հնդիկ քերական Պանինի կողմից ձևակերպվեցին սանսկրիտ լեզվի ձևույթաբանության 3959 կանոնները: Սակայն նորագույն տեղեկությունները թույլ են տալիս որոշակիորեն պնդելու, որ արդեն իսկ մ.թ.ա. 19-րդ դարում շումերներն ուսումնասիրել են

շումերական և արքայական լեզուների քերականական կանոնների տարբերությունները՝ նախանշելով լեզվագագացողության ուսումնասիրման սկիզբը [1]: Անտիկ շրջանի ճարտասանների պատրաստման համակարգում ևս կարևորվել են լեզվական գիտելիքների հաղորդումը, հաղորդակցական կոմպետենցիաների և լեզվագագացողության ձևավորումն ու զարգացումը, ինչը մեծ լսարաններ հավաքելու և խոսքի վարպետությամբ ունկնդիրներին գերելու հնարավորություն է ընձեռել նրանց:

Հայտնի է նաև, որ հին աշխարհի մի շարք երկրներում պետության գլուխ կարող էր կանգնել իր մայրենի լեզվին կատարելապես տիրապետողը միայն, ուստի ժառանգները ողջ կյանքի ընթացքում պարապում էին հատուկ մասնագետների հսկողությամբ՝ պետության ղեկը ժառանգելու իրավունքը վիճարկելու համար [2]:

Աշակերտին ոգևորող լավագույն օրինակը ուսուցչի խոսքն է, ուստի ապագա ուսուցիչը պետք է խորությամբ զգա և ընկալի մայրենի լեզվի յուրաքանչյուր հնչյուն, բառ, արտահայտություն՝ վերջիններիս իմաստային բոլոր դրսևորումներով, այսինքն՝ ունենա լեզվագագացողության բարձր մակարդակ: Ապագա ուսուցչի լեզվագագացողության զարգացման կարևոր պայմանը, մեր կարծիքով, առաջին հերթին համապատասխան դիդակտիկ տեքստերի ճիշտ ընտրությունն է, ինչը հնարավորություն կտա ուսանողների մեջ զարգացնելու մայրենի լեզվի բոլոր հնարավորությունները տեղին, ճշգրիտ, պատկերավոր և արտահայտիչ գործածելու կարողություններ [3,4]:

Տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվագագացողության զարգացմանը նպաստում են ժամանակի քննություն բռնած մանրապատում ստեղծագործությունները: Դրանք ամփոփում են ժողովրդի ու առանձին վերցված անհատի կենսափորձը, ինքնությունը, իմաստությունը և հսկայական դեր կատարում անհատի արժեհամակարգի ձևավորման գործընթացում:

Տարրական դպրոցի Մայրենիի դասագրքերում մեծ տեղ է հատկացվում մանրապատում ստեղծագործություններին, ուստի ուսուցիչը ոչ միայն պետք է քաջատեղյակ լինի մանրապատում ստեղծագործությունների ժանրային առանձնահատկություններին (առած, ասացվածք, հանելուկ, շուտասելուկ, մտածելուկ, ասույթ, թևավոր խոսք և այլն), այլև ունենա դրանց իմաստային նրբերանգներն ըմբռնելու, իմաստավորելու, դրանց շուրջ դատողական խոսք կառուցելու և կրտսեր դպրոցականներին հասկանալի բառապաշարով և մատչելի մակարդակով մեկնաբանելու հմտություն:

Առածները ժողովրդի կողմից ստեղծված ու ժամանակի ընթացքում հղկված պատկերավոր այլաբանություններ են, որոնցով հարուստ են հեքիաթները, առակները մանկական բանաստեղծություններն ու պատմվածքները, ուստի ճիշտ ու տեղին մեջբերված առածը ուսուցչի խոսքը դարձնում է կենդանի՝ ստեղծելով աշխույժ գրույցի նպաստավոր մթնոլորտ ոչ միայն աշակերտների, այլև մեծահասակ ու փորձառու ունկնդիրների միջավայրում: Բերենք առածների մի քանի օրինակ [5]:

1. Ջուրը գա, ջաղացն աղա, խենթն ուտի, ելնի խաղա:
2. Մարդ մարդու երեսին է նայում, աստված՝ սրտին:
3. Խելքը բնովի է, ոչ թե գնովի:
4. Անուշ լեզուն մեղրից քաղցր է:
5. Ինչ որ տաս ձեռքով, կստանաս հոգով:

Պատկերավոր արտահայտություններ են նաև ասույթները, որոնք առածից ու ասացվածքից տարբերվում են տարիմաստությամբ, իսկ երբեմն՝ ոչ հանգավորմամբ: Հենց այդ հատկանիշների բացահայտմամբ էլ հող է նախապատրաստվում սովորողների լեզվամտածողության մակարդակի բացահայտման, հետագա զարգացման ու ձևավորման համար: Նկատի ունենալով,

որ ասույթներն առավել եղանակավորված, հնչերանգային ավարտվածություն ունեցող, արտայտչականությամբ հագեցած միավորներ են ուսանողների հետ համակարգված աշխատանք է իրականացվում ասույթների գաղափարի, ենթաշերտերի մեջ թափանցելու և այդ հիմքի վրա բազմաթիվ ուղղություններով մտածելու, իրավիճակը մտապատկերմամբ ներկայացնելու կարողություններ ձևավորելու ուղղությամբ:

Ասույթներ են դառնում գրական ստեղծագործության որևէ հերոսի, նշանավոր մարդկանց գիտնականների, բանաստեղծների, քաղաքական գործիչների արտահայտած այս կամ այն միտքը, դատողությունը՝ ի հայտ բերելով վերջիններիս իմաստությունը, մտածողությունը, դիրքորոշումը, աշխարհայացքը, կենսափորձը:

Ասույթներ են դարձել, օրինակ, Հ. Թումանյանի «Թմկաբերդի առումը», պոեմից՝ «Ա՛խ, երանի՛ ով մարդ կրգա Ու մարդ կերթա անարատ» կամ Ավ. Իսահակյանի «Աբու Լալա Մահարի» պոեմից՝ «Խարխուլ մակույկով հանձնվիր ծովին, քան թե հավատա կնոջ երդումին» տողերը: Բերենք ասույթների մի քանի օրինակ ևս:

1. Լեզվի մահն արագացնում է ժողովուրդների հոգևոր մահը: *(Գ. Նժդեհ)*
2. Մայրենի լեզվի բառերը մենք զգում ենք, ապրում, իսկ օտար լեզուները հասկանում, սովորում և հիշում ենք: *(Ավ. Իսահակյան)*
3. Լեզուն ազգային դրոշմ է: Ազգն ինքնըստինքյան ազգ չէ, եթե չունի լեզու. ազգը չի կորչի, եթե նրա լեզուն պատշաճավոր ճոխանա, արմատանա հոգու և սրտի մեջ: *(Մ. Նալբանդյան)*
4. Ես միշտ անում եմ այն, ինչ հավանում եմ, սակայն միշտ չէ, որ հավանում եմ այն, ինչ անում եմ: *(Գ. Բրուսյան)*
5. Ոչ թե ուժի փաստարկմամբ, այլ փաստարկման ուժով: *(Գ. Բրուսյան)*
6. Ոչ մի մարդ չի ծնվում որպես փիլիսոփա, բայց բոլորը փիլիսոփայում են: *(Գ. Բրուսյան)*
7. Թարգմանությունը ապակու տակ դրված մի վարդ է: *(Հ. Թումանյան)*
8. Թույլներից լավ դեղեր են պատրաստում, բայց թույլների շնորհիվ չէ, որ մենք ապրում ենք: *(Ս. Տյուսաբ)*

Ամբողջ խոսքը պետք է պարուրաձև պտտվի ասույթի հիմնական մտքի՝ գաղափարի շուրջ՝ լրացնելով ու ընդարձակելով այն: Ուսանողներն անգիր սովորում են ասույթներ և մեր հանձնարարությամբ դասակարգում, գործածում դրանք կապակցված խոսքում իբրև նրա ողջ լեզվական կառույցի ատաղձ: Այս աշխատանքը ոչ միայն զարգացնում է ուսանողների լեզվամտածողությունն ու լեզվազգացողությունը, այլև նպաստում, որ նրանք ապագայում իրենց սաների հետ աշխատելու փորձ ձեռք բերեն:

Առածների, ասացվածքների ու ասույթների կիրառումը գրավչություն է հաղորդում ուսուցչի խոսքին: Տարրական դասարանի աշակերտին հասկանալի լեզվով մեկնաբանելով դրանք ուսուցիչը եզրակացություն կատարելու դերը վերապահում է նրանց խթանելով վերջիններիս ստեղծագործական մտածողությունը:

Հայտնի է, որ մարդկության մեծագույն հոգևոր ուսուցիչների (Քրիստոս, Բուդդա և այլք) և մտածողների (Կոնֆուցիուս, Սոկրատես, Գյոթե, Հեգել, Գյուրջին և այլք) խոսքի ըմբռնումը պահանջում է մտքի խորաթափանցություն: Այսպես, ակնհայտ է մեկնության և ճշգրիտ ըմբռնման խնդիրը Քրիստոսի բարոյահոգևոր առակների հանդեպ: Աշակերտները, ներկա լինելով մարդկանց հետ Քրիստոսի հերթական զրույցին, դիմել են նրան հետևյալ հարցով. «Ինչո՞ւ ես առակներով խոսում նրանց հետ»: Քրիստոսը պատասխանել է. «Նրանց հետ առակներով եմ խոսում նրա համար, որ նայում են և չեն տեսնում, լսում են և չեն իմանում ու չեն հասկանում...» [6, էջ 37]:

Ասացվածքների, առածների ու ասությունների մակարդակում ևս զգացվում է մեկնության անհրաժեշտությունը: Ուստի ուսուցչի ստույգ պարզաբանումները ոչ միայն ճշգրիտ ընկալելու, այլև մտածելու, դրանց ներքին իմաստը ինքնուրույն մեկնաբանելու հնարավորություն կընձեռեն աշակերտին:

Կրտսեր դպրոցականները արտասովոր հետաքրքրություն են ցուցաբերում նաև հանելուկների հանդեպ: Հանելուկները հարուստ են հակադրություններով և համեմատություններով, մասնավորեցումներով և ընդհանրացումներով, և պատասխանների գուշակումը պահանջում է վերացարկման կարողություն, ինչը բարձրակարգ մտածողության բաղադրիչներից և լեզվամտածողության զարգացման և ձևավորման բնութագրիչներից է:

Ուսանողների լեզվազգացողության ձևավորման նպատակով կիրառում ենք հանելուկի շուրջ աշխատանքի այնպիսի ձևեր, որոնց միջոցով ուսանողներն ամրակայում են բառի ուղիղ և փոխաբերական իմաստների մասին իրենց գիտելիքները, ձեռք բերում բառիմաստը բացատրելու, բառարանային հոդվածն ընկալելու, նույն օրինակով այլ բառերի շուրջ բառարանային հոդված ձևակերպելու կարողություններ: Եթե հաշվի առնենք, որ հանելուկները միշտ շրջանակված են գեղեցիկ լեզվական թաղանթով, ապա դրանք կարող են լավ միջոց լինել նաև տարրական դասարանների աշակերտների լեզվազգացողության զարգացման համար:

Նմանատիպ աշխատանքները նպաստում են սովորողների վերացական մտածողության ձևավորմանն ու շարունակական զարգացմանը: Այս առումով շատ օգտակար են այնպիսի վարժությունները, որոնցում բառերն ընկալվում են նկարագրությունների միջոցով կամ պատասխանները ծածկագրված են բառերի առանձին տարրերի մեջ:

Ապագա ուսուցչի խոսքի գրավչությանը մեծապես նպաստում են նաև ճարտասանական գիտելիքներն ու դրանք գործնականում կիրառելու կարողությունները: Ճարտասանական արվեստը հազարամյակների պատմություն ունի: Չնայած տարրական դպրոցում ճարտասանության զարգացման ուղղությամբ ծրագրային աշխատանք նախատեսված չէ, սակայն կարևորվում է արտահայտիչ (ճարտասանական) ընթերցանությունը՝ որպես կարգավորող և հատկանիշ: Արտահայտիչ ընթերցանության կարողության ձևավորման ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքների մեթոդական համակարգի հիմքում ստեղծագործության մեջ արտահայտված մտքերի, հերոսների մտածողության ընկալման կարողության բացահայտումն է: Հետևաբար խոսքի արտահայտչականությունը ևս նպաստում է լեզվազգացողության զարգացմանն ու դրա մակարդակի շարունակական բաժրացմանը:

Գոյություն ունի ճարտասանական մի հնար, որը կիրառելի է դպրոցում, մասնավորապես՝ տարրական դասարաններում: Դա հռետորական հարցադրումն է, ինչին կրտսեր դպրոցականները հանդիպում են մայրենիի դասագրքերում կամ միջոցառումների նախապատրաստվելիս:

Ուսանողների հետ ներքոբերյալ նախադասությունները քննարկելիս մենք եկանք այն եզրակացության, որ հենց իրենք որոշակի խնդիրներ ունեն հռետորական խոսքն ըմբռնելու և կիրառելու ոլորտում: Ուստի այս ուղղությամբ ևս պահանջվում է ապագա դասվարների պատրաստություն, հատկապես նրանց գործնական կարողությունների ձևավորում:

1. Կփռի՛ն՝ ս հայրական տունդ ուրիշի շքեղ դոյակի հետ:
2. Իսկ ո՞վ չի ուրախանում իր հաջողություններով:
3. Կներե՞ս քո հայրենիքի թշնամուն:
4. Կօգնե՞ս նեղության մեջ գտնվող ընկերոջդ:

Հռետորական խոսքի զարգացմանը միտված այս հնարը հնարավորություն է ընձեռում նաև զգայական երանգ հաղորդելու ցանկացած պնդմանը դրանով իսկ ընդգծելով նրա ճշմարտացիությունը: Ուստի սովորողների լեզվամտածողության, լեզվազգացողության

գարգացման գործընթացում կարևոր է նաև ճարտասանական կարողությունների ձևավորումն ու շարունակական բարձրացումը:

Մեր կողմից մշակվել է առաջադրանքների համալիր, որտեղ ընդգրկվել են ինչպես հանելուկներ, այնպես էլ առածներ, ասացվածքներ, շրջասություններ, խաղիկ-տաղիկներ:

Ներկայացնենք առաջադրանքների մի քանի օրինակ, որոնք արդյունավետ են ինչպես ճանաչողական, այնպես էլ լեզվամտածողության ու լեզվագրացողության զարգացման տեսակետից:

Առաջադրանք 1. Բաց թողնված բառն ընտրելով նշված տարբերակներից՝ վերականգնի՛ր հանելուկը և գուշակի՛ր այն:

1. Ծնվում է ու մեծանում, Հետո նորից կյանք առած
 Հենց նույն օրն էլ՝ մահանում, ... շորեր է հագնում: (Ն. Շնորհալի)

ա) Արև - սիրուն, փայլուն, պայծառ, բ) Լուսին - կապույտ, ճերմակ, շենշող
 գ) Ծիածան - կամար, բարակ, կլոր

2. Ամբողջ օրը տանը մնում, Հենց որ ... է տեսնում հանկարծ
 Բեհեզ բարձի վրա քնում, Բազեի պես որս է անում:
 (Ն. Շնորհալի)

ա) Կատու - մուկ, ձուկ, ճանճ, բ) Շուն - միս, կատու, ոսկոր, գ) Օձ - մուկ, շուն, կատու

Առաջադրանք 2. Գուշակի՛ր բառը՝ ըստ նրա նկարագրության (շրջասություններ):

1. Ավտոմեքենայի աչք (լուսարձակ, պատուհան, դուռ):
2. Մեղուների ճարտարապետական շինություն (մեղրամու, մեղր, փեթակ):
3. Ուտք ունեցող գլխարկ (սունկ, ձեռնափայտ, հովանոց):

Խաղիկները ևս նպաստում են սովորողների տրամաբանական, համադրական-վերլուծական, եզրահանգման կարողությունների զարգացմանը: Բերենք խաղիկի մի օրինակ:

<p>1.</p> <p>Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել այծը. Գնացին տեսան՝ գայլն է կերել այծը: Գայլն ու այծը, Այծն ու գայլը, Ձեզ՝ Բարեկենդան, Մեզ՝ բարի Ձատիկ:</p>	<p>2.</p> <p>Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել գայլը. Գնացին տեսան՝ արջն է կերել գայլը: Արջն ու գայլը, Գայլն ու այծը, Ձեզ՝ Բարեկենդան, Մեզ՝ բարի Ձատիկ:</p>
--	---

<p>3.</p> <p>Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել արջը. Գնացին տեսան՝ թուրն է կերել արջը: Թուրն ու արջը, Արջն ու գայլը, Գայլն ու այծը Ձեզ՝ Բարեկենդան, Մեզ՝ բարի Ձատիկ:</p>	<p>4.</p> <p>Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել թուրը. Գնացին տեսան՝ ժանգն է կերել թուրը: Թուրն ու արջը Արջն ու գայլը, Գայլն ու այծը, Ձեզ՝ Բարեկենդան, Մեզ՝ բարի Ձատիկ:</p>
---	---

5.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել ժանգը.
Գնացին տեսան՝ հողն է կերել ժանգը:
Հողն ու ժանգը,
Ժանգն ու թուրը,
Թուրն ու արջը,
Արջն ու գայլը,
Գայլն ու այծը,
Ձեզ՝ Բարեկենդան,
Մեզ՝ բարի Ջատիկ:

Այսպես, ներկայացվող խաղիկի հինգ տներում հանդիպող Այծ-գայլ, Գայլ-Արջ, Արջ-Թուր, Թուր-Ժանգ, Ժանգ-Հող գույգերը ամբողջական պատկեր են ստեղծում, որտեղ յուրաքանչյուրն իր դերն ունի: Գործընթացի ճիշտ կազմակերպման պարագայում սովորողները տրամաբանությամբ համադրում են յուրաքանչյուր գույգ, վերլուծում նրանց արարքները հանգում ինչ-որ եզրակացության:

Սովորողներին կարելի է ուղղել այսպիսի հարցեր.

- Քանի՞ գույգ կա այս խաղիկում. թվարկե՛ք:
- Յուրաքանչյուր գույգում գտե՛ք ուժեղ և թույլ կերպարներին:
- Ո՞վ է ամենաթույլը:
- Ո՞վ է ամենաուժեղը:
- Ձեր կարծիքով, ի՞նչ է սովորեցնում խաղիկը:

Բոլոր պատասխանները լսելուց և քննարկելուց հետո աշակերտներն ուսուցչի օգնությամբ եզրակացնում են, որ կյանքում միշտ կարող է լինել ինչ-որ մեկը, որը ամենաուժեղը կլինի, ուստի չի կարելի թույլերի նկատմամբ անհարգալից լինել, թերագնահատել նրանց: Իսկ ամենաուժեղը հողն է, քանի որ կյանքի բոլոր բարիքները հողն է ստեղծում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Campbell L., The History of Linguistics, The Handbook of Linguistics, ,Mark Aronoff. Blackwell, 2001, pp. 81 – 105. 131
2. Վարդույան Ա.Ս., Մանկավարժության պատմություն (հնագույն դարերից մինչև վերածնունդ), /ուսումնական ձեռնարկ/, Երևան, «Անտարես» 2008, 164 էջ:
3. Աղաբաբյան Կ.Հ., Լեզվական մտածողության զարգացման ընթացքի ուսումնասիրումը, ՀՊՄՀ գիտական տեղեկագիր, N 2-3, 2011, էջ 218-223:
4. Վարդույան Ա.Ս., Աղաբաբյան Կ.Հ., Տարրական դպրոցի ապագա ուսուցչի լեզվագագողության հետազոտման տեխնոլոգիաները, «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, Երևան, «Զանգակ» 2013, №3, էջ 81-85:
5. Ղանալանյան Ա.Ս., Առաձանի, Երևան, «ՀԱԱ ԳԱ հրատ.», 1960, 396 էջ:
6. Նոր Կտակարան, Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածինե, 1981, 707 էջ:

РЕЗЮМЕ

ОБРАЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТВОРЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВОГО СЕНСОРА СТУДЕНТОВ

АГАБАБЯН К.А.

В статье исследуется проблема языкового мышления и способы повышения языковой чувствительности как возможной предпосылки развития речи, а также детализируются особенности педагогической работы в этом процессе. Приведены образцы заданий, представленные как в АГПУ, так и в начальной школе.

Ключевые слова: языковое мышление, языковая чувствительность, коммуникативные навыки, система ценностей, миниатюрные произведения.

SUMMARY

CREATIVE EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE LINGUISTIC THINKING AND THE LANGUAGE SENSOR OF STUDENTS

AGABABYAN K.H.

The article examines the problem of linguistic thinking and methods of increasing linguistic sensitivity as a possible prerequisite for the development of speech, and also details the features of pedagogical work in this process. Examples of assignments presented both in ASPU and in elementary school are presented.

Keywords: Linguistics, linguistic thinking, communication skills, value system, miniature works.

Տպագրության է երաշխավորել մ.գ.դ., պրոֆեսոր Ջ.Գյուլամիրյանը, 17.09.2020թ.

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԲՆԱԳՐԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՄԱՆՈՂԻ ԼԵԶՎԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՄԻԶՈՑ

ԱՎԱԳՅԱՆ Լ. Մ., ՏԵՐ-ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Լ. Ա.

*Խ.Արոյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
e-mail: Lauraavakian@mail.ru*

Բնագրային աշխատանքները հնարավորություն են տալիս լեզվի ուսումնասիրումը և ուսուցումն իրականացնել խոսքային միջավայրում՝ լեզվական տեսական նյութը գործնական տարաբնույթ առաջադրանքներով ամրապնդելով: Այս մոտեցումը սկզբնապես ընկած է մայրենի լեզվի ուսուցման հիմքում, սակայն տեսական նյութի կամ լեզվական երևույթների դրսևորումների մեխանիկական սերտումը մեր ժամանակներում խնդիր է դարձել՝ հայ երիտասարդին զրկելով հային հատուկ լեզվամտածողության առանձնահատկությունները զգալու և լեզվում դրանց արտահայտման յուրահատուկ ու ինքնատիպ դրսևորումների գեղեցկությունը նկատելու, գործածելու հնարավորությունից ու կարողությունից: Լեզուն ազգային հոգեկերտվածքի և լեզվամտածողության կենդանի մարմնավորումն է:

Հիմնաբառեր. խոսքային միջավայր, լեզվամտածողություն, հաղորդակցում, բնագիր, գրավոր խոսք, կարողություններ, տեսական և գործնական գիտելիքներ, գեղագիտական ճաշակ, ազգային հոգեկերտվածք:

Ներկայացված է խմբագրություն 27.10.2019թ.

Խոսքը լեզվի միջոցով ընթացող հաղորդակցումն է: Այն՝ որպես բառային արտահայտություն, ունի բովանդակություն և հաղորդակցման ընթացքում զգացական ու հասկացական գործառույթներ է իրականացնում: Որպես իմաստի կրող՝ խոսքն իրենով է պայմանավորում մտքերի ձևակերպումն ու հասկացումը: Խոսքի իմաստը միաժամանակ և՛ մտածական գործընթացի առարկան է (որպես այն ամենի բովանդակություն, ինչի մասին մտածում ենք), և՛ մտածողության միջոցն է (բառը՝ որպես նշան, երևույթների և առարկաների հատկություններն առանձնացնելու և դրանց միջև նոր հարաբերություններ ամրագրելու գործիք է), և՛ մտածողության արդյունքն է (մտածողության արդյունքում նոր գիտելիքներ են վերհանվում): Ինչպես նշում է Ս. Լ. Ռուբինշտեյնը. «Խոսքը գիտակցության՝ մտքերի, զգացմունքների, ապրումների գոյության ձև է ոչ միայն ուրիշների հետ շփվելու, այլև իրականության ընդհանրացված արտացոլման կամ մտածողության համար» [1, էջ 382]: Այսինքն՝ մարդու խոսքային և մտավոր գործունեությունները փախկապակցված և փոխպայմանավորված են սերտորեն: Խոսքը ոչ միայն մտածողության արտաքին ձևն է, այլև միջոցը, ուստի մտածողության զարգացման գործում կարևոր բաղադրիչ է խոսքի զարգացման գործընթացը, որն իր հերթին պայմանավորված է մայրենի լեզվի իմացության մակարդակով: Խոսքի ձևավորման համար կարևոր են բառապաշարի հարստացումը և մայրենիի

քերականական ու շարահյուսական կառույցների յուրացումն ու զարգացումը: Գերազանցապես ընթերցանության միջոցով է, որ սովորողը ծանոթանում է խոսքի տարբեր ոճերին, որոնցից յուրաքանչյուրի յուրացումը նրա մեջ ոչ միայն մտածողության որոշակի տեսակ, այլև գեղագիտական ճաշակ է ձևավորում, ինչով և հետագայում կարող է պայմանավորվել նրա՝ որպես քաղաքացու խոսքային կարողությունների մակարդակն ու որակը:

Լեզվի ուսուցումն ու ուսումնասիրումը անհնար է դիտարկել խոսքից դուրս, ուստի բնագրի շուրջ աշխատանքը պետք է իր անփոխարինելի տեղը զբաղեցնի հայոց լեզվի թե՛ դպրոցական և թե՛ բուհական դասընթացում: Անշուշտ, մոտեցումը նոր չէ և ի սկզբանե ընկած է լեզվի ուսուցման հիմքում, սակայն տեսական նյութի կամ լեզվական երևույթների դրսևորումների մեխանիկական սերտումը մեր ժամանակներում չարիք է դարձել՝ հայ երիտասարդին զրկելով հային հատուկ աշխարհընկալման ու մտածողության առանձնահատկությունները զգալու և լեզվում դրանց արտահայտման յուրահատուկ ու ինքնատիպ դրսևորումների գեղեցկությունը նկատելու հնարավորությունից ու կարողությունից. չէ՞ որ լեզուն ազգային հոգեկերտվածքի և լեզվամտածողության կենդանի մարմնավորումն է:

Վերոնշյալը հաշվի է առնվել «Աշխատանք բնագրի շուրջ (50+10)» ուսումնամեթոդական ձեռնարկում [2, էջ 140-143] հայերենի ուսուցումն իրականացվում է խոսքային միջավայրում՝ գործնական տարաբնույթ առաջադրանքներով ամրապնդելով լեզվական տեսական նյութը: Առաջադրանքների մեջ առկա են նաև ստեղծագործության կամ գրական հատվածի գաղափարական բովանդակության վերլուծություն կատարելու, ստեղծագործությունների հիմնական գաղափարները համեմատական վերլուծության ենթարկելու, հերոսի հոգեվիճակը մեկնելու, ամբողջական ստեղծագործությունը կարդալու, ընդհանրության մեջ գաղափարը վեր հանելու և նմանատիպ այլ պահանջ ունեցող առաջադրանքներ, որոնք պիտի նպաստեն մի կողմից՝ ուսանողի՝ գրական վերլուծություն կատարելու կարողության զարգացմանն ու արժեհամակարգի ձևավորմանը, մյուս կողմից՝ գրավոր խոսքի մշակմանը:

Գրավոր խոսքի զարգացմանն ուղղված առաջադրանքների մի մասը բնագրի բովանդակությունը տեքստին մոտ կամ ազատ փոխադրելու առաջադրանքներ են, մյուս մասը՝ տեքստի բովանդակությունը որևէ դիտանկյունով ներկայացնելու հրահանգ ունեն, մի երրորդ մասն էլ ստեղծագործական շարադրություն, հաղորդում, հոդված, աղոթք, խոհագրություն, համեմատական վերլուծություն և գրավոր խոսքի տարաբնույթ տեսակներ շարադրելու առաջադրանքներ են՝ լսարանում կամ տանը կատարելու համար: Ընդ որում՝ յուրաքանչյուր բնագիր ունի գրավոր խոսք կառուցելու մեկից ավելի առաջադրանքներ, ինչը հնարավորություն է տալիս դասախոսին/ուսուցչին և ուսանողին/աշակերտին՝ ընտրելու ցանկալի կամ նպատակահարմար առաջադրանքները, ինչպես նաև՝ տարբեր նպատակներով ու առիթներով վերադառնալու նույն բնագրին: Կա նաև մի առանձին բաժին, որտեղ զետեղված նյութերն առաջարկվում է «խմբագրել»՝ ոճական փոփոխության ենթարկել, ավանդական ուղղագրությունը վերածել ժամանակակից ուղղագրության, արևմտահայերեն տեքստը՝ արևելահայերենի, արձակ տեքստը՝ չափածոյի, չափածոն՝ արձակի և այլն: Աշխատելիս անհրաժեշտ է նկատի ունենալ ձեռնարկի այն առանձնահատկությունը, որ թե՛ բնագրերը, թե՛ լեզվական առաջադրանքները չունեն թեմատիկ սահմանափակում, այսինքն՝ չեն նախատեսված այս կամ այն թեմայի ուսուցման համար միայն, այլ ընդհանուր բնույթի են, և բնագրերից յուրաքանչյուրը կարող է աշխատանքի նյութ դառնալ թե՛ խոսք շարադրելու, թե՛ լեզվական նյութի դիտարկման տեսանկյունից, ընդ որում՝ բնագիրը կարող է բավարար նյութ պարունակել նաև լեզվական այնպիսի երևույթների դիտարկման ու վերլուծության համար, որոնք չեն ընդգրկված հարցերի և առաջադրանքների մեջ: Յուրաքանչյուր բնագրի շուրջ, բնագրի ընձեռած հնարավորություններով և լեզվաոճական առանձնահատկություններով պայմանավորված, տրվում են

հանձնարարություններ լեզվի տարբեր բաժիններից: Սա ապահովում է լեզվական նյութի ուսումնասիրման՝ ոչ ուսուցման, բոլորովին նոր մակարդակ: Ուսանողը/աշակերտը սովորում է խոսքում տեսնել-նկատել լեզվական երևույթները, իմաստավորել դրանք արդեն խոսքային իրադրության մեջ, ինչը կնպաստի սեփական գրագետ խոսք կառուցելու կարողության կատարելագործմանը: Սա միանգամայն նոր պահանջ է, երբ սովորողը սկսում է ինքնուրույնաբար լեզվական հետաքրքրական դիտարկումներ կատարել, զգալ լեզվի, խոսքի, լեզվական այս կամ այն երևույթի գեղեցկությունը, այլ ոչ թե սահմանափակվում չոր քերականական վարժությունների կամ սահմանումների համակարգում: Անշուշտ, այսպիսի աշխատանքը պիտի կատարվի ուսումնական այնպիսի ձեռնարկին զուգահեռ, որը միտված է լեզվական տեսական նյութի յուրացումը և գործնական ամրակայումը ապահովելու, քանի որ այս ձեռնարկում առաջադրանքներն իրենց բնույթով նպատակ ունեն մղելու լեզվական երևույթների շուրջ ավելի ազատ մտածելու, այլ ոչ թե վարժեցնելու: Մյուս կողմից նման ձեռնարկն ապահովում է նաև լեզվական անծանոթ երևույթները խոսքում նկատելու և գործնական ճանապարհով սովորելու կամ սովորեցնելու սկզբունքի կիրառումը:

Լեզվական առաջադրանքների բովանդակությունը, ինչպես արդեն ասվեց, բխում է բնագրի ընձեռած հնարավորություններից, սակայն յուրաքանչյուր դեպքում ընդգրկված են լեզվի տարբեր բաժիններին կամ մակարդակներին վերաբերող առաջադրանքներ: Հատկանշական է, որ յուրաքանչյուր առաջադրանքի համար (եզակի բացառություններով) սովորողը բնագրում կարող է գտնել առնվազն տասը օրինակ:

Լեզվական առաջադրանքները մղում են մտածելու և հաճախ ներկայացնում են ոչ թե երևույթների պարզ դրսևորումներն ու կիրառությունները, այլ յուրահատուկ դեպքերը, որոնք նկատելու, հասկանալու, նույնականացնելու համար պետք է մտածել՝ տեսական ու գործնական գիտելիքները զուգադրել, վերլուծել և ընհանրացում կատարել:

Գեղարվեստական բնագրի շուրջ կատարվող աշխատանքն ընձեռում է գեղագիտական ճաշակի ձևավորման, խոսքի գեղարվեստական արժեքի վերհանման, գեղարվեստականության արտահայտման լեզվական միջոցների ուսումնասիրման հնարավորություն՝ ձևավորելով ու զարգացնելով սովորողի վերլուծելու, երևույթները համադրելու, զուգադրելու և գիտական համապատասխան տրամաբանական եզրահանգումներ կատարելու կարողությունները:

Գեղարվեստական բնագրի շուրջ կատարվող աշխատանքը հետապնդում է նաև հոգևոր-գաղափարական դաստիարակության, աշխարհայացքի ընդլայնման, աշխարհընկալման ու գրական ճաշակի ձևավորման նպատակներ, որի հնարավորությունը, կարծում ենք, ընձեռում են ընտրված գրական նյութերը: Դրանք քսաներորդ դարի հայ և արտասահմանյան գրականության նմուշներ են, այնպիսի գրողների ստեղծագործություններ, որոնք, որպես կանոն, դպրոցական ծրագրում ընդգրկված չեն և թերևս անծանոթ են ուսանողին կամ աշակերտին: Հետևաբար, կարծում ենք, ոչ միայն հետաքրքրական են, այլև նպատակային՝ հայ երիտասարդի արժեքային համակարգի ձևավորման տեսանկյունից: Ժանրային տեսանկյունից նյութերը բազմազան են. ընդգրկված են ավանդազրույց, աստվածաշնչային առակ, պատմվածք, հեքիաթ, էսսե, հուշագրություն և այլն: Ներկայացված բնագրերը հատվածներ են խոշոր կտավի ստեղծագործություններից՝ վեպերից, վիպակներից, կամ փոքր կտավի կրճատված գործեր են ծավալային առումով համապատասխանեցված ձեռնարկի նպատակներին:

Անդրադառնանք «Աշխատանք բնագրի շուրջ (50+10)» ձեռնարկի լեզվական առաջադրանքների մատուցման մի քանի առանձնահատկությունների:

- Առաջադրանքների մի մասում լեզվական օրինակները տրված են առաջադրանքի շրջանակում, որոշ դեպքերում հանձնարարվում է աշխատել բնագրում շեղ կամ կապույտ գրված բառերի, բառաձևերի ու բառակապակցությունների շուրջ, որոշ դեպքերում էլ

բնագրում գտնել լեզվական այս կամ այն երևույթի դրսևորումը, որի շնորհիվ փոխվում է աշխատանքի բնույթը: Եթե առաջին դեպքում լեզվական առաջադրանքը կատարվում է բնագրից անկախ, անջատ՝ առանց խոսքում լեզվական երևույթի արտահայտությունը կամ արտահայտության առանձնահատկությունը դիտարկելու, ապա երկրորդ դեպքում լեզվական երևույթը դիտարկվում է գործածության մեջ՝ խոսքում, ինչը օգնում է այդ երևույթի կիրառության առանձնահատկությունները հասկանալուն, իսկ երրորդ դեպքում՝ խոսքի շղթայում այն նկատելուն, զանազանելուն, ճանաչելուն, բնութագրելուն:

- Պայմանավորված առաջադրանքների քանակով և բովանդակությամբ՝ մեկ բնագրի շուրջ աշխատելու համար տրված հարցերն ու առաջադրանքները կարելի է կատարել ընտրողաբար: Ընդ որում՝ դրանք կարող են հանձնարարվել թե՛ լսարանում, թե՛ տանը աշխատելու համար, հատկապես որ որոշ նյութեր ու առաջադրանքներ հենց տանն աշխատելու համար են նախատեսված և հենց այդպիսի հրահանգ ունեն: Այսինքն՝ նույն բնագրին հնարավոր է անդրադառնալ տարբեր առիթներով՝ չսպառելով միանգամից բոլոր առաջադրանքները, և նույն անդրադարձի ժամանակ աշխատել ոչ բոլոր հարցերի շուրջ՝ յուրաքանչյուր դեպքում ընտրելով այդ պահին դասընթացի, ուսումնասիրվող թեմայի նպատակներն ու խնդիրները լուծող առաջադրանքները միայն կամ այն հարցերը, որոնք արդեն անհրաժեշտ ու բավարար խորությամբ ուսումնասիրված են: Թեև չի բացառվում, որ լեզվական անձանոթ երևույթները ևս կարելի է ուսումնասիրել բնագրի շուրջ կատարվող աշխատանքի ժամանակ:
- Յուրահատուկ կարևորություն է տրված բառարանով աշխատանքին. սա մի կողմից՝ նպատակ ունի նուրբ լեզվագագոթություն ձևավորելու բառիմաստի դրսևորումների ու ընդգրկման, բառի կապակցելիության և տեքստում գործածության, հոմանիշների ընտրության, դարձվածային իմաստի վերհանման, գործածության և այլ հարցերում, մյուս կողմից՝ գիտական ճշգրտություն, բծախնդրություն և բարեխղճություն դաստիարակելու, գիտական աշխատանք կատարելու մշակույթ ձևավորելու:
- Հատուկ անդրադարձ կա գեղարվեստական տեքստում լեզվի պատկերավորման միջոցների գործածության, դրանց գեղարվեստական դերի և արժեքի վերհանման, փոխաբերական հիմքի մեկնաբանության և համանման այլ հարցերի, որոնք պետք է նպաստեն ուսանողի կողմից գեղարվեստական ստեղծագործության արժեքի ընկալման ու գնահատման՝ կարողությունների և պատկերավոր մտածողության ձևավորմանը, ինչպես նաև՝ տրամաբանական մտածողության զարգացմանը:

Նշված ձեռնարկը հնարավորություն է տալիս սովորողին մշտապես աշխատելու լեզվի բոլոր մակարդակներում, մտածելու, հիշելու, վերհիշելու լեզվի տարբեր բաժինների նյութը, լեզվական իրողությունները միմյանց շաղկապելու, որևէ երևույթի բացատրությունը լեզվական այլ մակարդակներում գտնելու, վերլուծելու, երևույթները համադրելու. կարողություններ, որոնք կնպաստեն լեզվական մտածողության ձևավորմանը լայն առումով: Իսկ դա նաև լեզուն սիրելու գրավականն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Рубинштейн С., Л., Основы общей психологии, Санкт-Петербург, «Питер», 1998, с. 382.
2. Ավագյան Լ., Տեր-Գրիգորյան Լ., Աշխատանք բնագրի շուրջ, (50+10), Եր., Էդիթ Պրինտ, 2018, 175 էջ:

РЕЗЮМЕ

РАБОТА НАД ОРИГИНАЛОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА

АВАКЯН Л. М., ТЕР-ГРИГОРЯН Л. А.

Работа над оригиналом художественного произведения дает возможность изучать язык и обучать языку в речевой среде, закрепляя теоретический языковой материал с помощью различных практических заданий. Этот принцип лежит в основе изучения языка, однако механическое заучивание теоретического материала или языковых явлений в наше время стало серьезной проблемой, лишив армянскую молодежь почувствовать особенности присущего армянину языкового мышления и использовать красоту уникальных и своеобразных языковых единиц: язык – живое воплощение национального менталитета и языкового мышления.

Ключевые слова: речевая среда, языковое мышление, общение, оригинал текста, письменная речь, умения, теоретические и практические знания, эстетический вкус, национальный менталитет.

SUMMARY

WORKING ON THE ORIGINAL OF A PIECE OF FICTION AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENT'S LINGUISTIC ABILITIES

AVAGYAN L. M., TER-GRIGORYAN L. A.

Working on the original of a piece of fiction makes it possible to learn a language and teach it in the linguistic environment, reinforcing theoretical language material with the help of various practical assignments. This approach has long been the basis of language learning, however, mechanically memorizing the theoretical material or linguistic phenomena nowadays has become harmful, depriving the Armenian youth of feeling the peculiarities of the Armenian linguistic thinking and using the unique beauty of idiosyncratic units of language: language is the embodiment of national mentality and linguistic thinking.

Key words: linguistic environment, linguistic thinking, communication, a text in the original, written language, skills, theoretical and practical knowledge, aesthetic taste,- national mentality.

Տպագրության է երաշխավորել թ.գ.թ., դոց. Ա.Գալստյանը 22.09.2020 թ.

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՄԽԱԼՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ
ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ
ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ Ա. Վ.

*Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
email: Miqaelyanarmine42@aspu.am*

Հոդվածում հիմնավորվում է գրավորի սխալների կանխարգելման կարևորությունը տարրական դասարանների աշակերտների ճիշտ գրելու կարողությունների ձևավորման գործընթացում: Այդ աշխատանքը կատարելու ընթացքում պիտի հաշվի առնել նաև կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների առանձնահատկությունները: Ներկայացվում են աշխատանքի ձևեր, մեթոդական հնարներ, որոնք միտված են ոչ միայն կանխելու մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողների գրավոր խոսքին բնորոշ սխալները, այլև շտկելու մի շարք երկրորդային խանգարումներ:

Հիմնաբառեր. ուղղագրական սխալ, կանխարգելում, ուղղագրական ռեժիմ, առաջնային խանգարում, շտկում, սխալների ուղղում:

Ներկայացված է խմբագրություն 21.11.2019թ.

Ճիշտ գրելու կարողության ձևավորման դժվարին գործընթացում իր ուրույն տեղն ունի նաև սովորողների գրավոր խոսքում թույլ տված սխալների շուրջ կազմակերպվող աշխատանքների համակարգը: Իսկ այդ համակարգում կարևոր են հատկապես սխալների կանխարգելման ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքները:

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքն ու արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեցին, որ ուղղագրական սխալների կանխման ուղղությամբ բավարար չափով համակարգված ու հետևողական աշխատանքների իրականացման դեպքում էականորեն պակասում են գրավոր խոսքում թույլ տրվող սխալները: Ընդհանրապես, եթե տարրական դասարաններում երեխայի աչքն ու ձեռքը վարժվում են սխալ գրելու մեջ, ապա բարձր դասարաններում կրկնակի (երբեմն անարդյունք) աշխատանք պետք է տանել սխալը վերացնելու և ճիշտը սովորեցնելու համար: Մինչդեռ մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների համար այս աշխատանքը գրեթե անհնար է. եթե մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխան յուրացնում է սխալ գրելաձևը, ապա արդեն ձևավորված պայմանական կապն ուղղելը մեծ բարդություն է, որը պայմանավորված է այս երեխաների նյարդային գործընթացների առանձնահատկություններով [1]: Այդ իսկ պատճառով ուղղագրություն սովորեցնելու մեթոդի հիմքում պետք է կարևորել սխալները կանխելու սկզբունքը: Այսինքն՝ այնպիսի գրավոր աշխատանքներ պետք է

իրականացնել և այնպիսի մեթոդական ձևեր գործադրել, այնպես նախապատրաստել, այնպիսի ուղղագրական ռեժիմ սահմանել, որ երեխաները սխալ գրելաձևը չտեսնեն, հետևաբար նաև չընդօրինակեն:

Գրավոր խոսքի սխալները կանխարգելելու հիմքում, ըստ Ա. Կ. Ակսյոնովայի [2], պետք է դնել այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են գրվող բառի կառուցվածքի գիտակցումն ու իմաստավորումը, հնչույթների հստակ տարբերակումը, բառապատկերի ճիշտ ընկալումը՝ տեսողական, լսողական և խոսքաշարժողական տեսանկյուններով: Նշված նպատակների իրականացման համար մինչև գրավոր գործընթացին անցնելը մենք իրականացրել ենք աշխատանքի հետևյալ ձևերը.

1. կատարել ենք տարաբնույթ բառերի հնչյունային և վանկային վերլուծություն՝ բանավոր և գրավոր. գրելու համար նախապատրաստած բնագրից առանձնացրել ենք աշակերտներին նորաձանոթ, հազվադեպ կիրառվող, բաղաձայնների կուտակմամբ, կազմությամբ բարդ, գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառեր և որոշել դրանցում հնչյունների (վանկերի) քանակը, հաջորդականությունը, համադրել համանման քանակով, միևնույն հնչյունով սկսվող և վերջացող այլ բառերի հետ:

Բանավոր վարժություններին հաջորդել են գրավոր նախապատրաստական վարժություններ. օրինակ՝

- բնագրից ընտրված՝ գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառերի գրառումը պայմանական նշաններով՝ տառերը նշել կետերով, իսկ վանկերը՝ գծիկներով. ուսուցիչը թելադրում է բառը, աշակերտները պայմանական նշաններով գրում են այն կա՛մ գրատախտակին, կա՛մ տետրերում,

- ուղղագրական կանոնին համապատասխանող բառերը կազմել տառադարանի կտրտված տառերով,

- գրությամբ բարդ բառերի նախապես գրառում գրատախտակին՝ ուսումնասիրվող ուղղագրական արժեք ներկայացնող տառը գունավոր կավճով առանձնացնելով (գունավոր մատիտներ կարելի է օտագործել նաև տետրում աշխատելիս),

- քիչ գործածվող տառերի հիշեցում գրատախտակին գրառելու միջոցով (հատկապես մեծատառերի դեպքում զգացվում է դրա անհրաժեշտությունը),

- գրության և արտասանության տարբերություններ ունեցող բառերի գրառում և դրանց ուղղախոսության մեկնաբանում:

2. Գրելուց առաջ աշակերտները հստակ արտաբերում են գրվող բառը. եթե երեխան ունենում է արտասանական դժվարություններ, օգտագործում ենք տեսողական, լսողական, տակտիլ-վիբրացիոն զգայությունները:

3. Կանոնը համադրել ենք ուղղագրական երևութի հետ. որևէ ուղղագրական կանոն կիրառելիս անպայմանորեն բացատրել ենք այն և հիշեցրել արդեն յուրացրածը:

4.Մեր աշխատանքների արդյունքում համոզվեցինք, որ ուղղագրական սխալների կանխման և կայուն ուղղագրական հմտությունների ստեղծման համար **մեծ նշանակություն ունի ճիշտ և դանդաղ կարդալը**: Դանդաղ կարդալու ժամանակ աշակերտներն ընկալում են բառի յուրաքանչյուր վանկն առանձին վերցրած, իսկ վանկում՝ յուրաքանչյուր տառը, որի միջոցով բառապատկերը մնում է հիշողության մեջ, որն էլ իր հերթին նպաստում է բառի ճիշտ գրապատկերի յուրացմանը:

5.Որպես ուղղագրական սխալները կանխելու վարժություններ՝ առաջարկում ենք հնարավորինս շատ կիրառել **ստեղծագործական արտագրությունների տեսակներ, նախագգուշական թելադրություններ**. արտագրությունները նպաստում են բառերի ճիշտ և կայուն տեսողական մտապատկերների ստեղծմանը: Արտագրելիս երեխաների հիշողության մեջ գուգակցվում են տեսողական, գրամոտորային տպավորությունները:

Արտագրությունները նպաստում են մասնավորապես ավանդական սկզբունքին համապատասխանող բառերում հանդիպող սխալների կանխարգելմանը: Հնչյունային բնույթի ուղղագրական սխալները կանխելու նպատակով հիմնականում կիրառում ենք թելադրությունները՝ նկատի ունենալով, որ նման թելադրությունների բնագրերում չպետք է լինեն գրությամբ և արտասանությամբ տարբերվող բառեր: Դրանք գրելուց առաջ պետք է կատարել բառերի հնչյունային և վանկային վերլուծություն, արտաբերել բառերը՝ ուշադրություն դարձնելով դրանց ուղղախոսությանը:

6.Մեր կարծիքով աշակերտների ուղղագրական և ուղղախոսական գիտելիքների զարգացման, մասնավորապես ուղղագրական սխալների կանխարգելման գործում **կարևոր դեր կարող է ունենալ ուղղագրական բառարանը**: Բառարանից բառը դուրս գրելը կամ սովորողների կողմից կազմած բառարանում անհրաժեշտ բառի ներմուծումը ուղղագրական և ուղղախոսական շատ օգտակար կանխարգելիչ վարժություն է: Նմանօրինակ վարժություններն աշակերտների մեջ մշակում են հնչյունի գրային պատկերը տեսնելու, դրանք միմյանցից տարբերակելու կարողություններ, և դրա շնորհիվ նրանց գրավոր խոսքն աստիճանաբար հղկվում է:

7.Ըստ մեր ուսումնասիրությունների արդյունքների՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների գրավոր խոսքի սխալների կանխարգելման արդյունավետ ձևերից է նաև **ուղղագրական որոշակի ռեժիմի խստագույնս պահպանումը**՝ բոլոր տեսակի գրավոր աշխատանքների ստուգում, սխալների վերլուծություն և համակարգում, պարբերաբար սխալների շուրջ տարվող տարաբնույթ աշխատանքներ, խնամքով վերաբերմունք տեսրերի նկատմամբ, վայելչագրության շուրջ աշխատանքներ, գրավոր աշխատանքների կազմակերպում երեխաներին հարմար դասաժամերին և այլն:

8.Գրավոր խոսքում տեղ գտած սխալների կանխարգելման կարևոր նախապայման է նաև յուրաքանչյուր մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխայի **առաջնային խանգարման ճանաչումը**, նրա անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը և յուրաքանչյուր առանձին դեպքի համար համապատասխան մոտեցման ապահովումը:

9. Վերջապես, գրավոր խոսքի սխալների կանխարգելումը ենթադրում է նաև սովորողների հոգեկան բոլոր գործընթացների շտկում (ուշադրություն, հիշողություն, ընկալում, մտածողություն), ինչպես նաև ընդհանրապես ճանաչողական գործունեության զարգացում:

Գրավոր խոսքի սխալների կանխարգելման շուրջ կազմակերպվող աշխատանքներն, այնուամենայնիվ, չեն կարող մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին լիովին ապահովագրել գրավոր խոսքում տարաբնույթ սխալներ թույլ տալուց: Հետևաբար, մեր փորձարարական աշխատանքների ընթացքում համոզվեցինք, որ անհրաժեշտ է կիրառել սխալների ուղղման որոշակի աշխատանքների համակարգ. առաջարկում ենք գործածել մեթոդիկայում ավանդաբար ընդունված աշխատանքի ձևերը, սակայն որոշ առանձնահատկություններով.

1. գրավոր խոսքում թույլ տված սխալն ուղղել՝ հաշվի առնելով տվյալ աշակերտի ինքնուրույնության աստիճանը. մի դեպքում կարելի է հուշել սխալի առկայությունը, մյուս դեպքում՝ ընդգծել, երրորդ դեպքում՝ առաջարկել ճիշտ տարբերակը և այլն:
2. Վերլուծել, դասակարգել և խմբավորել դասարանի աշակերտների կողմից թույլ տված սխալները, ինչպես նաև կազմել գրելու դժվարություններ ունեցող յուրաքանչյուր աշակերտին բնորոշ սխալների անհատական քարտ:

Գրավոր խոսքում առկա սխալների հաշվառման անհատական քարտ

Անուն, ազգանուն	Ամսաթիվ	Գրավ. աշխ. տեսակը	Մխալի բնույթը
			Ուղղագրական կանոնի չիմացությամբ պայմանավորված, այլ բնույթի

3. Հանրակրթական դպրոցում ընդունված է կազմակերպել սխալների ուղղման դասեր (անհրաժեշտության դեպքում), սակայն մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողների համար, կարծում ենք, այդ աշխատանքը պետք է լինի անընդհատ՝ շարունակական: Դրանք են՝
 - սխալ գրված բառի արտագրություն, որին ավելացվում են մինևույն կանոնին պատկանող այլ բառեր,
 - բառակազմական վերլուծություն,
 - տվյալ բառը գործածել բառակապակցության, նախադասության մեջ քերականական տարբեր վերջավորություններով և գրառել,
 - սխալ գրված բառը ճշտելուց հետո կրկնել համապատասխան կանոնը, ընդգծել, առանձնացնել,
 - սխալ գրված բառը փնտրել բառարանում և դուրս գրել:

Աշխատանքի սկզբնական փուլում առավել նպատակահարմար է հիմնականում օգտագործել զգայարանների աշխատանքը (տեսողական, լսողական, շարժողական), իսկ ավելի ուշ՝ ուղղագրական երևույթի գիտակցումը, բայց միևնույն ժամանակ՝ զգայարանների օգտագործումով:

Մեր հետազոտական աշխատանքի ընթացքում պարզ դարձավ, որ նպատակահարմար չէ մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողներին առաջադրել սխալ ուղղագրությամբ բառեր, նախադասություններ, բնագրեր՝ սխալ ուղղելու նպատակով (այդպիսի առաջադրանքներ մենք նկատել ենք որոշ ձեռնարկներում [3, 4]): Դրանք անմիջապես տպավորվում են, և կարող է սխալ գրված բառապատկերն ամրապնդվել մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների մտապատկերում:

Մեթոդական գրականության մեջ ուղղագրական սխալները կանխելու կարևոր միջոց է նաև աշակերտների անգիր արած ոտանավորների տեքստերի օգտագործումը: Այս հնարն առավելապես արդյունավետ է մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքների ընթացքում, քանի որ նրանց մեխանիկական հիշողությունն ավելի զարգացած է, և ուսուցման ընթացքում այս հանգամանքը խելամտորեն կարելի է օգտագործել՝ սակայն իմաստավորելով ձեռք բերածը: Այսպես, բանաստեղծությունը (քառատողը) անգիր անելուց հետո ուսուցիչը գրատախտակին գրում է ուղղագրական կարողություններն ամրապնդելու նպատակ հետապնդող բառերը: Երեխաների առջև խնդիր է դրվում կարդալ նշված բառերը վանկերով, վերլուծել, արտագրել դրանք բառատետրերում, մտապահել դրանց ուղղագրությունը: Կարելի է սովորած ոտանավորից առանձնացնել որևէ հատված, ուշադիր նայել և հիշել յուրաքանչյուր բառի գրապատկերը, իսկ հետո այդ հատվածը հիշողությամբ գրել տետրում: Դրանից հետո երեխաները համեմատում են իրենց գրածը բնօրինակի հետ և ուղղում թույլ տված սխալները:

Մեր կարծիքով, նշված աշխատանքները նպաստել են ոչ միայն ճիշտ գրելու կարողությունների զարգացմանը, այլև մի շարք հոգեկան գործընթացների (հիշողության, ուշադրության, դիտողունակության և այլն) շտկմանն ու փոխհատուցմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника.- М., Просвещение, 1986, с. 40-45.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе.- М., Владос, 2002, с. 306.
3. Բալայան Ա., Մկրտչյան Գ., Գյուրջինյան Դ., Երիցյան Ֆ., «Մայրենի 5», Աշխատանքային տետրեր հատուկ կրթական ծրագրով սովորողների համար, Եր., 2007, էջ 15-17:
4. Թորոսյան Կ., Բալայան Ա., Զիբուխյան Կ., Մայրենի 4, Աշխատանքային տետրեր հատուկ կրթական ծրագրով սովորողների համար, Եր., 2007, էջ 21-23:

РЕЗЮМЕ

РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИКАЕЛЯН А. В.

В статье представлена одна из важных составляющих процесса усвоения орфографических умений учащихся, имеющих умственную отсталость- работа над ошибками в письменной речи, установлена важность упражнений и задач, осуществляемых с целью предотвращения орфографических ошибок. Указанные работы представлены в контексте инклюзивного образования.

Ключевые слова: орфографическая ошибка, предотвращение, орфографический режим, первичное нарушение, коррекция, исправление ошибок.

SUMMARY

WORK ON SPELLING ERRORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

MIKAELYAN A.V.

In the paper there is presented one of the important components of the spelling skills learning process for the students with mental retardation- work on spelling errors, where there are especially highlighted the importance of the exercises and tasks which are implemented with an aim to prevent spelling errors. The mentioned works are presented under the context of inclusive education.

Key words: orthographic mistake, prevention, orthographic regime, primary disorder, correction, correction of mistakes.

Տպագրության է երաշխավորել բ.գ.թ., դոց. Ա. Գալստյանը 25.05.2020 թ.

Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԲԱՅԻ ՌԻՍՈՒՑՈՒՄՆ ԱՅԼԱԼԵԶՈՒ ՌԻՄԱՆՈՂՆԵՐՈՎ ՀԱՄԱԼՐՎԱԾ ԽՄԲԵՐՈՒՄ
ՍՈՒՐԱԴՑԱՆ Լ.Կ.

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծ-17
e-mail: lusine.mooradyan2011@yandex.ru

Վերջին տարիներին արտասահմանցի անզլախոս ուսանողների Հայաստանում սովորելու ցանկությանը զուգահեռ՝ տարբեր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անհրաժեշտաբար կազմվել են հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման ծրագրեր, մշակվել է մեթոդական գրականություն: Այնուամենայնիվ, առաջադիր խնդիրն ամբողջությամբ ուսումնասիրված չէ, և որոնումները շարունակվում են: Տարիներ շարունակ Խորհրդային Հայաստանի մանկավարժներն ու լեզվի մշակները հայերենն իբրև մայրենի լեզու են դիտարկել և ուսումնասիրել, կատարել զանազան մեթոդական մշակումներ մայրենի դպրոցական և բուհական դասավանդման գործընթացում: Օտար լեզուների ուսուցման ժամանակակից մեթոդներից գերակշռող են նրանք, որոնք ապահովում են արագ հաղորդակցություն: Այս առումով շատ ենք կարևորում հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում «Բայ» խոսքի մասի ուսուցման առանձնահատկություններին անդրադառնալը, որն էլ ներկայացնում ենք այս հոդվածում:

Հիմնաբառեր՝ հայերեն, անզլախոս ուսանողներ, օտար լեզու, բայ:

Ներկայացված է խմբագրություն 15.01.2019թ.

Օտար լեզուներ ուսուցանելու մեթոդիկայի պատմության մեջ հայտնի են տարբեր մոտեցումներ քերականության դերի վերաբերյալ: Արագ արդյունք ստանալու համար մենք ընտրել ենք հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման իմիտացիայի և բազմակի կրկնությունների ճանապարհը [1]: Մեր հետազոտության մեջ ընդգծել ենք, որ այլալեզու ուսանողներին հայերեն ուսուցանելու ողջ ընթացքում քերականությանն անդրադարձ է կատարվում <<մեջբերումների>> տեսքով. չենք սովորեցնում սահմանումներ, կանոններ, այլ միջնորդ լեզվի օգնությամբ [2], համապատասխան օրինակների վրա բացատրում կամ հիշեցնում ենք լեզվաքերականական այս կամ այն օրինաչափությունը կամ շեղումը: Օրինակ՝ բայ խոսքի մասն ուսուցանելիս բնավ անհրաժեշտ չէ հիշեցնել, որ բայ խոսքի մասն արտահայտում է գործողություն, եղելություն, դրսևորվում է ուրույն կարգերով, ունի բառակազմական և ձևակազմական կաղապարներ, խոնարհման հարացույց և անդեմ ձևեր: Պետք չէ ժամանակ կորցնել և բացատրել, որ անկանոն են կոչվում այն բայերը, որոնց խոնարհումն այս կամ այն չափով տարբեր է բայի խոնարհման

ընդհանուր օրինաչափությունից: Այսինքն՝ նյութի տեսական մասին անդրադարձ պետք է կատարել շատ հպանցիկ:

Եթե դասընթացի սկզբնական փուլում հայերեն խոսքը հասկանալու և հայերեն խոսք կազմելու համար քերականական գիտելիքներն այնքան էլ համակարգված չեն տրվում՝ առաջնորդվելով որքան արագ, այնքան արդյունավետ սկզբունքով, ապա ուսուցման երկրորդ փուլում խոսքի զարգացմանը նպաստող լեզվաքերականական գիտելիքները համապատասխան նմուշօրինակներով ներկայացվում են մասնակիից դեպի ընդհանուրը՝ համակարգված և որոշակի հերթականությամբ:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման տարբեր մակարդակներում դասավանդելու համար կազմել ենք ծրագրեր, ձեռնարկներ, մշակվել է մեթոդաբանություն: Մեր հեղինակած <<Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն>> դասագրքում զետեղել ենք <<Քերականություն>> բաժինը [3], որտեղ ոչ մի կանոն չի շարադրված:

Բայ խոսքի մասը, ի տարբերություն որոշ լեզուների, հայերենում բազմաձևույթ է, այսինքն՝ քերականական կարգերով շատ հարուստ է: Մի բայի համար կարելի է հաշվել մինչև ութսուն բայաձև: Օրինակ, եթե ռուսերենում կա բայի անցյալ մեկ ժամանակաձև, ապա դրանք հայերենում չորսն են: Հայերենի անցյալ ժամանակի բայաձևերը ինչ-որ չափով համեմատելի են անգլերենի անցյալի ժամանակաձևերի հետ: Հայերենը նաև շատ բազմաձև է ապառնի ժամանակում: Իսկ ահա ներկա ժամանակաձևը մեկն է ու միակը, որն անչափ հեշտացնում է ուսուցումը: Փոքրիկ դժվարություն է առաջացնում անորոշ դերբայի վերջավորության փոխարինումն **-ում** ձևությամբ, որին էլ կարճ ժամանակում այլալեզու ուսանողները տիրապետում են: Մինչ բայ խոսքի մասի ուսուցման մանրամասներին անցնելը՝ մեկ անգամ ևս շեշտենք, որ առաջադիր հիմնախնդրի գերնպատակն այլալեզու ուսանողների հայերեն խոսք կառուցելու հմտության ձևավորումն է: Ինչ լեզվական միջոցներ էլ խոսողը գործածի, բայի ժամանակաձևերի գործածությունը գրեթե պարտադիր է խոսք ձևավորելու գործընթացում: Որպեսզի արտասահմանցի ուսանողը խոսքային գործունեություն ծավալի, նրան հաղորդակցական միջավայր է անհրաժեշտ: Այդպիսի հաղորդակցական միջավայր նախ և առաջ պետք է դառնա հայերենի դասը: Հաղորդակցության համար նպաստող միջավայր ստեղծելը կախված է հայերեն դասավանդողի ուսանողներին խոսեցնելու հմտությունից: Ցանկալի արդյունքը խոսքն է, որն ապացուցվում է խոսք կառուցելու ունակությամբ: Այդ իսկ պատճառով պիտի ջանալ, որ դասագործընթացում հանդիպող յուրաքանչյուր բառով, բայով, բայաձևով ուսանողները նախադասություններ կազմեն: Սեփական սխալների և ընկերների կատարած լեզվաքերականական սխալների ուղղումը լսելով՝ ժամանակի ընթացքում այլալեզու ուսանողները շտկում են դրանք: Բայերի, տարբեր բայաձևերի ճիշտ գործածությանը մեծապես օգնում է տեքստերի ուսումնասիրումը: Յուրաքանչյուր տեքստ 2-3 անգամ բացատրում է դասախոսը, ուսանողները սովորում են կարդալ դրանք, ապա անգիր են անում այդ տեքստերը, իսկ հետո պատմել են սովորում: Պատմելու համար անհրաժեշտ է սովորել առաջադրված համապատասխան հարցերը: Միևնույն նախադասությունը քանիցս կրկնելն անվերապահորեն տպավորվում է ուղեղում, որն էլ հաղորդվում է լեզվին և ապահովում հանպատրաստից կադապարային խոսքի արտահայտումը, երբ **առանց բայի ընտրության մասին երկար մտածելու և առանց այս կամ այն բայաձևի շփոթությունից խուսափելու**, նա կարող է տեքստից յուրացրած մտքեր ձևակերպել: Սկզբում այլալեզու ուսանողը յուրացրած տեքստը կվերաշարադրի փոխադրության տեսքով, ապա կարող է գրել փոքրիկ շարադրություններ, որի միջոցով կամրապնդի բայի կիրառությունը:

Բայ խոսքի մասի ուսուցումը սկսում ենք պարզից և գնում դեպի բարդը: Նախ սովորեցնում ենք ներկա ժամանակի օժանդակ բայերը (եմ, ես, է, ենք, եք, են) և զուգահեռաբար

յուրաքանչյուր դասաժամի ընթացքում հանձնարարում բայի 5-8 անորոշ դերբայի ձևեր սովորել անգիր, իմանալ դրանց իմաստը, օր .

- գրել – կարդալ
- լսել – խոսել
- ապրել – սովորել
- նստել – կանգնել:

Ցույց ենք տալիս, որ առաջարկված բայերից մեկը պատկանում է **ա** խոնարհման և տալիս ենք համապատասխան մեկնաբանություն: Բացառելով այդ բայը՝ մնացյալը գրատախտակին գրում ենք սյունակներով, երեք շարքով և կատարում այնպիսի փոփոխություններ, որ ստանանք ներկա, անցյալ, ապառնի ժամանակաձևերի համապատասխան դերբայները .

գր	+ ում	գրել	գրել + ու
լս	+ ում	լսել	լսել + ու
խոս	+ ում	խոսել	խոսել + ու
ապր	+ ում	ապրել	ապրել + ու
սովոր	+ ում	սովորել	սովորել + ու
նստ	+ ում	նստել	նստել + ու
կանգն	+ ում	կանգնել	կանգնել + ու

Հետո ավելացնում ենք ներկա ժամանակի օժանդակ բայերը և սկսում ենք դրանք կիրառել նախադասությունների մեջ կամ դյուրին տեքստերում, օր .

Հիմա **ապրում եմ** Հայաստանում և **սովորում եմ** Երևանում, համալսարանում:

Ես **ապրել եմ** Պարսկաստանի Շիրազ քաղաքում:

Շուտով **խոսելու** ենք հայերեն:

Առայժմ բացառելով անցյալ կատարյալի հիմքով ժամանակաձևերի կիրառումը՝ ուսանողները հեշտությամբ հասկանում են այս ձևերի կազմությունը և մեծ հաճախակյանությամբ կատարում են գործնական աշխատանքներ: Այս կերպ բացատրելը տեսողական առումով շատ նպաստավոր է: Քանի որ մեր գերնպատակը բայաձևերի կիրառությունն է, որը խոսք կառուցելու հիմնաքարն է, ուստի մի ամբողջ դասաժամ տրամադրվում է համապատասխան օրինակներ, նախադասություններ կազմելուն: Երբ այլալեզու ուսանողները յուրացնում են ներկա, անցյալ, ապառնի ժամանակների դրական խոնարհման բայաձևերը, սկսում ենք բացատրություններ տալ ժխտական խոնարհման մասին:

Ես **եկել եմ** Հնդկաստանի Ջոթփուր քաղաքից:

Առավոտյան **կերել եմ** հաց, կարագ և պանիր:

Անցյալ ժամանակի օժանդակ բայաձևերը սովորեցնում ենք շատ ավելի ուշ:

Հրամայական եղանակի բայաձևերի ուսուցումը կարելի է կազմակերպել երկրորդ դասին

ասա՛, արա՛, արի՛,

ապա համապատասխան հնչյուն-տառերի ուսուցումից հետո՝

տե՛ս, տա՛ր, տու՛ր, կե՛ր բայաձևերն ենք ուսուցանում:

Այսինքն, սկզբում՝ ամենագործածական անկանոն բայերի հրամայական եղանակի, ապա կազմությամբ պարզ **ե** խոնարհման բայերի հրամայական եղանակի բայաձևերի ուսուցումը: Հաջորդ քայլը **ա** խոնարհման պարզ բայերի հրամայական եղանակի բայաձևերի ներմուծումն է:

Հրամայական եղանակի բայերի իմացությունը շատ կարևոր է հաղորդակցության մեջ, որովհետև խոսելիս դիմում ես, խնդրում ես, հրամայում ես իրադրությանը մասնակցող II դեմքին ինչ-որ մի բան անել: Ցուրաքանչյուր օրինակ ըմբռնելուց հետո ուսանողները կազմում են դրանց նմանակը՝ ինքնուրույն:

Հրամայական եղանակի և ներկա, անցյալ, ապառնի հիմնական ժամանակաձևերի ուսուցումից հետո սկսում ենք ներկայացնել անցյալ կատարյալ ժամանակաձևը: Այս ժամանակաձևը շատ գործուն է խոսակցական լեզվում, սակայն, կազմության տարբերություններով պայմանավորված, մեր կարծիքով պետք է հետաձգել այդ նյութի ուսուցումը՝ ուսուցման երկրորդ ամսում բավարարվելով վաղակատար անցյալ ժամանակաձևերի իմացությամբ: Անցյալ կատարյալ ժամանակաձևի ուսուցման ամենակարևոր դրվագը կազմության պարզաբանումն է: Այդ նպատակով առանձին շարքերով գրվում են պարզ, բազմապատկական, կրավորական, պատճառական բայերի և սուկածանցավոր բայերի անցյալ կատարյալ ժամանակաձևի վերջավորությունները, ցույց է տրվում **ն-ր** փոխարկումը և, օգտվելով <<Բայ>> թեմայի ամփոփիչ աղյուսակից [4], կատարվում է խոնարհում: Դրանց մի մասով (քանի դեռ նոր են բացատրվել գիտելիքները) լսարանում են կազմվում նախադասություններ, մյուսները հանձնարարվում են՝ իբրև տնային աշխատանք: Չ հնչյուն-տառի ուսուցմանը զուգահեռ բացատրվում են ժխտական խոնարհման առանձնահատկությունները: Դասի յուրացման հիմնական նախապայմանն օրինակների ինքնուրույն կազմումն է: <<Ծննդյան տոն>> տեքստի [Error! Reference source not found.] քերականական նյութն ամբողջովին վերաբերում է անցյալ կատարյալի ձևերին: Ինչպես նկատեցիք, այլալեզու ուսանողին այս թեման ներկայացվում է այլ կերպ, քան ավանդական դպրոցական ծրագրով է նախատեսված, քանի որ ուշադրությունը բևեռում ենք ոչ թե բայահիմքի վրա, այլ՝ վերջավորությունների: Վերոհիշյալ աղյուսակում համակարգված ներկայացված են մեր խոսքում առավել հաճախ հանդիպող կազմությամբ պարզ **ե** և **ա** խոնարհման կանոնավոր բայերի, ապա՝ անկանոն և բայածանց ունեցող բայերի անորոշ դերբայի բայաձևերը: Հերթականությամբ ներկայացվում են ներկա, անցյալ, ապառնի հիմնական ժամանակաձևերը, հրամայականը, բոլոր անցյալ ժամանակաձևերը և վերջում՝ ըղձական, ենթակայական, հարկադրական ապառնի ժամանակաձևերը: Ըղձական, ենթակայական, հարկադրական անցյալ ժամանակաձևերին, որոնք պակաս գործածական են այլալեզու ուսանողների նախնական խոսքում, անդրադարձ է կատարվում երկխոսությունների ուսումնասիրման ընթացքում: Աղյուսակով դասավանդելը, աղյուսակի օգնությամբ նախադասություններ կազմելը հեշտացնում է աշխատանքը և ժամանակի սղության հանգամանքի հետ կապված՝ շահեկան լուծում է հանդիսանում: Այս մեթոդով ջանում ենք դասաժամերի սուղ պայմաններում ապահովել դասավանդման որակը՝ մինևույն ժամանակ գիտելիքների գիտականության սկզբունքը համատեղելով գործնականության հետ: Նյութի մատուցման գիտականության և գործնականության սկզբունքների գործադրման համադրումը որակական լավ արդյունք է ապահովում: Սակայն մեր կողմից կազմված աղյուսակն ունի երկու թերություն. Նախ այն, որ ներկայացված են միայն առաջին դեմքի բայաձևերը, և երկրորդ՝ որ չեն ներկայացված ժխտական խոնարհման բայաձևերը: Սա պայմանավորված է աղյուսակը հնարավորինս փոքր ծավալներում տեղավորելու խնդրով:

Դեմքի և ժամանակի քերականական կարգերի համաձայնեցման հետ կապված հարցերն ուսանողները հեշտությամբ են հաղթահարում: Բայ խոսքի մասի ուսուցման ավելի բարդ ենթաթեմաներ կան, ինչպիսիք են բայի սեռը, խնդրառությունը, կրկնասեռ բայերի խնդրառությունը: Բայց այս թեմաները հայ ուսանողներն անգամ դժվար են յուրացնում, ուստի այս թեմաներից գիտելիքներ ավելի շատ դասախոսին են անհրաժեշտ՝ ուսանողին ճիշտ ուղղորդելու համար: Նման թեմաների արդյունավետ ուսուցմանը դարձյալ նպաստում են գործնական աշխատանքները, գործնական բնույթի առաջադրանքները: Համապատասխան օրինակներով քարտերը միշտ պետք է լինեն դասախոսի ձեռքի տակ, իսկ այդ գիտելիքների յուրացումը պետք է ստուգել համապատասխան թեստային առաջադրանքների միջոցով:

Բայի ինքնուրույն գործածությունն ունեցող որոշ դերբայական ձևեր, ինչպիսին հարակատար դերբայն է (օր. եփած, խորոված, տապակած, հալած և . . .), ուսուցանվում է սկզբնափուլում, ենթակայական դերբային այլալեզու ուսանողները ծանոթանում են <<Ասացվածքներ>> դասանյութը սովորելիս (օր.՝ Ատողին լսող է պետք: Հասկացողին մեկ ասա, չհասկացողին՝ հազար ու մեկ:), և, ընդհանուր առմամբ, դերբայների վերաբերյալ այլ մանրամասներ բացատրվում են երկխոսությունների ուսումնասիրման ընթացքում:

Այլալեզու ուսանողներով համալրված խմբերում **Բայ** խոսքի մասը ուսուցանվում է տեսական բնույթի հարցերը գործնականի վերածելով, որպեսզի գիտելիքները դառնան գործնական կարողություններ և, ի վերջո, այդ կարողությունները վերածվեն խոսքի: Այս փորձի ներդրումը ուսուցման գործընթաց նպաստում է հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի կարճաժամկետ ուսուցման արդյունավետությանը:

Գրականություն

1. Աստվածատրյան Մ. , Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա 1985թ., 390 էջ:
2. Lightbown M. P., Spada N., How languages are learned, Oxford University Press, 1998, 233 p.
3. Մուրադյան Լ. Վ., Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն, Երևան, Էդիթ Պրինթ, 2018, 79-112 էջ:
4. Մուրադյան Լ. Վ., Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն, Երևան, Էդիթ Պրինթ, 2018, 93-111 էջ:
5. Մուրադյան Լ. Վ., Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն, Երևան, Էդիթ Պրինթ, 2018, էջ 63:

РЕЗЮМЕ

ОБУЧЕНИЕ ГЛАГОЛА В ГРУППАХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Л. К. МУРАДЯН

Статья посвящена обучению армянского - как иностранного языка. После приобретения способности записи и чтения, учащиеся могут читать и переводить тексты, которые включают в себя основные структуры языка и разговорных формул. Это может помочь иностранным студентам в процессе повседневной коммуникации.

На основе многолетнего опыта мы разработали методику, и в этой статье мы представляем наши наблюдения на тему обучения глаголам.

Ключевые слова: армянский язык, англоговорящие студенты, иностранный язык, глагол.

SUMMARY

THE NOUNS STUDY IN GROUPS WITH FOREIGN STUDENT

L. K. MYRADYAN

This article is about the acquisition of the Armenian language as a foreign language. After acquisition of writing and reading abilities, the learners can read and translate the texts, which include the basic language structures and conversational formulas. These can help foreign students in everyday leaving and communication process. Having many years of experience, we discuss the Armenian language as a foreign language teaching issues and in this article we present our observations on the subject of teaching the Verbs.

Keywords: Armenian, English speaking students, foreign language, Verbs.

Տպագրության է երաշխավորել բ.գ. թ., դոց. Ա. Գալստյանը 05.10.2020թ.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

PEDAGOGICAL WAYS OF FORMING LINGUISTIC CAPACITIES IN THE TEACHING
PROCESS OF METHODOLOGY OF PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT TRAINING
COURSE

AMIRAGHYAN M. G.

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
0010, Yerevan, Tigran Mets 17
e-mail: amiraghyan.80@mail.ru*

The article discusses the need to review "Methodology of preschooler's speech development" teaching course for senior preschoolers due to senior preschoolers' speech difficulties identified during the experiment and with insufficient theoretical and practical approaches to the problem. As a solution to the issue, pedagogical ways of forming linguistic capacities by ensuring senior preschooler's self-manifestation and free self-expression are proposed, which will enrich the content of the above-mentioned training course, at the same time contributing to the professional advancement of future specialists.

Key words: *linguistic capacity, pedagogical ways, senior preschooler, language unit, speech development, preschool educational institutions, speech difficulties.*

Ներկայացված է խմբագրություն 11.09.2020թ.

The issue of preparing kindergarten teachers has always been relevant due to the development of education-science-society, also including the change in needs of preschoolers, which means a revision of training courses for specialist aimed at forming new competencies for future specialists, enabling them to organize educational process with children effectively. The issue is especially refers to the process of developing senior preschoolers' linguistic capacities, which is a possible condition for proper implementation of further educational activity. However, as a result of the studies, difficulties in senior preschoolers' linguistic capacities, have been identified, which makes us review the teaching course of 'Methodology of preschooler's speech development' for senior preschoolers and suggest effective ways to solve the problem.

The effectiveness of the various educational activities in preschool educational institutions is conditioned with children's verbal and communicative abilities, which should not only ensure the final results of the curriculum, but also the continuity of education. Despite the fact that there are a number of studies on preschooler's speech development, nevertheless, today inadequate level of preschoolers' speech literacy is considered, which is, particularly, connected with the fact that the process of speech development is realizing on pre-designed rules, often incomprehensible to children, molding the child's ability to master the mother tongue, which doesn't support the child in matters of self-organization and free expression. Observing the process of mastering language units by the children, we can say that the development of his/her language capacities, occurs in the case of ensuring the diversity of oral speech, different types of activities, communication forms. On the one hand, verbal activity, mediated by the language system and conditioned with the situation, stimulates the formation of new forms of communication, on the other hand, the latter promote the organization and expansion of verbal activity [1, p. 24]. It means that a possible motivation for the development of a preschooler's oral speech is the desire to express his/ her own thoughts, preferences, interests, self-expression, which is manifested in communicative, verbal situations. In this case, the internal mechanisms of organizing speech are activated, motivating the child to choose appropriate units of language, interconnect them, plan, choose the sequence of speech, control the language material internally and manifest freely. At the same time, during speech activity, the child listens, perceives the others' speech, evaluates not only own, but others' speech as well [2, p. 92].

This means that the criterion for a preschooler's developed speech should be considered internally (internal speech organization) and externally (external or self-assessment of speech) controlled speech, which is the result of developed linguistic abilities. Consequently, preschooler's oral literate speech, conditioned with linguistic abilities, is formed and developed during the activities organized with children, different types of work, communication, organization of different verbal situations. Considering the process of developing senior preschooler's linguistic abilities, it should be noted that at this age child's pronunciation is becoming clearer and more definite. Senior preschooler is able to easily determine the direction of the voice, distinguish his/her friends voices, control the power of his own voice, use the means of expression, clearly uttering interrogative, exclamatory sentences. At this age, the child performs a phonetic analysis of the word, distinguishing both the first and last sounds of the given word, as well as in the word. At this stage, a dichotomy of conjugation isn't noticed, the child uses the singular-plural forms of the noun

correctly, the tenses of the verb. 5-6 aged child shows interest in the meaning of the word, uses synonyms, antonyms, different parts of speech [4, p. 87]. The development of a senior preschooler's speech is more related to the perception of the meaning of word, when at this age the word, detaching from the material meaning, goes beyond the child's sensory experience and gets cognitive meaning. From this point of view, senior preschooler's speech acquires a new quality. It is obvious from the above-mentioned, that the child does not master the mother tongue mechanically, but is oriented in the units of language, on the basis of which he formulates his/her own thoughts and expresses coherent speech. Though the above-mentioned speech peculiarities during our study with senior preschoolers we have found out the following linguistic difficulties: 1) incorrect pronunciation of separate sounds, 2) determination of place of sound in the word, 3) improper use of expression means, 4) choice of synonyms and antonyms, 5) choice of appropriate words in separate situations, 6) incorrect expression of singular and plural forms of the noun, 7) inappropriate expression of thought through insufficient means of communication, 8) disorder of the sequence of sentences, events, constraint of speech, 9) difficulties in perceiving speech.

It is obvious that child's abilities of own speech organization and expression are constrained. The mentioned difficulties, however, are also transferred to primary school, causing a low level of children's progress [3, p. 8]. Hence, the formation and development of children's linguistic capacities should become a priority of the educational process in preschool institutions, ensuring the effectiveness of children's further activities. In our work aimed at developing senior preschoolers' linguistic abilities among thirty children of the experimental group, we provided children's self-organization and control of speech by choosing the appropriate language units and free expression of speech. For that purpose, we based on the following pedagogical ways proposed by us: 1) providing motivations for speech expression, cognitive interests, promoting children's speech activity, 2) organization of children's speech activity promoting free speech, 3) providing children's free and self-expression (creating communicative, different speech situations and discussion), preventing the mechanical reproduction of speech by the children.

The work carried out by us with the experimental group promoted children to organize and express their own speech and manifest themselves freely. This helped them to participate in the discussions, conversations, perceive the meaning of others' speech, give complete answers to the questions. The children initiated conversations with peers, expressed their own ideas about familiar phenomena, described them, tried to find out about unfamiliar objects to them by asking questions using the words "When", "Why", "How", expressed their thoughts freely. They tested their own

thoughts by choosing the necessary linguistic units, comparing and contrasting them with each other. This contributed to the effective perception of the mother tongue by organizing own thoughts to self-organization and free expression. In order to reveal the effectiveness of our work with the children of the experimental group, we analyzed the obtained data. We compared the initial and final results of the development of children's linguistic capacities.

We obtained the presented data by four diagnostic methodologies ("Name words" by R. S. Nemov, "Telling", "Name it in a word" by V. N. Makarova, E. A. Stavtseva, M. N. Edakova, and the diagnostic methodology by O.S. Ushakova). The gained results by the mentioned methodologies were generalized.

According to the results, among 30 children the high level is 57%, which means that 17 children have a high level of developed linguistic capacities, the average level is 32% (10 children) and the low level is 11% (3 children), while according to the initial results of the same group, the high level was 16% (4 children), the average level 32% (10 children), the low level 52% (16 children).

Thus, basing on the theoretically and experimentally reliable data of the problem, we can say that in the developing process of senior preschoolers' linguistic capacities such pedagogical-methodological ways, means and forms are important, which do not lead to mechanical reproduction of children's speech, but deriving from the children's opportunity of perceiving the mother tongue, provide their free speech, self-expression, initiation to communicate, contributing to the development of the linguistic capacities.

The study carried out by us, is a reliable base for making changes in the training course "Methodology of Preschooler's Speech Development" enriching its content with new pedagogical ways. This, of course, will contribute to future specialists professional skills and help them deal with above mentioned problem efficiently.

BIBLIOGRAPHY

1. Church Joseph. Language and the Discovery of Reality. New York: Random House. -1961. p. 24.
2. Clark P. Virginia, Eschholz A. Paul, Rosa F. Alfred. Language. New York: St. Martin's press, -1984. p. 92.
3. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Ось-89. - 1997. с. 8.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. -М.: МГУ. -1979. с. 87.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՆԱԽԱՊՐՈԳՑԱԿԱՆԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾՐՆԹԱՑՈՒՄ

Մ. Գ. ԱՄԻՐԱԴՅԱՆ

Հոդվածում քննարկված է «Նախադպրոցականի խոսքի զարգացման մեթոդիկա» դասընթացի վերանայման անհրաժեշտությունը՝ պայմանավորված ավագ նախադպրոցականների խոսքային դժվարությունների բացահայտման հանգամանքով և խնդրի վերաբերյալ ոչ բավարար տեսագործական մոտեցումներով: Առաջարկվում են ավագ նախադպրոցականների ինքնադրսևորման ու ազատ ինքնարտահայտման ապահովմամբ լեզվական կարողությունների ձևավորման մանկավարժական ուղիներ, որոնք հարստացնում են դասընթացի բովանդակությունը՝ նպաստելով ուսանողների մասնագիտական առաջընթացին:

Հիմնաբառեր. լեզվական կարողություններ, մանկավարժական տեխնիկա, ավագ նախադպրոցական, լեզվի միավոր, խոսքի զարգացում, նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններ, խոսքի դժվարություններ:

РЕЗЮМЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КУРСА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Г. АМИРАГЯН

В статье обсуждается необходимость пересмотра учебного курса «Методика развития речи дошкольников» для старших дошкольников в связи с выявленными в ходе эксперимента речевыми трудностями и недостаточным теоретическим и практическим подходами к проблеме. В качестве решения проблемы предлагаются педагогические пути формирования языковых способностей за счет обеспечения свободного самовыражения старшего дошкольника, которые обогатят содержание вышеуказанного учебного курса, одновременно способствуя профессиональному росту будущих специалистов.

Ключевые слова. языковые способности, педагогические приемы, старший дошкольник, языковая единица, развитие речи, дошкольные образовательные учреждения, трудности речи.

Տպագրության է երաշխավորել մանկ.գիտ.թեկնածու, պրոֆեսոր Ս.Մարությանը

19.11.2020 թ.

Խ.ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՆԿԱՍԱՆ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՆՁՆԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ
ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ Գ.Ֆ., ԴԱԼԼԱՔՅԱՆ Ա.Ս.

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
gohargasparyan@ymail.com
alla.dallakyan@gmail.com

Հոդվածում ներկայացված են մանկատան նախադպրոցականների անձնային զարգացմանն ուղղված մանկավարժական աջակցության հոգեբանական հիմքերն ու մանկավարժական մոտեցումները: Դիտարկվում են նաև մանկատան սաների միջև անբարենպաստ միջանձնային հարաբերությունները կանխելու, դրանք կարգավորելու ու կառուցողական դարձնելու անհրաժեշտ ուղիները:

Հիմնաբառեր. անձնային զարգացում, միջանձնային հարաբերություններ, մանկավարժական աջակցություն, նախադպրոցական տարիք:

Ներկայացված է խմբագրություն 05.05.2020թ.

Մանկատան սաները ունեն հոգեբանական բարդ բնութագիր, քանի որ նրանք՝ անկախ մանկատանը հայտնվելու հանգամանքներից, իրենց վրա են կրում ընդհանուր սոցիալական կարգավիճակի անբարենպաստ հետևանքները: Նախադպրոցականի սոցիալականացման գործընթացում անփոխարինելի է ընտանիքի դերը: Ծնողական խնամքից զրկված նախադպրոցահասակ երեխաների սոցիալականացումն ընթանում է բազմաթիվ բարդույթներով, հաճախ առաջացնելով նաև անձնային զարգացման խնդիրներ: Մանկատան գրեթե բոլոր երեխաները տարբերվում են ներանձնային լարվածությամբ և հուզականության ծայրահեղ դրսևորումներով: Մասնավորապես, շփման մեջ նյարդային են, անընդհատ ձգտում են ուշադրության, միաժամանակ չեն սիրում լինել ուշադրության կենտրոնում, հաճախ են դրսևորում ագրեսիվ վարքագիծ, արագ հուսահատվում են, չգիտեն սիրել և կառուցել հարաբերություններ: Այս ամենը հանգեցնում է նրան, որ երեխաները շրջապատին բացասաբար և թշնամանքով են վերաբերվում: Ուստի, մանկատանը մեծացող նախադպրոցականների անձնային

զարգացումը լուրջ աջակցության կարիք ունի, այն տարիքային հոգեբանական և նախադպրոցական մանկավարժության կարևոր հիմնախնդիրներից է:

Մանկատան նախադպրոցականների անձնային զարգացմանն աջակցելու հոգեբանական հիմքերը խարսխված են երեխայի սոցիալ-անձնային զարգացման յուրահատկությունների վրա, որոնք ենթադրում են համապատասխան մանկավարժական մոտեցումներ: Երեխան նախադպրոցական տարիքում հարմարվում է սոցիալական միջավայրին, հարաբերությունների մեջ վերարտադրելով մարդկային գործունեության նմուշներ: Նրա կենսական պահանջներն իրականացնում են մեծահասակները, որոնք այդ ընթացքում փոխանցում են նաև վարքի և գործունեության ընդունված նորմեր, ձևավորում են սոցիալական կարողություններ և անձնային հատկություններ: Ձևավորվող սոցիալական կարողությունների և անձնային հատկությունների հիման վրա են առաջանում յուրահատուկ հարաբերություններ հասակակիցների հետ: Միրո, ջերմության և ծնողական խնամքի բացակայության պարագայում երեխաների վարքագծում կարող են ի հայտ գալ անցանկալի դրսևորումներ և բացասական վերաբերմունք հասակակիցների հանդեպ: Բացասական վերաբերմունքն ու ագրեսիան սրվում է դպրոցում, հատկապես ընտանիքներում ապրող հասակակիցների հանդեպ [1, էջ 44]:

Մանկատանը մեծացող երեխաների խնամքի և հոգածության, կրթական և սոցիալական իրավունքների պաշտպանության խնդիրներն իրականացնում է մանկավարժը, ով պատասխանատվություն է կրում յուրաքանչյուր երեխայի սոցիալական զարգացման և անձնային աճի բնականոն ընթացքի համար: Հիմք ընդունելով ժամանակակից մանկավարժության հիմնարար սկզբունքները, նա պարտավորված է կազմակերպել աշխատանքներ հետևյալ ուղղություններով. ստեղծել անհրաժեշտ պայմաններ երեխաների լիարժեք զարգացման համար, հետևել կրթադաստիարակչական գործընթացների իրականացմանը, նպաստել սոցիալապես ընդունելի վարքի և անձնային հատկությունների, սոցիալական կարողությունների ձեռք բերմանը, ժամանակին արձագանքել երեխայի տարաբնույթ դժվարություններին: Մանկատան մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ուղղությունները համապատասխանում են սոցիալական մանկավարժի պարտականություններին, որոնք լավագույնս նկարագրված են սոցիալական հոգեբանության և մանկավարժության հիմնախնդիրներով մտահոգված, հայտնի գիտնական Ռ. Վ. Օվչարովայի հետազոտություններում:

Ռ. Վ. Օվչարովայի կողմից [2, էջ 162] հիմնավորվում և առանձնացվում են սոցիալական մանկավարժի հետևյալ գործառական պարտականություններն ու պարտավորությունները. 1) երեխաների իրավունքների, հետաքրքրությունների պաշտպանություն բոլոր մանկավարժական գործընթացներում, 2) երեխաների առողջության պահպանում և ամրապնդում, անվտանգության ապահովում, 3) երեխայի անձի զարգացման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծում, 4) երեխայի անհատական առանձնահատկությունների, զարգացման կենսական պայմանների, սոցիալական իրավիճակների ուսումնասիրում, 5) երեխայի պահանջունքների և հետաքրքրությունների, դժվարությունների ու խնդիրների, զարգացման շեղումների բացահայտում, 6) սոցիալականացման գործընթացում մանկավարժական աջակցության ցուցաբերում, 7) երեխաների սո-

ցիալական գործունեության կազմակերպում ու համակարգում, 8) սոցիալ-մանկավարժական բացթողումներ ունեցող երեխաների հետ մանկավարժական վերականգնողական աշխատանքների իրականացում, 9) ծնողների, ընտանիքի մյուս անդամների, կառույցի աշխատակիցների և սոցիումի և սոցիալական ծառայությունների հետ համագործակցության իրականացում, 10) երեխային աջակցության, օգնության նպատակով տարբեր մասնագետների, ծնողների կամ նրանց փոխարինողների փոխգործակցության կազմակերպում:

Փաստորեն, մասնագիտական գործունեության ընթացքում սոցիալական մանկավարժն իրականացնում է. ա/ ախտորոշում և խորհրդատվություն, բ/ պրոֆիլակտիկ (կանխարգելիչ) աշխատանքներ, գ/ շտկող-վերականգնողական աշխատանքներ, դ/ սոցիալական դաստիարակություն [2, էջ 164]:

Քանի որ հողվածի շրջանակներում մենք նպատակ ենք ունեցել մանրամասն քննարկել և ընդհանրացնել մանկատան նախադպրոցականների սոցիալական դաստիարակությանն ուղղված մանկավարժական մոտեցումները, ուստի փորձել ենք մանկատան մանկավարժի գործունեության բոլոր կողմերը դիտարկել երեխաների սոցիալ-անձնային զարգացմանն աջակցելու տեսանկյունից: Մասնավորապես, յուրաքանչյուր երեխայի հետաքրքրությունների, կարիքների ու պահանջունքների, սոցիալականացման դժվարությունների, վարքի շեղումների ու դրանց առաջացման պատճառների բացահայտումը մանկավարժին հնարավորություն կտա մշակելու երեխայի անհատական զարգացման <<քարտեզ>>՝ մանկավարժական համարժեք մոտեցումներով հանդերձ, իսկ խորհրդատվական աշխատանքներն այն անձանց հետ, ովքեր հետաքրքրված են երեխայի սոցիալական դաստիարակությամբ, կնպաստեն սվյալ երեխայի անձնավորության ձևավորմանը միասնական սկզբունքներով և համատեղ պահանջներով:

Մանկատան նախադպրոցականների սոցիալական դաստիարակության գործընթացում չափազանց կարևորվում են սոցիալ-կանխարգելիչ (պրոֆիլակտիկ) աշխատանքները, որոնք միտված են պաշտպանել երեխային հնարավոր բախումներից, անբարենպաստ ազդեցություններից, ամենակարևորը՝ ապահովել երեխայի բոլոր իրավունքները: Սոցիալ-կանխարգելիչ աշխատանքների նպատակը արտաքին աշխարհի հանդեպ վստահության ձևավորումն է, որն իր հերթին՝ անձնային դրական փոփոխությունների երաշխիք է:

Մանկատանը մեծացող նախադպրոցականների սոցիալական դաստիարակությունն ուղեկցվում է շտկող-վերականգնող աշխատանքներով, որոնք էական ազդեցություն ունեն արժեքային կողմնորոշումների, դիրքորոշումների, արտաքին աշխարհի հանդեպ դրական վերաբերմունքի ձևավորման ընթացքում: Մանկատան սաների սոցիալ-անձնային զարգացումը հազեցած է ներքին լարվածությամբ, ճգնաժամային իրավիճակներով, որոնց ժամանակին շտկումն ու համարժեք հոգեբանամանկավարժական աջակցության ցուցաբերումը կարող է փոխել անձի ձևավորման ընթացքը: Փաստորեն, մանկատանը մեծացող նախադպրոցականների սոցիալ-անձնային զարգացմանն ուղղված մանկավարժական աջակցության գործառույթներն են թելադրում խնդիրներ, որոնց համադրությամբ է պայմանավորված մանկավարժի աշխատանքի արդյունավետությունը: Միաժամանակ, մանկավարժական աջակցության շաղկապված

գործառույթների (կազմակերպչական, միջնորդական, վերահսկողական, կանխարգելող, ախտորոշիչ, շտկող, խորհրդատվական) շարքում, մեր կարծիքով, նախադպրոցական տարիքի երեխայի սոցիալ-անձնային զարգացման որոշնթացում առավել կարևորվում են կանխարգելման և հարկ եղած դեպքում՝ շտկող գործառույթները, քանի որ նախադպրոցականների կողմից առավել ընկալելի են մանկավարժի կանխարգելող կամ շտկող այն գործողությունները, որոնք տվյալ պահին կարգավորում են երեխայի սոցիալական կարգավիճակը և նպաստում սոցիալական վստահության ձեռք բերմանը: Մանկավարժական գործունեության արդյունավետությունը պայմանավորված է մի կողմից խնդիրների ճշգրիտ արձանագրմամբ, մյուս՝ մեթոդների ընտրությամբ: Հետաքրքիր է, որ մանկավարժական աջակցության մեթոդներն իրենց ուղղվածությամբ փոքր ինչ տարբերվում են ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներում կիրառվող մեթոդներից: Մանկավարժական աջակցության մեթոդները կարող են ապահովել միաժամանակյա ընդգրկվածություն՝ լուծելով տարբեր խնդիրներ: Սակայն, նույնիսկ մանկավարժական աջակցության պայմաններում մանկատան երեխաների սոցիալ-անձնային զարգացումն ընթանում է բարդություններով:

Օրինակ, Ա. Մ. Պրիխոժանը և Ն.Ն. Տոլստիխը [3, էջ 51] գտնում են, որ մանկատան երեխաների սոցիալ-անձնային զարգացումն իրականանում է խեղաթյուրված ձևով՝ դրսևորվում է պաշտպանական ագրեսիա, որը կարող է համապատասխան պայմանների առկայության դեպքում զարգանալ, վերածվելով հակաօրինական վարքագծի: Պատճառը՝ մեծահասակների կյանքին հաղորդակից դառնալու ձգտումն է, որը, զուգորդվելով անհրաժեշտ գիտելիքների ու կարողությունների բացակայության հետ, առաջացնում է ընդիմանալու ցանկություն: Երեխան, նշված պայմաններում, մեծահասակների կյանքի մասին տեղեկություններն յուրացնում է շրջապատող մեծահասակների օգնությամբ: Նրանց հոգատարությունն ու ցուցաբերվող մանկավարժական աջակցությունը նպաստում են ներքին դիրքորոշմերի ձեռք բերմանը, սեփական արարքների գիտակցվածությանը, մեծերի գործունեության և փոխհարաբերությունների օբյեկտիվ վերլուծությանը: Մանկավարժը պետք է օգնի երեխաներին ինքնաձանաչվել ու ինքնագնահատվել հասակակիցների միջավայրում, շփման մեջ ներգրավելով հեղինակություն վայելող այն տարեկիցներին, ովքեր դրական ազդեցություն ունեն երեխայի վրա և նրբանկատորեն չեզոքացնելով նրանց, ովքեր բացասաբար են ազդում: Մանկատան երեխաների սոցիալ-անձնային զարգացմանն աջակցելու ամենակարևոր քայլը՝ փոխադարձ շփման ապահովումն է: Նրանք մշտապես շփվում են հասակակիցների միևնույն խմբի հետ, ինչը բարեկամական, ընկերական հարաբերությունների ստեղծման լավագույն պայմանն է:

Ա. Մ. Պրիխոժանի, Ն.Ն. Տոլստիխի Վ. Ս. Մուխինայի աշխատանքները [4, էջ 52-56] ցույց են տալիս, որ երեխա-ծնող դեպրիվացիայի պայմաններում մանկատան «մենք»-ը, ցավոք, ստեղծվում է տարերային եղանակով, որն արտահայտվում է միմյանց նկատմամբ մեկուսացմամբ: Ծնողագուրկ նախադպրոցականների հարմարեցումը, վարքային դրսևորումները, հատկապես այն դեպքում, երբ առկա է մանկավարժների ուղղակի հսկողությունը, հաճախ ուղեկցվում են անկարգապահությամբ, կազմակերպվածության բացակայությամբ: Երեխայի վարքագծի նման դրսևորումները

պայմանավորված են մեծահասակների կողմից չընդունվելու վախով, նրանց հանդեպ թշնամական վերաբերմունքով: Նախադպրոցականները մեծահասակներից, պարզապես, ուշադրություն և քնքշություն, սեր և հոգատարություն են ակնկալում, նրանք բռնացիորեն «կպչում են» յուրաքանչյուր բարեհամբույր տրամադրված մեծահասակին, պատրաստ են կատարել ցանկացած խնդրանք՝ նրա ուշադրությունը գրավելու համար: Միաժամանակ, մանկավարժական աջակցությունը պետք է չափավորված լինի, քանի որ մեծահասակի չափազանց հոգատարությունն ու խնամքը կարող է երեխաներին գրկել ինքուրույնությունից:

Այսպիսով՝ մանկատանը մեծացող նախադպրոցականի սոցիալ-անձնային զարգացման հիմնախնդրի տեսական վերլուծության արդյունքում կարելի է արձանագրել հետևյալ եզրահանգումները.

1. մանկատանը անցկացրած մանկությունը հաճախ անցնում է սոցիալական միջավայրի անբարենպաստ ազդեցության ուղեկցությամբ,
2. մանկատան նախադպրոցականը բացահայտում է մարդկային հարաբերությունների աշխարհն իրեն շրջապատող մեծահասակների հետ շփման ընթացքում՝ իր հանդեպ նրանց վերաբերմունքի ներքո, նրա սոցիալ-անձնային զարգացումը նպատակային մանկավարժական աջակցության կարիք ունի,
3. մանկատան երեխաների սոցիալ-անձնային զարգացմանն աջակցելու ամենակարևոր քայլը՝ հասակակիցների հետ փոխադարձ շփման ապահովումն է,
4. մանկատան երեխայի սոցիալ-անձնային զարգացման հոգեբանական պայմանը՝ երեխայի անձը հարգելն է, նրան բազմակողմանի ճանաչելը, գնահատելն ու ոգեշնչելը:

Գրականություն

1. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М.: Просвещение, 1988. – с. 44
2. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - с. 162, 164
3. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. М., Дети без семьи, Педагогика, 1990 с. 51.
4. Մակիչյան, Ս. Ա. «Մանկատան երեխայի հաղորդակցման դժվարությունների պատճառների հոգեբանական հիմքերը», «Հոգեբանությունը և կյանքը», Երևան, 2007, «Զանգակ-97» № 1-2 , էջ 52-56

РЕЗЮМЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

ГАСПАРЯН Г.Ф., ДАЛЛАКЯН А.М

В статье представлены психологические основы и подходы педагогической поддержки по обеспечению личностного развития дошкольников из детских домов. Рассматриваются также способы предотвращения и регулирования конфликтных взаимоотношений между детьми, пути установления конструктивных межличностных отношений.

Ключевые слова: личностное развитие, межличностные отношения, педагогическая поддержка, дошкольный возраст.

SUMMARY

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE PERSONAL DEVELOPMENT OF
PRE-SCHOOL CHILDREN FROM CHILDREN'S HOUSES

GASPARYAN G.F. DALLAKYAN A.M

The article presents the pedagogical-psychological approaches to personal development of pre-school orphanages, as well as the psychological basis for the needs for pedagogical support, as well as ways to prevent and overcome adverse interpersonal relationships among orphans and regulate and construct them.

Key words: personal development, interpersonal relationships, pedagogical support, preschool age.

Տպագրության է երաշխավորել մանկ. գիտ.-ի թեկնածու, պրոֆ. Ս. Մարտիրոսյանը 05.10.2020թ.

Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ-ՈՐՈՆՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ

ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ԽՄԲԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

ԳՅՈՒԼԱՄԻՐՅԱՆ Ջ. Հ.

Խ.Արուսյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

0010. Երևան, Տիգրան Մեծի 17

e-mail: nellikar2111@mail.ru

«Հետազոտողի առաջ չի՝ կարելի հարցերը քննված և վերջնական ձևակերպմամբ դնել, այլ քննելիք խնդիրը պետք է վստահել հետազոտողի անձնական աշխատանքին»:
Գ. Էդիլյան

Հոդվածում քննարկվում են տարրական դասարաններում իրականացվող ուսումնական գործունեության կազմակերպմանը միտված այն աշխատանքների ձևերը, որոնց համար հիմք են ծառայել խմբային ուսուցման կազմակերպման սկզբունքները: Հոդվածում բացահայտվում է խմբային աշխատանքի կազմակերպման առավելությունները, ուժեղ և թույլ կողմերը, հիմնավորելով գործընթացի արդյունավետությունը:

Հեինակը ներկայացնում է խմբային աշխատանքի կազմակերպման մեթոդական շղթան և դրա իրականացման մեթոդական հնարքները տարրական դպրոցում:

Հիմնաբառեր. համագործակցություն, փոխըմբռնում, ստեղծագործական-որոնողական գործունեություն, մասնակից-ուղղորդող, վերահսկող-գնահատող գործառույթ:

Ներկայացված է խմբագրություն 05.05.2020թ.

ՀՀ կրթական չափորոշիչներում և տարրական դպրոցի առարկայական ծրագրերում շեշտվում է արդի կրթության ստեղծագործական-հետազոտական բաղադրիչը, որի շնորհիվ կորոնեն և կհայտնաբերեն ճանաչողության գործընթացում ծագող խնդիրները լուծելու եղանակները: Այս խնդրի լուծման բանալին ընկած է այն մեթոդների և

միջոցների հիմքում, որոնց կիրառմամբ իրականացվում են ուսումնական գործընթացի բոլոր գործառնությունները՝ աշակերտներին ընձեռելով լուծում պահանջող հարցեր ու խնդիրներ առաջադրելու, հնարավոր լուծումների տարբերակներ առանձնացնելու, ստուգելու և ստացված տվյալների հիման վրա համապատասխան եզրահանգումներ և ընդհանրացումներ կատարելու հնարավորություն: Ուսուցման այսպիսի ստեղծագործական-հետազոտական կողմնորոշման դեպքում ուսուցիչն «ավելի շատ պետք է լսի, քան խոսի, ավելի շատ դիտի, քան ցույց տա, աշխատանքի ժամանակ աջակցի աշակերտներին՝ խուսափելով որոշակի ուղղություն տալուց» [4,177]:

Այսպիսով, հետազոտական-որոնողական ուսումնական գործունեության շնորհիվ սովորողները գիտելիքներ և կարողություններ են ձեռք բերում ոչ թե ուսուցչի «մատուցմամբ», այլ ինքնուրույնաբար: Դեռևս տարրական դպրոցում պարզ հետազոտումներ կատարելիս կրտսեր դպրոցականներն ավելի վաղ են հաղորդակցվում նոր երևույթների ու գաղափարների, քան երբ դրանք ներկայացնում է ուսուցիչը: Ինքնուրույն որոնողական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորող ուսումնասիրում է, նկարագրում և մեկնաբանում այն տեղեկություններն ու դիտումների արդյունքները, որոնք նա ձեռք է բերում ուսումնահետազոտական աշխատանքի ընթացքում՝ բոլորի հետ համահավասար: Այսպես, լեզվական որևէ երևույթի սահմանում ձևակերպելու համար կրտսեր դպրոցականները պետք է կատարեն բազմաթիվ և բազմաբնույթ այնպիսի վարժություններ (վարժությունների համակարգ), որոնցից հնարավոր է բխեցնել այդ կանոնը:

Չարկ ենք համարում նշել, որ փոխներգործուն մեթոդները սերտորեն խառնվում են ուսուցման և դաստիարակության ավանդական մեթոդներին և դրանք դարձնում ավելի ճկուն, ապահովում ուսուցման համագործակցության սկզբունքի արդյունավետությունը: Վերջինիս պահպանման անհրաժեշտությունը մասնավորապես ակնառու է խմբային աշխատանքի ժամանակ: Այն այսօր աշակերտակենտրոն սկզբունքով աշխատող ուսուցիչների հիմնական գործելակերպի էությունն է, որը ուսուցման գործընթացը դարձնում է բացահայտումների գործընթաց. սովորողները հայտնաբերում են շրջակա աշխարհի կապերն ու օրինաչափությունները, յուրացնում մակաձական (ինդուկտիվ) և արտաձական (դեդուկտիվ) եղանակներով դասողությունների հանգելու մեխանիզմները: Փոքր խմբերով աշխատանքը նպաստում է տարբեր աղբյուրներից տեղեկույթ որոնելու, գտնելու, այն վերլուծելու, ինչպես նաև ստացված արդյունքները կապակցված խոսքով ներկայացնելու կարողության ձևավորմանը:

Անառարկելի է, որ խմբային աշխատանքի ամենագնահատելի բնութագրիչը խմբի անդամների միջև **համագործակցությունն է**: Սակայն խմբային աշխատանքը դեռևս համագործակցությունն ապահովելու երաշխիք չէ. աշակերտների համագործակցումը գործունեության ձև է, որը չի սահմանափակվում մի քանի աշակերտից կազմված խմբին, որևէ խնդրի առաջադրմամբ և այն ուսուցչի հրահանգի համաձայն փոխօգնությամբ լուծելու իրողությամբ:

Տարրական դասարաններում մեր դասալսումների ժամանակ ականատես ենք եղել խմբային աշխատանքի բազմաթիվ փորձերի, որոնց ժամանակ նկատելի էին

աշակերտների աշխատանքի արդյունավետությունն ու դրանց օգտագործման և տարածման ուղղությամբ ուսուցիչների և պրակտիկանտ ուսանողների ձգտումը: Սակայն այս գործընթացի հիմնական թերությունն այն է, որ խմբային աշխատանքի ժամանակ ողջ ծանրությունն ընկնում էր առավել ակտիվ և ընդունակ աշակերտների վրա (կամ ուսուցիչն ինքն էր ստանձնում այդ դերը): Նրանք դառնում էին լիդերներ և խմբի աշխատանքը նպատակաուղղում իրենց որոշած ուղիով: Այս դեպքում բարձր առաջադիմություն, ակտիվ խառնվածք և հեղինակություն ունեցող աշակերտներն է՛լ ավելի են ակտիվանում, ընդլայնում և խորացնում իրենց գիտելիքները, իսկ գիտելիքների ցածր մակարդակ ունեցող, պասիվ, ոչ համարձակ երեխաներն այդ պայմաններում դարձյալ մնում են ստվերում: Այնինչ՝ խմբային աշխատանքի գերխնդիրն է՝ **աշակերտների համար իրենց իսկ հնարավորությունների դրսևորման բարենպաստ պայմանների ստեղծումը**: Ուրեմն, հարկավոր է գործել այնպես, որ ակտիվների հետ աշխատելիս անգամ պասիվներն ակտիվանան և աստիճանաբար դառնան առաջատարներ: Հակառակ դեպքում՝ մեթոդը ոչ միայն օգուտ չի տա, այլև կհանգեցնի ոչ ցանկալի արդյունքների. երեխաներն իրենց կզգան անպաշտպան, ճնշված, կխուսափեն պատասխանատվությունից, կկորցնեն ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունը: Մեր դասալսումների ընթացքում նկատել ենք, որ խմբային աշխատանքի ժամանակ պարտականությունների անհավասար բաժանումն ու կատարումը խմբում ստեղծում է գերակայության մթնոլորտ: Ձևավորվում են «անառարկելի հեղինակություններ», որոնց ներկայությունը դասարանում մշտապես դառնում է կոնֆլիկտածին, իսկ մրցակցությունը՝ անառողջ: Ուսումնասիրությունները և ուսուցիչների հետ զրույցները մեզ բերել են այն համոզման, որ ակտիվ, գիտելիքներով հարուստ, ընդունակություններով օժտված երեխաները խմբային աշխատանքի ժամանակ՝ անձնային հարաբերությունների կարգավորման ոլորտում բավականին դժվարություններ են կրում: Դա մասնավորապես դրսևորվում է համադասարանցիների հետ հաղորդակցման ոլորտում (կամ անհաշտ են, կամ՝ իշխող): Նմանատիպ երևույթները կանխելու նպատակով անհրաժեշտ է.

- խմբում ստեղծել ստեղծագործական -փոխհամագործակցության մթնոլորտ,
- խմբի բոլոր անդամների միջև ապահովել հանդուրժողական հաղորդակցություն և փոխօգնություն,
- յուրաքանչյուրի մեջ սերմանել համատեղ աշխատանքի արդյունավետության
- ձևավորել խմբի առջև դրված խնդիրները միասնաբար լուծելու անհրաժեշտության և հաճույքի գիտակցում, այդ ուղղությամբ ապահովել բարեվարքության պահպանում:

Խմբային աշխատանքի ընթացքում կարևոր է դիտարկել ուսուցչի մի քանի հիմնական դերեր՝ որպես ղեկավար, մասնակից, խորհրդատու-ուղղորդող և դիտող :

Ուսուցչի կարգախոսը՝ «Պետք չէ պատրաստի գիտելիքներ հաղորդել, անհրաժեշտ է աշակերտների հետ դրանք հայտնագործել»:

Ներկայացնենք մեթոդական - կազմակերպչական այն քայլաշարը, համաձայն որի ուսուցիչը պիտի իրականացնի իր աշխատանքը.

- ✓ ձևավորել աշխատանքային խմբեր, հաստատել կանոնակարգը,
- ✓ քննարկման դնել նախապես մշակված աշխատանքի արդյունքները գնահատելու չափանիշները, դրանք լրամշակել աշակերտների օգնությամբ,
- ✓ հրահանգավորել աշխատանքը, որոշել կատարման ժամանակը,
- ✓ ներկայացնել այն խնդիրները, որոնք պիտի լուծեն խմբերը,
- ✓ աշակերտների միջոցով կրկնել այն հիմնական նյութը, հասկացությունները, որոնք վերաբերում են հետազոտվող խնդրին,
- ✓ վերահսկել աշխատանքի ընթացքը խմբերում և անհրաժեշտության դեպքում՝ ուղղորդել,
- ✓ աջակցել՝ ձեռք բերելու համատեղ աշխատանքի հմտություններ, ձևավորել աշխատանքային բարեկիրթ հաղորդակցության մշակույթ,
- ✓ օգնել աշակերտներին՝ որոնելու ծագած դժվարությունները հաղթահարելու ելքեր,
- ✓ մասնակցի կամ խորհրդատուի կարգավիճակով ապահովել խմբային աշխատանքի արդյունավետությունը,
- ✓ օժանդակել, որ աշակերտները խմբի ներսում փորձեն առանց ուսուցչի օգնության քննարկել առաջադրված կամ ծագած խնդիրը, միմյանց հաղորդել քննարկվող թեմայի վերաբերյալ իրենց ունեցած տեղեկույթը, հանգեն ընդհանուր եզրակացության և որոշեն, թե ո՞վ պիտի ներկայացնի խմբի կողմից ձևակերպած պատասխանը:

Ուսուցիչների հավաստմամբ՝ փոքր խմբերով աշխատանքի կազմակերպումը ժամանակ է խլում դասից, և ընկնում է դասարանի կարգապահությունը: Ինչ խոսք, եթե դասարանի համար սա աշխատանքի նոր ձև է, ապա աշակերտները հմտացած չեն լինում խմբերի բաժանվելու մեխանիզմին: Ինչ վերաբերում է կարգապահությանը, ապա հայտնի է, որ «կարգապահություն՝ կարգապահության համար» մոտեցումն ընդունելի չէ: Դասարանը կարող է լինել ակտիվ, շարժուն, բայց՝ կարգապահ: Բոլոր դեպքերում այդ խնդիրները կանխելու համար սովորաբար իրականացվում են մի շարք քայլեր.

1. Ստեղծել «Խմբի կանոններ»:

Խմբի կանոններն ուսուցչի մասնակցությամբ սահմանում են աշակերտները: Ուսուցիչը որպես մասնակից նույնպես իրավունք ունի կանոն առաջարկելու այն պայմանով, որ իր առաջարկը ևս քննարկվի դասարանի կողմից: Դասարանի առաջարկած կանոնները պիտի հասկանալի լինեն բոլորին, առավել ևս՝ ընդունելի: Դրա համար հարկավոր է կետ առ կետ քննարկել յուրաքանչյուր կանոն, վերլուծել այն և

որոշել՝ ընդունում է դասարանն այդ կանոնը, թե՞ ոչ: **Հիշենք՝ դասարանն ինքը պիտի մշակի կանոնները, որ ինքն էլ պահպանի դրանք:** Անկախ կանոնների ձևակերպման ոճից և բառապաշարից, դրանք պիտի պայմաններ ստեղծեն ստեղծագործական-որոնողական գործունեության, ազատ արտահայտման, միմյանց հարգելու, ոչ ստանդարտ մտածողության դրսևորման, բոլորի ակտիվության ապահովման և միմյանց լսելու համար: Կարևորվում է նաև աշխատանքային մի էական կարգախոս՝ **«Քննադատել հայացքները, տեսակետները, մոտեցումները և ոչ թե դրանք ներկայացնող մարդկանց»:**

2. **Որոշել խմբային աշխատանքի նպատակները:**

3. Նախապատրաստել պարապմունքը (նախապատրաստել աշխատատեղերը, ուսումնական նյութերը, ձևավորել ուսումնական խմբեր, խմբերի ներսում հստակեցնել յուրաքանչյուրի պարտականությունը և այլն):

4. Ընտրել ուսումնական նյութը, հստակեցնել ուսումնական գործընթացի առանձնահատկությունները, և ակնկալվող արդյունքները:

5. Հետևել խմբային աշխատանքի ճիշտ ընթացքին և նպաստել սովորողների փոխադարձ հաղորդակցության կայացմանը. միջամտել միայն անհրաժեշտության դեպքում:

6. Խմբի բոլոր մասնակիցների ուժերով գնահատել աշակերտների աշխատանքը:

Դիտարկենք իրականացվող աշխատանքի քայլաշարը:

1. *Խմբային աշխատանքի նպատակի որոշում*

Նախ ուսուցիչը պիտի որոշի հետևյալ կանոններով.

ա. խմբերի առջև դրվող **ուսումնական նպատակները** պետք է բխեն տվյալ առարկայի ծրագրային պահանջներից, ձևակերպվեն մատչելի լեզվով, սակայն չխաթարեն հանձնարարության իմաստն ու հայեցակարգային մոտեցումները.

բ. **դաստիարակող նպատակները**՝ պարզել, թե անձնային ինչ որակներ պիտի ձևավորել աշակերտների մեջ՝ տվյալ առաջադրանքի միջոցով.

գ. **գարգացնող նպատակները**՝ գարգացնել մտածողությունը, տրամաբանությունը, ինքնուրույնությունը, դիտողունակությունը, հիշողությունը և այլն.

դ. **կիրառական նպատակները**՝ մատչելի կերպով երեխաներին ներկայացնել, թե տվյալ գիտելիքը, ունակությունը կամ կարողությունը որտե՞ղ և ինչպե՞ս կարելի է կիրառել, այլ կերպ ասած՝ երեխայի ինչի՞ն են պետք տվյալ դասի ժամանակ ձեռք բերված գիտելիքները:

Այս նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ է որոշել, թե ինչպիսի՞ ունակություններ և հմտություններ են անհրաժեշտ խմբային աշխատանքն իրականացնելու համար: Յավոք, մեր դասալսումների ժամանակ նկատել ենք, որ ավելի շատ կարևորվում են ուսուցողական նպատակները՝ անտեսելով համագործակցելու, հաղորդակցվելու, միասին որոշումներ կայացնելու կարողությունների գարգացումը:

2. *Պարապմունքի նախապատրաստում*

• Խմբում աշակերտների քանակը որոշվում է ըստ լուծվող խնդիրների քանակի: Որքան քիչ ժամանակ է տրվում տվյալ խնդրի լուծմանը, բնականաբար, այնքան քիչ թվով աշակերտներից պիտի կազմված լինեն առանձին խմբերը:

- Մեկ խմբի մեջ մտնող աշակերտների քանակով են պայմանավորվում (մինչև 4-5 աշակերտ) խնդրի քննարկման ակտիվությունը, տարակարծության գերիշխումը, փոխզիջումը:

- Խմբերի քանակը որոշվում է նախատեսված առաջադրանքների քանակի, քննարկվող նյութի բովանդակության առանձնահատկությունների, առկա կամ անհրաժեշտ դիդակտիկ նյութերի և ուսումնական այլ միջոցների հաշվառմամբ:

Դասարանը կարելի է խմբերի բաժանել տարբեր եղանակներով: Ամենատարածված և ամենաարդյանավետ տարբերակը պատահական ընտրությունն է: Տարրական դպրոցում շահեկան է, որ խմբերը ձևավորվեն կողք-կողքի նստած աշակերտներով: Եթե հարկավոր է 30 հոգիանոց դասարանը բաժանել 6 խմբի, ապա կարելի է հաշվել 1-ից մինչև 5-ը, ապա հանձնարարել՝ «Բոլոր 1 արտասանած երեխաները հավաքվեն իրար մոտ, 2-ները՝ մեկտեղ և այդպես շարունակ»: Բոլոր դեպքերում հարկավոր է ուշադիր լինել, որ նույն խմբում չհավաքվեն միևնույն «որակներ» ունեցող աշակերտները (միայն ակտիվները, միայն պասիվները, լիդերները, միայն կատարողները, կոնֆլիկտայինները, հարմարվողները, ակադեմիապես ուժեղները կամ թույլերը և այլն):

Խմբերի բաժանման եղանակ է նաև ըստ հետաքրքրությունների, նախասիրությունների, հայացքների և ցանկությունների կազմավորումը:

Սակայն այսպիսի բաժանման դեպքում հնարավոր է, որ ստեղծվեն միատարր խմբեր (միայն գերազանցիկներ, միայն աղջիկներ, միայն տղաներ և այլն): Պետք է նկատի ունենալ, որ խմբում ընդգրկված տարբեր ընդունակություններով երեխաների ներկայությամբ խնդրի քննարկումն ընթանում է ավելի ակտիվ, անկաշկանդ տեսանկյուններով, և անգամ ուսման նկատմամբ հետաքրքրություն չունեցող երեխան դրսևորում է բարձր ակտիվություն:

Դասարանի բոլոր աշակերտների համագործակցելու կարողության ձևավորման նպատակով շահեկան է խմբերի կազմը հաճախակի փոխել: Սակայն խորհուրդ չի տրվում խմբի կազմը փոխել միևնույն հանձնարարությունը կատարելիս, եթե անգամ այդ խմբում աշխատանքը տվյալ կազմով չի ստացվում: Նման դեպքում ուսուցիչը կարող է դառնալ այդ խմբի անդամը և ուղղորդել խմբի աշխատանքը:

3. Դասարանի նախապատրաստումը

Նստարանները դասարանում պետք է այնպես դասավորել, որ աշխատելիս երեխաները կարողանան նստել դեմ-դիմաց (փունջ ստեղծեն), ազատ հաղորդակցվել, օգտվել ուսումնական նյութերից, դրանք փոխանցել միմյանց, քննարկումներ ծավալել՝ առանց խանգարելու միմյանց: Այս դեպքում ուսուցիչը կարող է ազատ շրջել, մոտենալ յուրաքանչյուր խմբի, ունկնդրել նրանց քննարկման ընթացքը, երբեմն դառնալ մասնակից և այլն: Անհրաժեշտ նյութերը պիտի բավարարեն բոլոր խմբերին:

4. Ուսումնական նյութի ներկայացումը

Հանձնարարությունները կարող են ուղեկցվել մանրամասն բացատրություններով, մեկնաբանություններով կամ առանց դրանց (նայած, թե ինչ նպատակ է հետապնդվում): Թեմայի ընտրությունը, բնականաբար, պայմանավորված է աշխատանքի բարդությամբ, աշակերտների՝ ուսումնական նյութին տիրապետելու և այդ բնույթի աշխատանք կատարելու ունակությունների մակարդակով, խմբում ընդգրկված աշակերտների

միջանձնային հարաբերությունների բնույթով, հանձնարարության տեսակով (հետաքրքրաշարժ է, հանելուկային, տրամաբանական և այլն):

5. Խմբային աշխատանքի կազմակերպումը

Խմբի ներսում աշակերտների միջև դերերը (պարտականությունները) պիտի բաժանվեն այնպես, որ նրանք զգան համագործակցության անհրաժեշտություն: Աշխատանքային հմտությունների հավասար ձեռքբերման դիտանկյունից կարևոր է դերերի հաճախակի փոփոխությունը: Խմբի բոլոր անդամների հավասար պատասխանատվության և միևնույն ակտիվության ապահովման առումով շահեկան է, որ միայն աշխատանքի ավարտից հետո խմբի ներսում որոշվի, թե ո՞վ է ներկայացնելու խմբի կարծիքը, ո՞վ է խոսելու, ինչպե՞ս են նյութերը հավաքելու և այլն. խմբում ակտիվությունն ի սկզբանե կնվազի, եթե նախապես հայտնի լինի, թե ո՞վ է պատասխանատու հարցի ներկայացման համար:

Երբ խմբերը ձևավորված են, հանգամանորեն պիտի բացատրվի առաջադրանքի բովանդակությունն ու նպատակները, ապա՝ կատարման տեխնիկան և սպասվող արդյունքը: Կարելի է հարցերի միջոցով պարզել՝ արդյոք աշակերտները հասկացել են առաջադրանքի կատարման ընթացքը: Ուսումնական համագործակցության առավելություններից մեկն էլ այն է, որ աշակերտներն իրենք են միմյանց բացատրում չհասկացածը. աշակերտն իր հասակակցին նյութը բացատրում է աշակերտական ի՞ր ըմբռնմամբ, ի՞ր բառապաշարով և մեթոդներով: Այդ դեպքում նրանք միմյանց ավելի լավ են հասկանում:

6. Խմբային աշխատանքի վերահսկողության մեխանիզմները

Աշխատանքի ընթացքում ուսուցիչը շրջում է, դիտում, թե ինչպես են աշխատում երեխաները, ինչպես են վիճում, հակադրվում միմյանց, համաձայնության գալիս, ներկայացնում իրենց դատողությունները, վիճարկում միմյանց կարծիքները: Դրանով նա ոչ միայն որոշում է, թե ինչպես են աշակերտները նյութը յուրացրել, այլև գնահատում է նրանց միջանձնային հարաբերությունները և փոքր խմբերով աշխատելու կարողությունները, հնարավորություն է ունենում հետևելու երեխաների մտքի ընթացքին, պարզելու, թե որքանով են նրանք յուրացրել նյութը: Այս գործընթացում ուսուցիչը պիտի նպատակաուղղի աշակերտների աշխատանքի ընթացքը, օգնի նրանց (եթե դրա կարիքն աշակերտներն զգում են), զրուցի խմբերի հետ, հետաքրքրվի, թե նրանք ի՞նչ են անում, ինչո՞ւ են այդպես անում, ճի՞շտ է այդպես անելը և այլն: Կարևորն այս փուլում ուսուցչի մասնակցության աստիճանի հստակեցումն է. նա պիտի նպաստի, որ գործընթացին ակտիվորեն մասնակցեն բոլորը, խրախուսի աշխատանքի բարեհաջող ընթացքը, առաջադրանքները կատարելիս հաջողված մոտեցումների ընտրությունը, առողջ միջանձնային հարաբերությունների կառուցումը՝ զերծ մնալով չափից ավելի միջամտությունից: Ճիշտ ուղղորդելու դեպքում (կարճ ժամանակ անց) աշակերտներն իրենք կգտնեն համագործակցված, համերաշխ և արդյունավետ աշխատելու ուղիները և առաջադրված խնդրի պատասխանը: **Ուսուցչի՝ խմբային աշխատանքը վարելու հմտությունն առաջին հերթին բնորոշվում է օգնության պահի, ձևի ու չափի ճիշտ որոշմամբ:**

7. Խմբային աշխատանքի արդյունքների գնահատում

Խմբային աշխատանքն ավարտելուց հետո, բնականաբար, աշակերտները պետք է ներկայացնեն արդյունքները, ձևակերպեն այն հարցերը, որոնք ծագել են աշխատանքի ընթացքում, դրանք ներկայացնեն դասարանին, ընդհանրացնեն ձեռք բերած գիտելիքները: Այս գործընթացում աշակերտներն իրենք կարող են գնահատել միմյանց գիտելիքները և օգնել դասընկերներին՝ ուղղելու թույլ տրված սխալները:

Խմբային աշխատանքը գնահատելիս կարևոր է ոչ միայն առաջադրանքի կատարման արդյունքը, այլև այդ արդյունքին հասնելու ձևերն ու միջոցները: Մասնավորապես էական են խմբի բոլոր անդամների մասնակցությունը, համագործակցության առկայությունը, խնդրի լուծման ուղիների ընտրության եղանակները, արդյունքների ներկայացման ձևն ու բովանդակությունը, խմբի կարգապահությունը (ընդունած կանոնների համաձայն):

Շահեկան է աշխատանքի ավարտից հետո աշակերտներին առաջարկել քննարկել իրենց աշխատանքի ընթացքը՝ իրականացնելով վերլուծություններ, դատողություններ, գնահատումներ, ընդհանրացումներ՝ կիրառելով հետևյալ հարցադրումները.

- որոշում կայացնելիս ձեզանից յուրաքանչյուրն ինչպե՞ս էր օգնում մյուսներին,
- ինչպե՞ս որոշեցիք, թե ով պիտի ներկայացնի խնդրի լուծումը,
- ինչպե՞ս կատարեցիք աշխատանքի բաժանում (ինչի՞ց էլնելով),
- ինչո՞ւ հանգեցիք այդ եզրակացությանը և այլն,
- ի՞նչ դժվարությունների հանդիպեցիք,
- որո՞նք են ձեր ուժեղ և թույլ կողմերը:

Խմբային աշխատանքը ստեղծագործական որոշումների հանգեցնելու նպատակով, անհրաժեշտ է.

ա) աշխատանքային հարաբերությունները կառուցել այնպիսի մեթոդական և հոգեբանական հիմքերի վրա, որ կրտսեր դպրոցականները չմտահոգվեն, թե իրենց դատողություններն ու պատասխանները կարող են սխալ լինել:

բ) աշակերտներին ընձեռել նոր իրադրությանն ընտելանալու հնարավորություն: Օրինակ, կարելի է գործողության մեջ դնել «սադրիչ» առաջադրանքներ, որոնք սովորաբար կապված չեն ապասվող գործունեության բարելավման հետ:

գ) Զարգացնել շրջապատն ընկալելու աշակերտների ունակությունը, բարձրացնել նրանց զգայունությունը, նրբանկատությունը:

դ) Ընդլայնել գիտելիքների պաշարը:

ե) Ստեղծել նպաստավոր պայմաններ, որպեսզի աշակերտներն ստեղծագործական գործընթացում ունենան անհատական ներդրում:

զ) Աշակերտներին դիտել իբրև փոքրիկ հետազոտողների:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, Զանգակ, 2018:
2. Էդիյան Գ. Է., Հարցողական դասավանդում, Հայ մանկավարժներ, 19-րդ դար, 2-րդ գիրք, Եր., 1961, էջ 638:
3. Հանրակրթության պետական կրթակարգ, ՀՀ ԿԳՆ, Երևան, Անտարես, 2011:
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. М., 1995, с. 177.

РЕЗЮМЕ

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

ГЮЛАМИРЯН ДЖ. А.

В статье обсуждаются принципы организации группового обучения одной из форм работы, обеспечивающих школьно-ориентированную учебную деятельность в начальной школе. Автор представил преимущества групповой работы, сильные и слабые стороны, обосновал их эффективностью процесса.

Представлены методическая цепочка организации групповой работы в начальной школе и способы ее осуществления.

Ключевые слова: сотрудничество, взаимопонимание, творческо-поисковая деятельность, участвующая и направляющая, контрольно-оценочная функция.

SUMMARY

SUPPORTING CREATIVE-RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH GROUP WORK

GYULAMIRYAN J. H.

This article discusses the principles of organizing one of the forms of group teaching that provide student-centered learning activities in elementary school. The author presented the advantages of teamwork, its strengths and weaknesses, also proved its effectiveness in classroom.

The methodological chain of organizing group work in elementary school as well as the forms and ways of its implementation are presented.

Keywords: cooperation, mutual understanding, creative and research activity, participation and guidance, controlling and evaluation function.

Երաշխավորել է տպագրությանը Բ.Գ.Թ., դրոշմատ Ա. Գալստյանը 15.10.2020թ.

Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
Շախմատային կրթություն

ԱՆԴՐԱԴԱՐՁ ՇԱԽՄԱՏԻ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄՈՂԵԼԻՆ
(վերլուծություններ և մեկնաբանություններ)
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Վ.Ս.

«Շախմատ» գիտահետազոտական ինստիտուտ, Տիգրան Մեծի 17

Email: vskarapetyan@mail.ru

Հոդվածում մեկնաբանված է շախմատի ուսուցման հիմնական գործառույթը կրտսեր դպրոցում դասավանդվող ուսումնական առարկանների դասավանդման շարքում՝ այն դիտարկելով որպես առաջատար ուսումնական գործունեություն, քանի որ ամբողջապես արտացոլում է հոգեբանական նորագոյացումների էությունը: **Շախմատային կրթությունը դիտարկվում է որպես համապիտանի ուսումնական գործողությունների նպատակամետ համադրման շարունակական գործընթացներ, որոնք հանգեցնում են կոնկրետ բնութագրիչներով գործողությունների (գիտական, համակարգված, ընդհանրացված և ամրակայված գիտելիքներ):** Կրտսեր դպրոցականի ուսումնական գործունեության հայեցակարգը նորովի կարող է մեկնաբանվել շախմատ ուսումնական առարկայի յուրացման գործընթացում: Այս համատեքստում դիտարկվում է նաև շախմատի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենցիաների մոդելը, որը համապիտանի ուսումնական գործողությունների ձևավորման միջոց է և պետք է կրտսեր դպրոցում ենթարկվի փորձարարական ուսումնասիրման:

Հիմնաբառեր: Առաջատար ուսումնական գործունեություն, համապիտանի ուսումնական գործունեություն, համեմատական վերլուծություն, շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդել:

Ներկայացված է խմբագրություն. 12.06.2019թ.

1. Շախմատի ներգրավվածությունը կրտսեր դպրոցում ուսումնական գործունեության հայեցակարգի տեսանկյունով:

Դ. Բ. Էլկոնինի, Վ. Վ.Դավիդովի և նրանց հետևորդների կողմից առաջադրված ուսումնական գործունեության և զարգացնող ուսուցման հայեցակարգերն անցյալ դարի 60-70-ական թվականներին բավարար ապացույցներ չէին կարող ունենալ, քանի որ հեղինակային խումբը չէր կարող կանխատեսել կամ հաշվի առնել այն իրողությունը, որ կրտսեր դպրոցում

հետագայում կարող են էական փոփոխություններ լինել՝ ի հաշիվ նոր առարկայի ներմուծման: Հոգեբանական նորագոյացությունները (կամաձին ուշադրությունը, պլանավորումը և ռեֆլեքսիան) դիտարկվել են 70-ական թվականներին միայն փորձարարական դպրոցներում կատարվող ուսումնասիրությունների կտրվածքով: Բնականաբար հեղինակները չէին կարող կանխատեսել դպրոցներում ներկայումս դասավանդվող շախմատի ուսուցման արդյունավետությունը և դրա կոգնիտիվ ներուժը: Ուստի անհրաժեշտ է նորովի քննարկել հիմնախնդիրը և այն ուղղակի կապել շախմատի 2 կարևոր գաղափարների՝ հոգեբանական նորագոյացություններին և շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաներին, որոնց արդյունքում պարզ կդառնա շախմատի իրական ներուժը ուսումնական գործունեության հայեցակարգի նոր մեկնաբանման շրջանակում:

Հետազոտության նպատակը: Բացահայտել շախմատի ուսուցման իրական տեղը որպես առաջատար գործունեություն և առաջարկել կոմպետենցիաների նոր մոդել կոգնիտիվ բլոկի և կոգնիցիաների ակտիվացման տեսանկյունով:

Հետազոտության մեթոդները: Մասնագիտական գրականության տեսական վերլուծություն, գործընթացների մոդելավորում, էմպիրիկ ուսումնասիրությունների համադրում:

Հետազոտության արդյունքները: Բացահայտվել է, որ շախմատային կրթությունը տարրական դպրոցում կառուցվում է համապիտանի ուսումնական գործողությունների համադրման մեխանիզմով, որն իր կոգնիտիվ էությամբ արտացոլում է շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների ողջ տարրապատկերը:

Գործնական նշանակությունը: Առաջարկվող կոմպետենցիաների մոդելը կարող է կիրառվել ոչ միայն վերապատրաստման դասընթացներում, այլև գիտաչափական գործիքի դեր կատարել շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների ուսումնասիրման ոլորտում:

21-րդ դարը գիտելիքների և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դար է: Ինչ վերաբերում է գիտելիքներին, ապա կարելի է փաստել, որ չնայած մշտապես ընդլայնվում է գիտելիքների պաշարը, այդուհանդերձ, մարդու կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում այն չի հանգեցնում համակարգված և գիտելիքների բազմաֆունկցիոնալ կիրառման, քանի որ կրթությունն իր անձնակողմնորոշիչ բովանդակությամբ դեռևս ուղղված չէ դեպի ստեղծարարությունը: Բացի դրանից, հանրակրթության ոլորտում մեծաքանակ ուսումնական առարկաների դասավանդումն ուղղակիորեն հանգեցնում է գիտելիքների քանակական աճին, այլ ոչ թե գիտելիքների յուրացման բազմաշերտ որակներին կամ պարզապես կրթության իրական որակին, որոնց արդյունքում ուսումնառության ընթացքում առանձնապես չեն դրսևորվում տրամաբանական մտածողության և ստեղծարարության համալիր պատկերը, երևույթների ուսումնասիրման բազմապլանայնությունը, վերլուծահամադրական գործընթացների ուժեղ և թույլ կողմերը, ռեֆլեքսիայի ինքնատիպությունը և այլ որակներ: Ուսուցման տեսությունների վրա հիմնված տարաբնույթ մոդելներում միաժամանակ չեն համադրվում և ամբողջական չեն ներկայացվում ուսումնառողի մոտիվացիան, ուսումնական նպատակները, ուսուցման ձևերը, հոգեբանամանկավարժական պայմանները և կրթական տեխնոլոգիաները: Թվարկածներից յուրաքանչյուրը բովանդակային առումով պահանջում է որևէ նոր գործունեության կազմակերպում, մինչդեռ ներառված ուսումնական գործընթացներն ինքնաբերաբար չեն ձևավորում այն կրթական ներուժը, որը կարող է մոտիվացնել

ուսումնառողին և նպատակահարույց լինել: Կատարողական իմաստով այս խնդիրը դարեր շարունակ անձնավորվում է մանկավարժի մակարդակում, քանի որ հատկապես նա պետք է հետաքրքրություն առաջացնի դասավանդվող առարկայի հանդեպ: Վերջնարդյունքում պարզվում է, որ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնների միմյանցից անկախ դիտարկումները զգալիորեն նվազեցնում են կրթության հանդեպ դրսևորված վերաբերմունքի էական ցուցանիշները, որոնք անդրադառնում են կրթության որակի վրա: Մինչդեռ ուսումնական գործունեության մոդելները բովանդակության առումով ինչքան էլ տարբեր լինեն, այսուհանդերձ, ներառում են կոնկրետ իրավիճակների վերլուծություններ, ուսումնական գործողություններ, գործընթացների կառավարման վերահսկման և գնահատման բաղադրիչներ: Թերևս տեղին կլիներ փաստել, որ այս ամենը դժվար է իրականացնել միևնույն գործունեության կառույցում, քանի որ դրանք գործառույթների մակարդակում պետք է մոդելավորվեն գործունեության տարբեր ձևերում և տեսակներում: Որպես նմանատիպ գործունեության նմուշ՝ առաջարկվում են ուսումնական տարաբնույթ խաղերը, քանի որ դրանք հետաքրքրություն են առաջացնում և ունեն իմացական, վարքային և հուզական բաղադրիչներ, ուսումնառողին մոտիվացնելու իրական ներուժ: Սակայն դիդակտիկ խաղերի ակտիվ մուտքը և իննովացիոն տեխնոլոգիաների ներդրումը որակական առումով առանձնապես չազդեցին կրթության որակի վրա, քանի որ դրանք իրենց կառուցվածքով և գործառույթներով հնարավոր չէր ամբողջությամբ ընդգրկել ուսումնական միևնույն գործունեության կազմակերպման պայմաններում, իսկ տարանջատված պարապմունքները, «ընդհանուր առանցք» չունենալով, ներքնապես չմիավորվեցին: «Գիտություն-կրթություն-պրակտիկա» շղթայի օղակները գործնականում չկապվեցին միմյանց: Ուսումնական գործունեությունն իր կառուցվածքով և գործառույթներով չհանգեցրին ո՛չ ստեղծարարության և ո՛չ էլ քննադատական մտքի կազմավորման: Այժմ փորձենք տեսնել, թե կրտսեր դպրոցում դասավանդվող առարկաների շարքում արդյոք գոյություն ունի այնպիսի առարկա, որն իր բովանդակությամբ, կառուցվածքով և իմացական ներուժով կարող է հանգեցնել կրթական արժեքների ձևավորման՝ իրենում ամփոփելով թե ուսումնական գործունեության բոլոր բաղադրիչները, թե խաղային իրավիճակներին բնորոշ հետաքրքրությունները, գրավչությունը: Այս նպատակով ուսումնասիրվել են կրտսեր դպրոցում դասավանդվող բոլոր ուսումնական առարկաների ծրագրերը, չափորոշիչները, դասագրքերը և ուսումնամեթոդական ձեռնարկները, որպեսզի պարզենք թե՛ ստեղծարարության, թե՛ ինքնուրույն որոշումներ կամ լուծումներ գտնելու կարողությունները: Եթե ամփոփ փորձենք ներկայացնել արդյունքները, ապա կարող ենք ասել, որ դասավանդվող առարկաների զգալի մասը նկարագրական բնույթի է, միայն մաթեմատիկական և շախմատն ունեն ընդգծված ապացուցողական բնույթ, միայն այն տարբերությամբ, որ շախմատի հնարավորությունները՝ որպես կենդանի խաղ, համեմատաբար ավելի շատ են: Ստորև կանգ կառնենք շախմատի ուսումնական մոդելի քննարկման վրա, փորձենք ապացուցել շախմատի բացառիկ հոգեբանական գործառույթն ուսումնական գործունեության համատեքստում: 2011 թվականից ՀՀ- ում Շախմատ ուսումնական առարկայի մուտքը հանրակրթության ոլորտ իրապես հեղափոխական քայլ էր՝ բազմաթիվ առումներով: Այս մասին շատ է գրվել մամուլում, հրապարակախոսական և գիտական հոդվածներում: Սակայն այս պարագայում մեզ առավել հետաքրքրում է ուսումնական գործունեության մեջ բացառիկ դերակատարում ունեցող, այսպես կոչված, շախմատի ուսուցչի մոդելը՝ նկատի ունենալով, որ

նրանում ներառված են կառուցվածքային և գործառույթային այնպիսի բաղադրիչներ, որոնք մի կողմից հանգեցնում են տրամաբանական մտածողության և ստեղծարարության, իսկ մյուս կողմից հանդես են գալիս որպես կամային որակների ձևավորման և հուզական ոլորտի կառավարման գործիքներ: Շախմատի բազմակի չեմպիոն Անատոլի Կարպովը գրում է. «Շախմատը սովորեցնում է ժամանակի վերահսկողություն, վերլուծություն, պլանավորում և ինքնակարգապահություն»: Մինչդեռ թվարկված որակները՝ որպես ցանկալի արդյունքներ, կարող են նպատակամետ կազմավորվել առաջատար ուսումնական գործունեության մակարդակում, եթե այն ներառի միմյանց հետ համադրելի համապիտանի ուսումնական գործողություններ, որոնք հանգեցնեն հոգեբանական նորագոյացությունների կազմավորման: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս շախմատային կրթությանը հաղորդել հոգեբանական նոր իմաստ: ՀՀ-ում դպրոցներում շախմատի դասավանդման նպատակահարմարության մասին շատ է գրվել, սակայն չի դիտարկվել ուսուցման որևէ հայեցակարգի շրջանակում և չի տրվել գիտական հիմնավորում: Դա է պատճառը, որ գիտամեթոդական հետազոտություններում նշվում են բազմաթիվ գործոններ և պայմաններ, որոնք չեն կազմավորվում որևէ առանցքի շուրջ և չեն քննարկվում կրտսեր դպրոցականի ուսումնական գործունեության համատեքստում: Հետևաբար դուրս է մնում նաև առաջատար գործունեության և հոգեբանական նորագոյացությունների խնդիրը:

Այդուհանդերձ, չնայած կան հստակ դիրքորոշումներ շախմատի դասավանդման նպատակահարմարության մասին և հատկապես գործընթացների վերահսկման և պլանավորման ուղղությամբ, սակայն դեռևս այն չի դարձել տեսական վերլուծության լուրջ նյութ: Դիտարկելով շախմատային կրթությունը համապիտանի ուսումնական գործունեության համատեքստում՝ հնարավորություն է ընձեռնվում տրամաբանական անցում կատարել դեպի շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների դաշտը:

2. Կոմպետենցիաների և կոգնիտիվ շրջանակի փոխհարաբերություններ

Կոմպետենցիաների ներկայիս դասակարգումների հիմքն առավելապես կառուցվում է մասնագիտական կրթության չափանիշների և կոնկրետ բնագավառների տեսանկյունով (սոցիալական, գիտական, կրթական, անձնային և այլն), և այս համատեքստում մանկավարժի կոմպետենցիաներին վերաբերող տարբեր հեղինակների կողմից առաջարկվող տարբերակներում ևս զգացվում են չափազանց ընդհանրական ձևակերպումներ, որոնք համահունչ են 21-րդ դարի կոմպետենցիաներին: Այսպես, այդ կոմպետենցիաներում առանձնացվել է «Կոգնիտիվ կոմպետենցիաներ» բլոկը, որը ներառում է բազմաթիվ կարողություններ(պլանավորում, ստեղծարարություն և այլն), մինչդեռ հաշվի չի առնվում, որ կոնկրետ մասնագիտության շրջանակում յուրաքանչյուր կոմպետենցիա բովանդակային առումով նույնատիպ լինելով հանդերձ՝ որպես կարողություն, բնութագրվում է կոնկրետ հատկանիշներով: Կարողությունը՝ որպես գործողություն (ներ), ունի իր բնութագրիչները, քանի որ գործողությունը միշտ կատարվում է այս կամ այն մակարդակում և ունի ընդհանրացման կոնկրետ աստիճան, հնարավոր օպերացիայիների ներգրավմամբ և յուրացման տարբեր չափերով մինչդեռ առարկայական պլանում կամ մասնագիտական գործունեության մեջ թերևս անհրաժեշտ է որոշակիորեն առանձնացնել տվյալ մասնագիտությանը առավել բնորոշ

տիպական կոմպետենցիաները, որոնք ցույց տան ոչ միայն ցանկալի վերջնարդյունքներ, այլև կոմպետենցիաների դինամիկ զարգացումներ, որոնք անհրաժեշտ են ոչ միայն վերապատրաստումների, այլև ընթացիկ ձեռքբերումները գնահատելու և շտկողական աշխատանքներ կազմակերպելու համար: Ահա թե ինչու շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաները պետք է առանձին դիտարկվեն և տարբերվեն մանկավարժի կոմպետենցիաների ընդհանուր ձևակերպումներից, չնայած որոշ կարողություններ կարող են նաև ձևակերպման առումով նույնականացվել մանկավարժական գործունեության կոմպետենցիաների համատեքստում: Շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների մշակման համար նախապես կազմվել է կոմպետենցիաների քարտեզ: Տեսական և գործնական ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ շախմատի ուսուցման պարագայում առավել հաճախ գործ ենք ունենում հիմնականում կոգնիտիվ դաշտի 3 էական բաղադրիչների հետ: Հիմնավորենք, թե ինչու են կոգնիտիվ բլոկը և կոգնիցիաները հատուկ ուշադրության արժանանում մեր քննարկումներում: Դրա էական պատճառը չի սահմանափակվում միայն շախմատի յուրահատկություններով՝ որպես ինտելեկտուալ խաղի: Շախմատի հոգեբանական ֆենոմենը թաքնված է բազմաթիվ գործընթացներում, հուզագրացմունքային վիճակներում և վարքային դրսևորումներում: Շախմատի պարագայում տեղին է ասված. սկզբից մինչև վերջ գործում է բանականությունը, միտքը, շախմատային քայլերի ռացիոնալ ընտրությունը, խաղի պլանավորումը և այլն: Ընդունելով 21-րդ դարի կոմպետենցիաների ցանկում կոգնիտիվ բլոկի առաջնահերթությունը՝ մենք ավելացնում ենք նաև կոգնիցիաները, որպեսզի շախմատի ուսուցման պարագայում դիտարկելի դառնան ոչ միայն գիտելիքների բազմազանությունը, այլև իրարամերժ պատկերացումները, որոնք կարող են խոչընդոտել նաև համարժեք քայլերի ընտրությունը:

3. Շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդելի տեսական անդրադարձներ

Շախմատի խաղի ուսուցման էության ըմբռնումը՝ իբրև ինտելեկտուալ խաղ, պետք է անպայման ներառվի շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների գնահատման շարքում, եթե կոգնիտիվ դաշտը և կոգնիցիաները դիտարկվեն որպես կոմպետենցիաների առանցք, որի շուրջը պարուրված լինեն մեթոդական, հուզական և անձնային կոմպետենցիաները: Այս դիտանկյունով առանձնացնում ենք՝

1. Կոգնիցիաներ և կոգնիտիվ բլոկը: Այս կառույցի միջոցով բացահայտվում են շախմատի մասին բոլոր պատկերացումները՝ թե՛ որպես գիտելիք, թե՛ որպես կարողություն: Ընդհանուր առմամբ կրթության հոգեբանության տեսանկյունով գիտելիքի և կարողության տարանջատումը հատկապես շախմատի ուսուցման պարագայում հղի է լուրջ վտանգներով, քանի որ իրականում գիտելիքը զրկվում է գործունեության մաս կազմելուց և վերածվում է ավելորդ և գրեթե ոչ պիտանի պարունակության: Հետևաբար գիտելիքը դիտարկում ենք միայն և միայն իմացական գործունեության շրջանակում:

Այս մոտեցմամբ շախմատի ուսուցումը ևս դիտարկվում է որպես շախմատային խաղի գործունեություն, բացառապես անկախ մաս՝ իմացական կամ ճանաչողական բնույթի: Բացի դրանից, կոգնիցիաների մեջ ներառվում են նաև ուշադրությունը, հիշողությունը, մտածողությունը և երևակայությունը, քայլերի պլանավորումը, ռեֆլեքսիան և այլն:

Կարծում ենք, որ ստորև նկարագրվող բաղադրիչները ևս պետք է ներառվեն կոգնիտիվ բլոկի մեջ, քանի որ «իմացություն» եզրույթը լայն և ընդգրկուն բովանդակություն ունի: Բացի դրանից, բովանդակալից կդառնա նաև շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների փորձարարական ուսումնասիրումը:

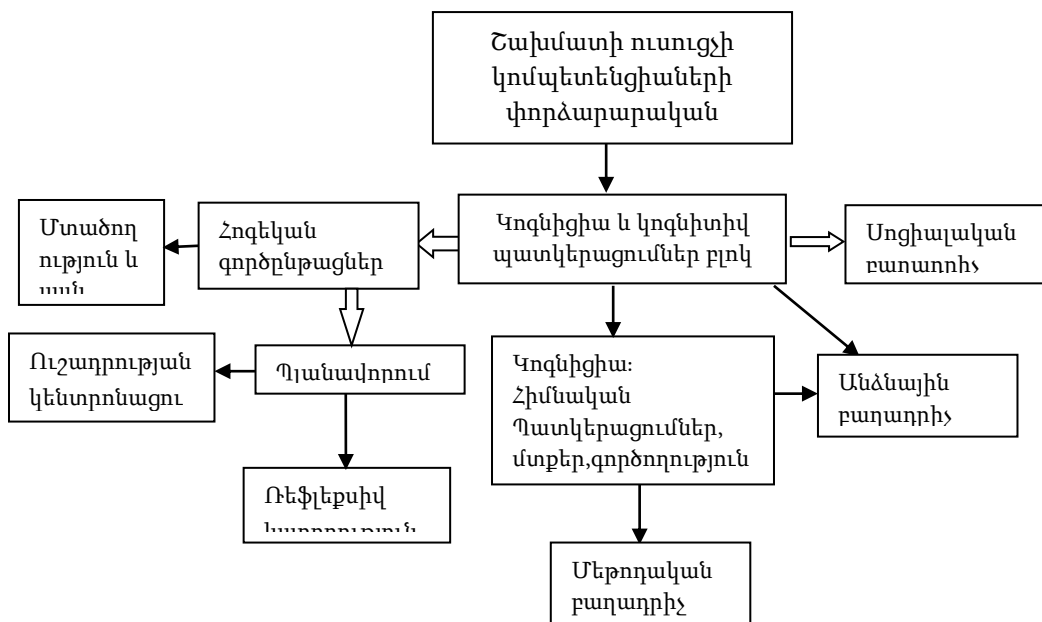
1.1 Հաղորդակցական բաղադրիչ: Այն առավելապես դրսևորվում է ոչ միայն վերբալ մակարդակում՝ իբրև ինքնատիպ շփում, փորձի ձեռքբերում: Միմիկաներով և շարժումներով ևս կապ է հաստատվում իր խաղընկերոջ, իսկ վերբալ մակարդակում նաև համադասարանցիների կամ ուսուցչի հետ:

Շախմատային քայլերի և տարբեր դիրքերի վերլուծությունները՝ իբրև փորձ, ձեռք են բերվում ակտիվ հաղորդակցման միջոցով, ուստի այն դիտարկենք որպես կոգնիտիվ բլոկի մաս:

1.2 Անձնային բաղադրիչ: Հաճախ կոգնիտիվ բլոկը դիտարկվում է առանձին, անձից անջատ: Արդյունքում անձին կտրում ենք իր կոգնիտիվ պատկերացումների դաշտից, որի հետևանքով վերանում է գործունեության սուբյեկտը: Դիտարկելով հուզագրացմունքային ոլորտի և կամային որակների դրսևորումները շախմատի իմացության բուն գործունեության ենթատեքստում՝ առավել արդյունավետ կդառնա շախմատի ուսուցման իմաստի ընկալումը, քանի որ այն առավելապես միտված կլինի նոր փորձի ձեռքբերմանը, անձնային աճին, ինքնատիրապետմանը, զսպվածությանը և վճռականությանը:

1.3 Մեթոդական բաղադրիչ: Դրանք այն գործիքային բաղադրիչներն են, որոնց միջոցով կատարվում են կոնկրետ և նպատակամետ գործողություններ (հարձակողական, պաշտպանողական և այլն):

Ստորև գծապատկերով ցուցադրենք շախմատի ուսուցչի մասնագիտական մոդելը:



Այսպիսով՝ փորձարարական մոդելի տեսական հիմքերի մշակման ուղղությունը որոշվում է տարաբնույթ կոմպետենցիաների հոգեբանական ակտիվացման տեսանկյունով՝ ի հաշիվ կոգնիտիվ դաշտի և կոգնիցիաների նպատակամետ ուղղորդման: Շախմատի խաղում

փաստարկների արտացոլումն ուղղակիորեն կապվում է շախմատի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենցիաների հետ:

Գրականություն

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Подробнее: <https://bookap.info/edu/avtorovpedagogicheskayapsihologiyahrestomatiya/gl2.shtm>
2. Давыдов В.В., Теория развивающего обучения, М., 1996, 544с
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» М., 1965 а, с. 10
4. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. В сб. Вопросы психологии обучения и воспитания // под ред. Г.С.Костюка и П.Ф.Чаматы.– Киев. - 1961.– 320 с.

РЕЗЮМЕ

ССЫЛКА НА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШАХМАТ (анализ и комментарии)

КАРАПЕТЯН В.С.

В статье описывается место преподавания шахмат в младших классах начальной школы, считая его ведущей учебной деятельностью, поскольку она полностью отражает суть психологического обновления. Шахматное образование рассматривается как уникальное проявление непрерывного процесса целенаправленного объединения образовательной деятельности, результатом которой являются действия с конкретными характеристиками (научными, систематическими и обобщенными знаниями). Понятие младшего школьного образования можно по новому интерпретировать в процессе обучения шахматам. В этом контексте модель профессиональных и личностных компетенций учителей является средством формирования учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова. продвинутая образовательная деятельность, универсальная педагогическая деятельность, сравнительный анализ, модель компетенций учителя шахмат.

SUMMARY

REFERENCE TO THE EXPERIMENTAL MODEL OF CHESS TEACHERS COMPETENCE (ANALYSIS AND COMMENTS)

KARAPETYAN V.S.

The place of chess teaching in junior classes of primary school is described in the article, considering it to be leading educational activity, as it completely reflects the essence of psychological renovation. Chess education is considered to be the unique display of resistant process of aimed unification of educational activity, the result of which are the actions with concrete characteristics (scientific, systematic, generalized and generalized knowledge) .The idea of junior school education can be newly interpreted in the process of chess teaching. In this context the model of professional competence of chess teacher, which is the means of the formation of academic universe activity, must be considered and checked in junior school as well.

Key words. Advanced educational activity, universal teaching activity, comparative analysis, model of chess teacher competence.

Տպագրության է երաշխավորել հոգ.գիտ. թեկնածու, դոցենտ Ա.Թադևոսյանը 12.10. 2020 թ.

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ

№-1-2 (37-38) 2020

Гуманитарные науки

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
Շախմատային կրթություն

«ՇԱԽՄԱՏ» ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԱՌՑԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Ն. Գ. , ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Է.Ա. , ՏԱՆԱՋՅԱՆ Ք.Ա.

Շախմատի գիտահետազոտական ինստիտուտ, Տիգրան Մեծի 17

gevorgyannune37@aspu.am, elyakhachatrian@gmail.com, kristinetanjayan@yahoo.com

Կրթության ոլորտում տեխնոլոգիական ակտիվ զարգացումները հիմք հանդիսացան հաղորդակցական հնարավորությունների ընդլայնման համար, ի հաշիվ նոր տեխնիկական միջոցների կիրառման, հաղորդակցության ձևերի փոփոխման: Կորոնավիրուսի (COVID-19) համաճարակի պայմաններում ավելի սրվեց առցանց ուսուցման կիրառման անհրաժեշտության հարցը, որով պայմանավորված մասնագետները սկսեցին նորովի դիտարկել դրա առանձնահատկությունները: Հոդվածում ուսումնասիրվել են առցանց ուսուցման կազմակերպման հնարավորությունները և հիմնական դժվարությունները շախմատային կրթության համատեքստում:

***Հիմնաբառեր.** շախմատային հանրակրթություն, առցանց/հեռավար ուսուցում, կրտսեր դպրոցական, ճանաչողական հայեցակարգ, կառուցողական (կոնստրուկտիվիստական) մոտեցում:*

Ներկայացված է խմբագրություն. 12.06.2020 թ.

Համացանցային հաղորդակցությունը հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտների անբաժան մասն է: Համացանցի ի հայտ գալը և գլոբալ տեղեկատվական կապի զարգացումը որոշակիորեն ազդեցին տնտեսական, քաղաքական և մշակութային կյանքի կազմակերպման ավանդական մոդելային պատկերացումների վրա: Այսօր առավել լայն տարածում և հնչեղություն է ստացել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զանգվածային կիրառությունը կրթության ոլորտում, չնայած դեռևս շարունակվում են ավանդական մոդելներով կենդանի շփումն ու փորձառությունը: Կորոնավիրուսի համաճարակի պատճառով կրթության ոլորտում անհրաժեշտություն առաջացավ ուսուցման նախկին ձևերի հետ համատեղ կիրառել առցանց ուսուցման գործիքները: Սոցիալական կայքերն

ու տարատեսակ հավելվածները դարձան հեռահաղորդակցության և հեռավար կրթության գլխավոր միջոցները: Այսօր որքան էլ մենք կրթության կազմակերպման և ուսուցման առցանց, հեռավար ձևերը համարենք ժամանակավոր, իրավիճակային լուծումներ, այնուամենայնիվ, հեռավար ուսուցման գործիքակազմի զանգվածային մուտքը կրթական ոլորտ անդառնալի փոփոխությունների է հանգեցնում կրթության ոլորտի հետագա զարգացումների համար:

Առցանց ուսուցման հիմնահարցը վերջին տարիներին արդիական է, քանի որ առցանց ուսուցման, շրջված դասերի, դրանց կազմակերպման առանձնահատկությունների և օգտակարության մասին կան մեծաքանակ գիտամեթոդական հետազոտություններ աշխարհի գրեթե բոլոր երկրներում: Սակայն այդ աշխատանքների զգալի մասը վերաբերում է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կազմակերպվող հեռավար, առցանց ուսուցմանը: Առավել հաճախ հետազոտողներն անդրադառնում են առցանց ուսուցման կազմակերպման առանձնահատկություններին, ուսուցման արդյունավետության ապահովման, առցանց ուսուցման վերահսկման և գնահատման սկզբունքներին [1, էջ 58-84]:

Ինչպես ֆորմալ, այնպես էլ ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրի բաղադրատարրերի ցանկում մեծ թիվ են կազմում «Շրջված դասարանի» և տեսադասերի այլ տարբերակների ուսումնասիրությունները [2, էջ 82-83]: «Շրջված դասարանի» մեթոդը հնարավորություն է տալիս համաժամանակյա և տարժամանակյա ուսուցումը դարձնել արդյունավետ՝ լիովին համապատասխանելով ներկա ժամանակաշրջանի աշակերտակենտրոն կրթության մոդելի պահանջներին: Այս տեսանկյունից համացանցի տարատեսակ հնարավորությունները օժանդակում են շրջված դասերի կազմակերպմանն ու իրագործմանը [3, էջ 171-193]:

Համաճարակային իրավիճակով պայմանավորված առցանց դասերի զանգվածային կազմակերպումը, ավանդական ուսուցման մոդելների բացակայությունը փոխել են կրթության ոլորտի զարգացման տեսլականը: Այդ փոփոխությունները կարող են ունենալ ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական ուղղվածություն, հատկապես երբ խոսքը վերաբերում է սկզբնական կրթությանը, քանի որ հաշվի են առնվում սովորողների տարիքային հոգեբանական առանձնահատկությունները և առցանց ուսուցման գրավչության բաղադրիչը: Մի շարք աշխատանքներում և լոկալ հետազոտություններում ամփոփված են առցանց ուսուցման արդյունավետությանը և գրավչությանը վերաբերող սկզբունքները և քայլերը [4]: Սակայն այդ սկզբունքների արդյունավետ տեղայնացումը և կիրառումը տարբեր ուսումնական առարկաների շրջանակներում կախված է կոնկրետ առարկայի առանձնահատկությունների, հնարավորությունների ու դժվարությունների ուսումնասիրությունից:

Խնդիրն ավելի առաջնային է այն ուսումնական առարկաների դասավանդման համար, որոնք համեմատաբար նոր են ինտեգրված սկզբնական կրթության հիմնական առարկայախմբում: Այս տեսանկյունից անհրաժեշտություն է առաջանում ուսումնասիրել շախմատային կրթության առցանց ուսուցման հարցը:

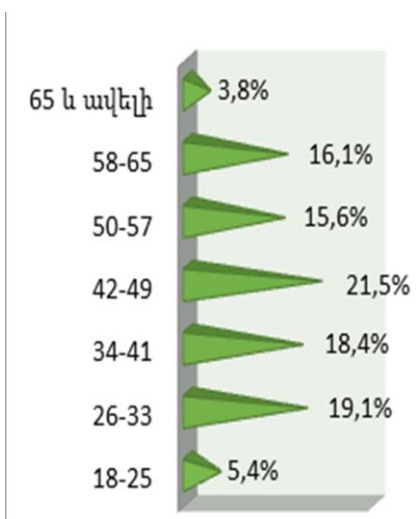
Հոդվածի նպատակն է բացահայտել Հայաստանի Հանրապետության 2- 4-րդ դասարաններում դասավանդվող «Շախմատ» առարկայի առցանց ուսուցման

առանձնահատկությունները, առցանց հարցարանների պատասխանների համալիր վերլուծության արդյունքում:

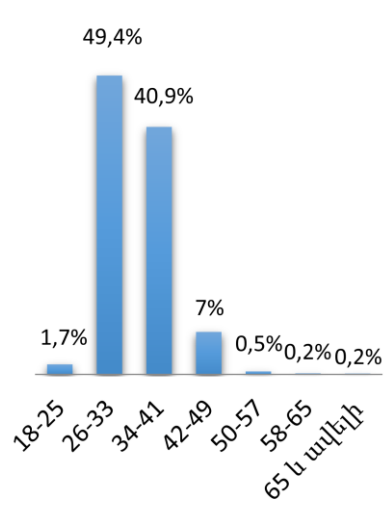
Առաջադրված հիմնական խնդիրներն են՝ 1) բացահայտել «Շախմատ» ուսումնական առարկայի ուսուցման համար առավել նպատակահարմար առցանց գործիքներն ու հավելվածները, 2) բացահայտել շախմատային կրթության կազմակերպման առցանց մոդելի հնարավորությունները, 3) ուսումնասիրել շախմատային կրթության արդյունավետության նախապայմաններն առցանց ուսուցման կազմակերպման պայմաններում՝ ծնող-ուսուցիչ-աշակերտ եռամիասնության տեսանկյունից, 4) բացահայտել առցանց ուսուցման ընթացքում շախմատային կրթության զարգացման խոչընդոտներն ու դժվարությունները:

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են տեղակատվության հավաքագրման հարցաթերթի և հարցազրույցի մեթոդները: Հարցումը կազմակերպվել է էլեկտրոնային փոստի միջոցով, որը հնարավորություն է ընձեռել հնարավորինս արագ ստանալ մեծածավալ տեղեկություն, իսկ քանակական տվյալների մշակումը համալրվել է հարցազրույցի մեթոդով ստացված տեղեկատվությամբ, բազմաշերտ որակական տվյալներ ստանալու նպատակով:

Հետազոտությանը մասնակցել են Հայաստանի Հանրապետության բոլոր մարզերի հանրակրթական դպրոցներում դասավանդող 423 ուսուցիչ (տղամարդ՝ 52 %, կին՝ 48%) և II-IV դասարաններում սովորողների թվով 3507 ծնող (կին՝ 94 %, տղամարդ՝ 6%): Ստորև ներկայացված է ուսուցիչների և ծնողների տարիքային կազմը [զծապատկեր 1; 2]:



Գծապատկեր 1. Ուսուցիչների տարիքը



Գծապատկեր 2. Ծնողների տարիքը

Ուսուցիչների հետ իրականացված հարցաթերթիկային հարցման արդյունքները վկայում են, որ հայտարարված արտակարգ դրության պայմաններում առաջացած իրավիճակում կրթական գործընթացի շարունակությունը հնարավորինս արագ ապահովելու նպատակով՝ դասավանդողների 91.4%-ը նպատակային և իրատեսական է համարել շախմատի դասերը կազմակերպել առցանց կրթական հարթակների միջոցով,

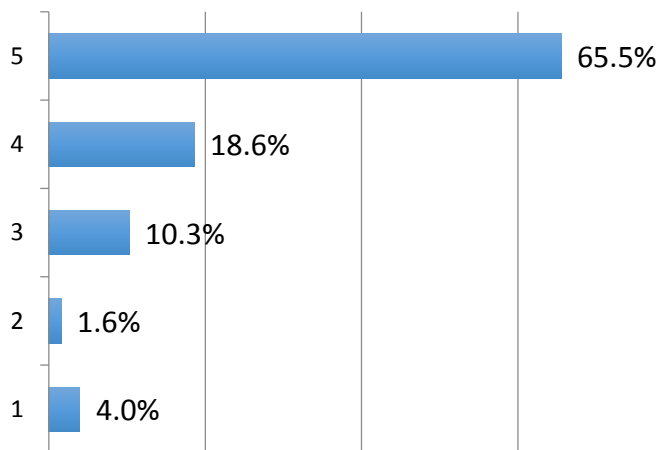
որն ընդգծում է շախմատային կրթության՝ հեռավար կրթական մոդելներում ճկուն կերպով տեղայնացվելու առանձնահատկությունը, 5.9%-ը՝ ոչ :

Ուսուցիչները, ովքեր առցանց կրթական հարթակներից չեն օգտվում, նշել են հետևյալ պատճառները՝ չունեն առցանց կրթական հարթակների մասին անհրաժեշտ տեղեկատվություն, տանը չունեն ինտերնետային ծառայություն, չունեն տանից առցանց ուսուցում կազմակերպելու հնարավորություն, չեն տիրապետում հեռահաղորդակցության տեխնոլոգիաներին, աշակերտները չեն տիրապետում հեռահաղորդակցության տեխնոլոգիաներին, չկա առցանց դաս կազմակերպելու կարիք: Ինչպես երևում է պատասխաններից շախմատային կրթության առցանց դասերի չկայանալու պատճառներից և ոչ մեկը պայմանավորված չէ բուն «Շախմատ» առարկայի առանձնահատկություններով: Իսկ ուսուցիչ-փորձագետների հետ հարցազրույցներում ուսուցիչներն առավել քան ընդգծում էին «Շախմատ» առարկան առցանց տարբերակով ուսուցանելու առավելությունները կրտսեր դպրոցում դասավանդվող այլ առարկաների համեմատությամբ: Անշուշտ անվիճելի է այն փաստը, որ սովորողների առջև ծագած ուսուցման խոչընդոտներն առցանց ուսուցման ընթացքում սրվում են, քանի որ ըստ կրթության ճանաչողական հայեցակարգի ուսումնառության գործընթացում տեղեկատվության ընկալումը տեղի է ունենում տարբեր զգայարանների միջոցով, այնուհետ անցնում է մշակման փուլ և տեղափոխվում հիշողություն [5, էջ 83]: Այս մոտեցման դիտանկյունից առցանց ուսուցման դեպքում տրամադրվող տեղեկատվությունը ընկալվում է հիմնականում տեսողության և լսողության միջոցով: Սա իր հերթին ստեղծում է տեղեկատվության մշակման ծանրաբեռնվածություն հատկապես «Շախմատ» առարկայի ուսուցման ժամանակ, որի նպատակներից է շախմատային խաղաքարերը շոշափելու, մրցակցին զգալու, խաղընկերոջ հուզականության մակարդակը հասկանալու, սոցիալական հմտություններ, հուզական ինտելեկտ զարգացնելու խնդիրը: Հետևապես «Շախմատ» առարկայի առցանց ուսուցման ընթացքում առավել քան անհրաժեշտ է հենվել ուսուցման կառուցողական (կոնստրուկտիվիստական) մոտեցման վրա: Ուսուցման կառուցողական (կոնստրուկտիվիստական) մոտեցումը ենթադրում է, որ սովորողները ակտիվորեն ներգրավված են գիտելիք ստեղծելու գործընթացում, փոխներազդում են, լուծում են առաջադրանքները և ինքնավերլուծություն են կատարում ուսուցչի ուղղորդությամբ: Հարկ է նշել, որ համացանցային տիրույթում գործող զանազան շախմատային ուսուցողական, ճանաչողական ծրագրերն ու խաղերը հնարավորություն են տալիս «Շախմատ» առարկայի դասավանդման մեջ ապահովել այս մոտեցման բարձր մակարդակ: Այսպիսի ծրագրերի և հավելվածների կիրառմամբ աշակերտները հնարավորություն ունեն լուծել տրամագրեր, ստեղծել շախմատային դիրքեր, կատարել քայլեր և վերլուծել մրցակցի քայլերի իմաստը: «Շախմատ» ուսումնական առարկան

հիմքում ունենալով խաղային բաղադրիչ մի շարք համակարգչային ծրագրերի, հավելվածների միջոցով դիտարկում է առցանց դասի կազմակերպումը:

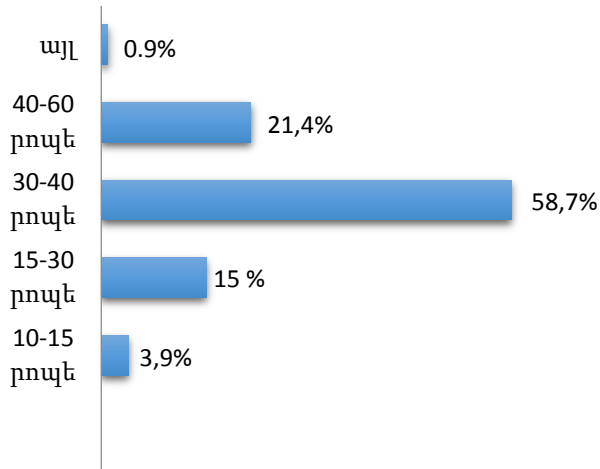
Ըստ աշակերտների հետ անցկացրած զրույցների՝ պարզ դարձավ, որ շախմատային առցանց ուսուցումը հիմնականում գրավիչ են դարձնում այնպիսի **օժանդակ հավելվածները և կայքերը, ինչպիսիք են Lichess.org, Chessify, Wordwall.net, Quizizz:** Մինևույն ժամանակ ուսուցիչների և ծնողների պնդմամբ վերոնշյալ օժանդակ հավելվածներից շախմատային կրթության մեջ հայկական միջավայրում ամենալայն տարածումն ունի Lichess.org կայքը:

Հարցմանը մասնակցած ծնողները գնահատել են Lichess.org կայքի կիրառումը շախմատի ուսուցման մեջ 1-5 միավորային սանդղակով, և նրանց 65.5%-ը միանշանակ գոհ է առցանց դասերին օգտագործվող Lichess ինտերնետային սերվերի միջոցներից, որոնք կիրառվում են շախմատային կրթության ցուցադրական (իլյուստրատիվ) մեթոդների համատեքստում [զձապատկեր 3]:

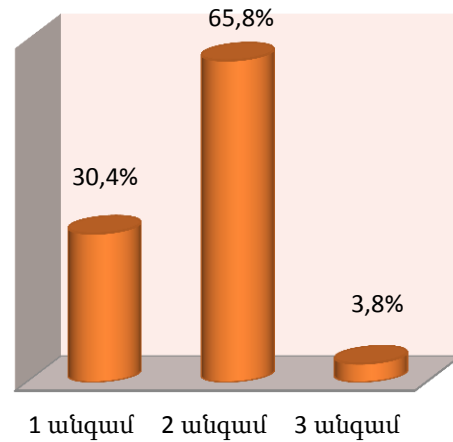


Գձապատկեր 3. Բավարարվածությունը Lichess.org կայքի կիրառումից

Ծնողներին ուղղված հարցաթերթային հարցման արդյունքները վկայում են, որ ըստ մեծամասնության շաբաթվա ընթացքում կազմակերպվում է շախմատի 2 առցանց դաս, 30-40 րոպե տևողությամբ [զձապատկեր 4, 5], ինչը վկայում է «Շախմատ» առարկայի ուսուցիչների մեծամասնության մասնագիտական պատասխանատվության և տեխնիկական պատրաստվածության միջինից բարձր մակարդակի մասին, քանզի դասերը կազմակերպվում և իրականացվում են համապատասխան ուսումնական պլաններով նախատեսված դասացուցակային ծանրաբեռնվածությամբ և ժամաքանակով:

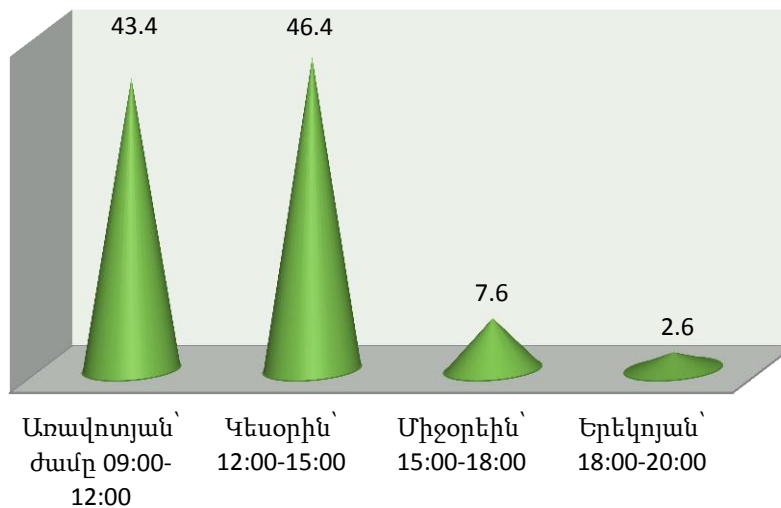


Գծապատկեր 4. Առցանց դասի տևողությունը ըստ ծնողների



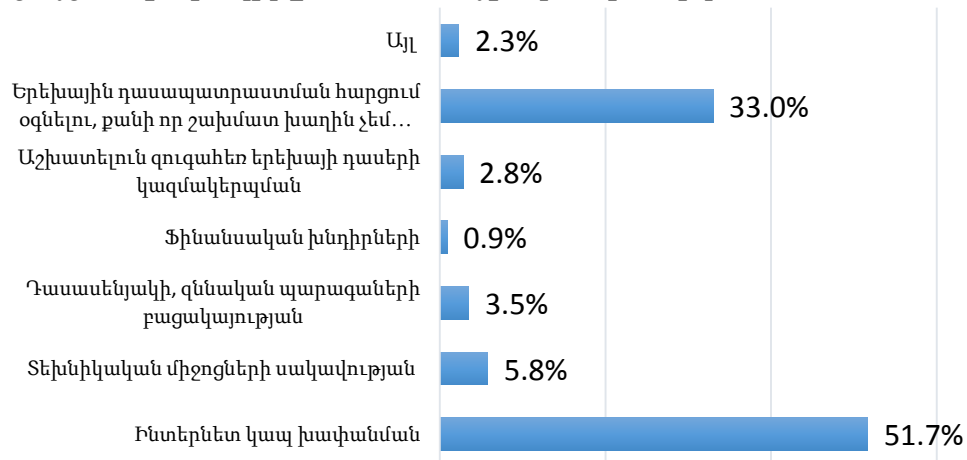
Գծապատկեր 5. Առցանց դասերի հաճախականությունը շաբաթվա ընթացքում ըստ ծնողների

«Շախմատ» առարկայի ուսուցման հարցում իրենց դերի գիտակցման բարձր մակարդակով են առանձնանում նաև հարցման մասնակցած ծնողները, որոնց մեծամասնությունը նպատակահարմար է գտնում շախմատի առցանց դասի կազմակերպումը առավոտյան և կեսօրին՝ հիմնավորելով այս հանգամանքը, որ ի տարբերություն կրտսեր դպրոցում դասավանդվող հիմնական առարկաների, «Շախմատ» ուսումնական առարկայից իրենք ունեն սահմանափակ, երբեմն էլ անբավարար գիտելիք, իսկ նպատակահարմար ժամերին կազմակերպված շախմատի առցանց դասերին իրենք ևս կկարողանան մասնակցել, ինչը հնարավորություն կընձեռի, առարկայական գիտելիք կուտակելով, նպաստել ու օժտակալել իրենց երեխայի շախմատային մտածողության զարգացմանը [գծապատկեր 6]:



Գծապատկեր 6. Առցանց դասերի կազմակերպման համար նպատակահարմար ժամեր

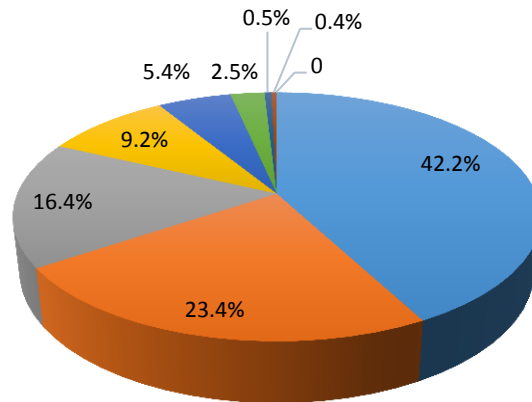
Հատկանշական է այն հանգամանքը, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը շախմատային առցանց դասերին ծնողների մասնակցությունը համարում են դրական և նպաստավոր ինչպես երեխաների առարկայական գիտելիքների բարելավման, այնպես էլ ուսուցիչ- ծնող- երեխա համգործակցության զարգացման համար: Միևնույն ժամանակ ուսուցիչների 95%-ի հավաստմամբ ծնողների մասնակցությունը շախմատային առցանց դասերին հնարավորություն է տալիս ծնողներին ավելի խորը հասկանալ և ըմբռնել առցանց ուսուցման ընթացքում երեխայի առջև ծառայած խնդիրները և օգնել դրանք համատեղ ուժերով հաղթահարել: Այս համատեքստում ծնողները նշում են, որ առցանց ուսուցման շրջանակներում աշակերտների առջև ծագում են մի շարք դժվարություններ, որոնք ընդհանրական բնույթ ունեն և կապված չեն կոնկրետ որևէ առարկայի առանձնահատկության հետ: Ըստ ծնողների՝ նման խնդիրներ են ինտերնետային կապի խափանումը (51.7%), առարկայի շրջանակներում երեխային օգնություն ցույց տալու խնդիրը (33.0%) և այլն [գծապատկեր 7]:



Գծապատկեր 7. «Շախմատ» առարկայի առցանց ուսուցման կազմակերպման դժվարություններ

Սակայն կան նաև կոնկրետ «Շախմատ» առարկայի առցանց ուսուցման դժվարություններ, որոնք մտահոգում են և՛ ծնողներին, և՛ ուսուցիչներին: Նման դժվարություններից ամենացայտունը թերևս ուշադրության կենտրոնացումն է, որը շախմատային կրթության առանցքն է, իսկ օնլայն դասերի ընթացքում ուսուցչին ավելի բարդ է հեռավորության վրա կենտրոնացնել կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի ուշադրությունը, հասակակիցների հետ կենդանի շախմատ խաղալուց զրկվելն է, որը մրցակցային և մոտիվացիոն ոգի է ապահովում ավանդական դասասենյակային պայմաններում, շախմատային խաղաքարերի շոշափման գործընթացի բացակայությունն է, որը կարևոր նշանակություն ունի սենսոմատորային որոշակի հմտությունների զարգացման հարցում, շախմատային քայլերի ուսուցման

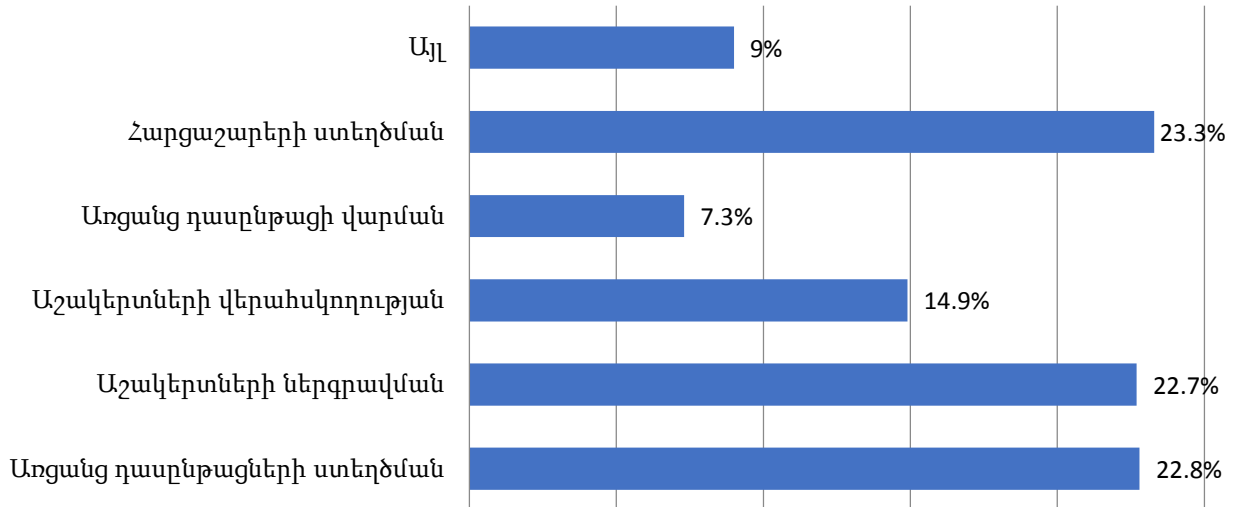
բեմականացված մեթոդների կիրառելիության անհնարինությունը, ինչն ապահովում էր ուսումնական գործընթացի գրավչություն, ինչպես նաև մի շարք այլ խոչընդոտներ ինչպիսիք են ուսուցչին առանց միջնորդավորվածության հացրեր հղելու, գննական նյութերի բացակայության խնդիրները [զճապատկեր 8]:



- Դժվարությամբ է կենտրոնանում
- Աշակերտները հնարավորություն չունեն միմյանց հետ շախմատ խաղալու
- Շախմատային ֆիզուրների շոշափման գործընթացի բացակայություն
- Շախմատային քայլերի ուսուցման բեմականացված մեթոդների կիրառելիության անհնարինություն
- Չի կարողանում հարցեր հղել ուսուցչին
- Չի կարողանում լուծել շախմատի տրամագրերը (խնդիրները)
- Զննական պարագաների բացակայություն
- Այլ

Գճապատկեր 8. «Շախմատ» առարկայի առցանց ուսուցման հետ կապված սովորողի դժվարությունները

Հաշվի առնելով առցանց ուսուցման պայմաններում ծնողի և աշակերտի առաջ ծագած դժվարությունները՝ չպետք է անտեսել նաև ուսուցչի դժվարություններն ու կարիքները, քանի որ ուսուցման նման ձևը շատերի համար նոր մարտահարվեր է: Այս տեսանկյունից հետազոտվել և գնահատվել են առցանց շախմատային ուսուցում կազմակերպող ուսուցիչների կարիքները: Եվ ակնհայտ է, որ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչներն ունեն առցանց դասընթացների ստեղծման հմտություններ զարգացնելու (22.8%), աշակերտների օնլայն հարթակ ներգրավելու (22.7%), առցանց դասում աշակերտների վերահսկողության (14.9%), դասընթացի վարման մեթոդների (7.3%), հմտությունների զարգացման կարիք, որոնք կապված են նաև խմբերում սովորողների քանակի հետ, ինչպես նաև ուսուցիչները դժվարանում են շախմատային գիտելիքի ստուգման հարցաշարերի ստեղծման, գնահատման օնլայն գործիքակազմին տիրապետելու հարցում (23.3%) [զճապատկեր 9]:



Գծապատկեր 9. Ուսուցչի կարիքները առցանց ուսուցման կազմակերպման ընթացքում

Վերոնշյալ բոլոր կարիքների և խոչընդոտների ուսումնասիրությունը առավել կարևոր է գնահատելու ու հասկանալու համար, թե ինչպիսին կարող է լինել շախմատային հանրակրթության զարգացումն արդիականության պայմաններում: Այս առնչությամբ փորձագետ ուսուցիչներն իրենց հարցազրույցներում մատնանշում են «Շախմատ» ուսումնական առարկայի ներուժը և շահեկան դիրքը առցանց ուսուցման ձևում հաջողելու համատեքստում խոչընդոտների և բարդությունների հաղթահարման կոնկրետ մեխանիզմների միջոցով, որոնց մշակման համար պետք է ցուցաբերվի համալիր մոտեցում հաշվի առնելով ինչպես աշակերտի և ծնողի ուսումնասիրության ընթացքում ծագած խոչընդոտներն, անպես էլ ուսուցիչների կրթական և մասնագիտական կարիքները:

Այսպիսով, առցանց շախմատային կրթության որակի և արդյունավետության ապահովման համար անհրաժեշտ է ձևավորել և զարգացնել մի շարք հմտություններ, որոնք բխում են առցանց կրթության սկզբունքներից ու պահանջներից, ինչպես նաև բավարարել ուսուցիչների որոշակի կրթական մանկավարժական պահանջները, ուսումնական խմբում ներգրաված աշակերտների քանակը նվազեցնել մինչև 8 աշակերտ, վերանայել նախկին ոչ առցանց կրթական մոդելից ժառանգված ավանդական գնահատման համակարգը, բարելավել կապի որակը և արագությունը. ինչն այլևս պետք է դառնա կրթական պետական քաղաքականության պարտադիր բաղադրիչ և վերահսկողության պահանջ, ինչպես նաև երեխաներին ապահովել համապատասխան տեխնիկական միջոցներով, այն ընտանիքներում, որտեղ մեկից ավելի դպրոցահասակ երեխաներ կան. վերջինն էլ դիտարկել սոցիալական քաղաքականության արդիական ներդրում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Опыт и перспективы онлайн-обучения в России: сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием, г. Севастополь, 15-16 ноября 2018 г./отв. ред. И. С. Кусов. Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе, 2019, с. 58-84.
2. Tucker. B. The flipped classroom. Education Next, 12 (1), 2012, pp. 82-83.
3. Strayer. J. F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environments Research, 15 (2), 2012, pp. 171-193.
4. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2017/07/12/7-guidelines-effective-teaching-online> (25.09.2020).
5. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях, Вопросы образования.- 2018.-№ 4, с. 83.

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДМЕТА "ШАХМАТЫ"

ГЕВОРГЯН Н.Г., ХАЧАТРЯН Э.А., ТАНАДЖЯН К.А.

Активное технологическое развитие в области образования стало основой для расширения коммуникационных возможностей за счет применения новых технических средств, изменения форм коммуникации. В условиях эпидемии коронавируса (COVID-19) вопрос о необходимости применения онлайн-обучения стал более обостренный, что заставило профессионалов по-новому пересмотреть особенности онлайн-обучения. В данной статье были изучены возможности организации онлайн-обучения и основные трудности в контексте шахматного образования.

SUMMARY

FEATURES OF ONLINE LEARNING OF "CHESS" AS AN EDUCATIONAL SUBJECT

GEVORGYAN N., KHACHATRYAN E., TANAJYAN K.

Active technological development in education has become the basis for expanding communication opportunities through the use of new technical means, changes of forms of communication. In the context of the coronavirus (COVID-19) epidemic, the issue of the need to use online learning has become more acute, which has forced professionals to redefine the features of online learning in a new way. In this article we have studied the possibilities of organizing online learning and the main difficulties in the context of chess education.

Տպագրության է երաշխավորել Շախմատի գիտահետազոտական ինստիտուտի ավագ մասնագետ Ս. Խաչատրյանը 15.12.2020

**GROUP OF ACTIONS INCLUDED IN THE THINKING AND IN TWO MOVES
CHECKMATE IN TASK'S SOLVING PROCESS**

KARAPETYAN V. S., MISAKYAN S. Z.

Armenian State Pedagogical University after KH.Abovyan, 0010, Yerevan, Tigran Mets 17

Email: vskarapetyan@mail.ru

Misakyan_samvel@mail.ru

Checkmate in two moves with “Zugzwang” is difficult for schoolchildren, because the number of figures in the process of solving chess tasks, makes it difficult for them to orient, perceive the position quickly and fast. The tasks are simplified and parted through analysis and comparison.

Schoolchildren should be directed to solve the tasks firstly, then to exclude and compare. In the result of this, learners' analytic thinking develops, as they become skillful of differentiate versions. Eventually, solving tasks by themselves helps to increase their self-evaluation.

Key words: chess board, step, checkmate, line, rook, zugzwang, diagram, pawn, king, queen.

Ներկայացված է խմբագրություն 12.06. 2019 թ.

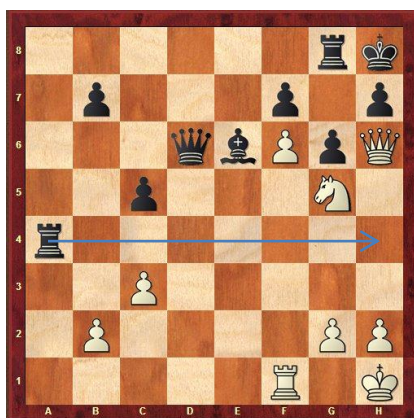
In the general educational system of the republic of Armenia in the process of teaching of chess as a compulsory subject instructional difficulties are emerging while solving chess tasks. So that 2-4 year pupils perceive chess tasks in an adequate way and can solve them on their own it is needed that the trainer choses the most admissive way of presentation taking into consideration that in the class there is a small quantity of pupil with high level of visualization. Whereas when the pupil solves the task on its own, then his or her intellectual potential arises, that inspires the child's confidence upon his intellectual potential's growth. Later we will discuss several typical chess tasks during which solutions it is preferable to implement the following methods offered by us`

- 1) exclusive
- 2) change of moves
- 3) selection of moves
- 4) simplification of the position (artificial)
- 5) removal of chess pieces from the board
- 6) sacrifice of the chess piece

7) mandatory move

8) fragmentation of the move

Of course the above mentioned include specific actions (moves), each of which has its own aim: analysis of position, strengthening of the position, protection of the king from checkmate, escape from defeat.

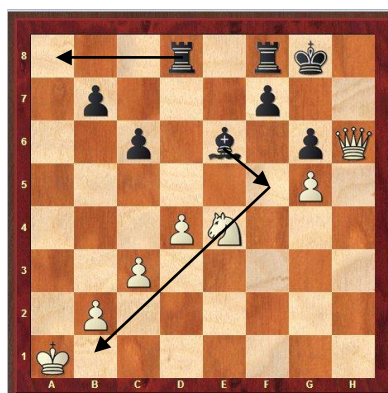


Board 1

The sense of the **method of exclusion** is that for the simplification of the nominated position it is needed to consider in mind separately and analyze the role and meaning of each chess piece. Excluding by turn the role of the chess piece, we find that very chess piece or the chess pieces, which have primary importance for that chess position due to which it is possible to find the right way to solve the task.

In the given position (see the board 1) it is black's turn to move and they have to protect themselves from checkmate. Analyzing the position we one by one exclude the black's chess pieces "g8" board rook, queen, bishop role in protection of the king from checkmate. The only chess piece ` its "a4" board's rook, and if it is sacrificed the king can be saved .1 Ra4-Na4-h4 2. Qh6xh4 h7-h5, so the king of black's is protected.

By the way while implementing these actions (methods) the teacher should lead the pupils with such kind of questions, that will gradually reveal the solution of the given task.



Board 2

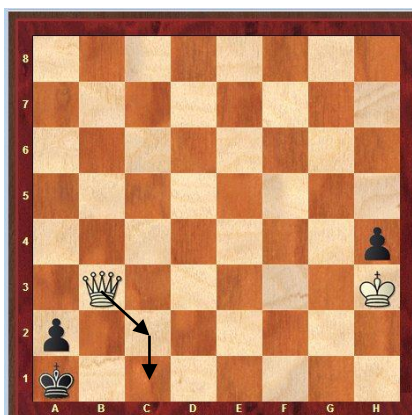
Method of the change of chess pieces turn is applicable in almost all cases when we are solving the task. Especially while teaching the theme "protection from checkmate" it is needed, that the pupils see, and imagine the threat of checkmate so that they can organize the protection in concrete and specific way.

In the given position (see the board 2) its turn black's to move and they have to protect themselves from checkmate.

Firstly, it is needed to uncover the white's threat. Naturally, when it is revealed with which chess piece on which board there is a threat of checkmate, then it will be easier to find the way how to be protected. It's obvious that white 1. Ne4-f6 move threatens with checkmate, therefore black should not allow the given move of knight.

Here it becomes obvious that there is need to play with another method, it is mandatory move method, and if the black make the first move 1...Rd8-a8+, then white 2. Ka1-b1 move will be followed by 2....Be6-f5, curbing the pawn, afterwards winning it the black will gain material advantage.

Naturally, when it reveals which chesspiece on which board threatens with checkmate, then it will be easier to find a way out of checkmate.

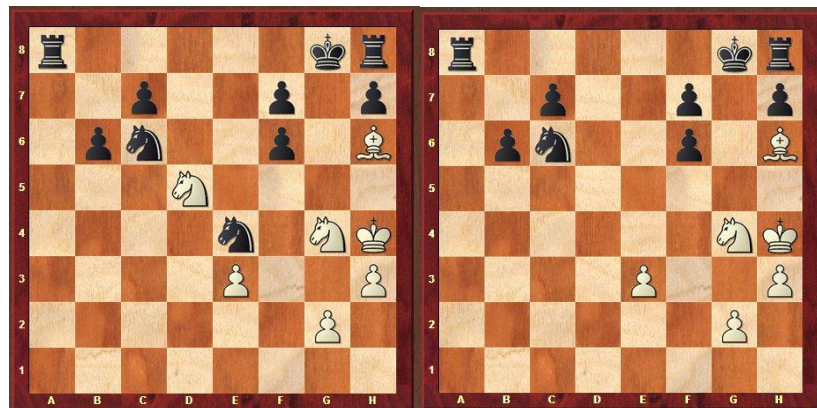


Board 3

Selection of moves method's is that if by exclusion method it is already revealed the chesspiece that has primary importance for that position, then it must be chosen the best possible move of that chesspiece.

In the given position (see the board 3) it's turn of white to move, they win or they do a checkmate after 3 moves. If we give black the turn to move it means that we will have saltmate, ed est white will give the chance to blacks to make a move. Here emerges a question: which move have to make white. Of course it will be more felicitous if we could decide which black chesspiece should be given the opportunity to make a move. If we imagine that white make two steps in a row, then they will reach a checkmate with moves 1.Qb3-c2-c1, therefore the chance to move will be given to pawn. It's not difficult to see that king of white has 3 opportunities to move, they are 1. Kh3-g2 or 1. Kh3-h2 are not right as after black's 1....h4-h3 move, white again have to move with king. Therefore the best is 1. Kh3-g4 move, which will be followed by black black's move 1....h4-h3, afterwards white will do a checkmate after 2 moves 2. Qb3-c2 h3-h2 3. Qc2-c1 # .

Due to this method the pupil's accounting and analytical skills start to develop.



Board 4

Board 5

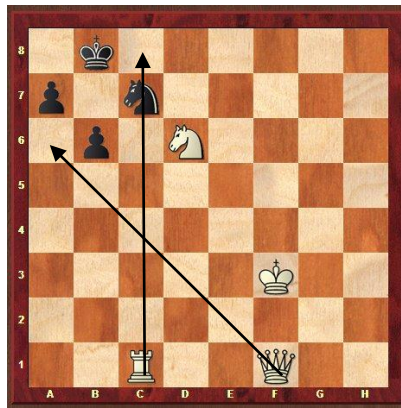
Position simplification method is applicable in those cases when it is possible to remove several chesspieces from the board through exchanges.

The given position (see the board 4) is complicated because there are a lot of chess pieces on the board, that's why through artificial simplification of the position, after removing d5 and e4 knights, the move that will protect the black from checkmate becomes obvious.

After artificial simplification of the position the white can make a checkmate with the Ng4-f6 move.

Therefore move that protects from chaeckmate is 1...Ra8-a4.

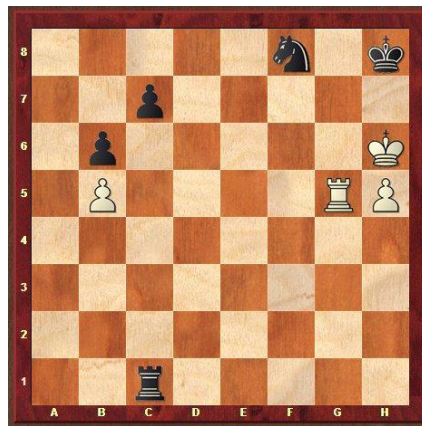
Of course, if exchanges are not possible, then the position may artificially be simplified, so that the pupils can understand it better and don't get confused.



Board 6

The method of removal of the chesspiece from the board is applicable in those cases when it is needed to have a checkmate situation through the removed chesspiece.

In the given task (see the board 6) it's white's turn to move, checkmate after two moves. If we imaginary remove << c7>> knight, then white will do a checkmate with 1R c1-c8 move. Using the threat of checkmate with <<b7>> Queen, white will do a move 1Q f1-a6, creating a one move checkmate situation and if black make a move 1...Nc7xa6, that will be followed by 2. Rc1-c8 #.



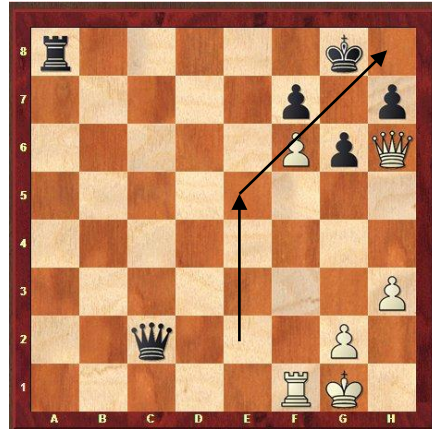
Board 7

Chess piece sacrifice method essence is that: when in the given position as a savior move can be the sacrifice of the chess piece.

In the given position (see the board 7) the black have material advantage, but it's white's turn to move and they can escape the defeat due to the rook sacrifice. As suicide rook, white make the black so that they admit the rook sacrifice. 1Rg5-g1, if the black immidietly takethe rook, then it will be a saltmate, that's why they make 1....Rc1-c2 move, white continue to sacrifice the rook 2. Rg1-g2 Rc2-c3 3. Rg2-g3 Rc3-c4 4. Rg3-g4 Rc4-c5, after this move 5. Rg4-g5 , is not right as the black will exchange the rooks and will win.

Therefore the white have to continue 5. Rg4-g8+ , the black will have to admit the sacrifice: 5....Kh8xg8 saltmate.

As the final goal of chess is make a checkmate to the competitor's king or protect your own king from chackmate in precarious position, that's why even the most powerful chesspiece's queen's sacrifice can be the only move.



Board 8

Mandatory move choice method is also very popular, because the check is the only move that will make the competitor to refrain from the move` for example from checkmate. Due to mandatory move the protection party can save some time and rearrange its chesspieces.

In the given position (see the board 8) it's black turn to move and they have to be organize protaction from checkmate.

The white checkmate frome the board <<g7>> , therefore the black's task is to watch <<g7>> and its only possible if the queen is on the board <<f8>> . The black make a mandatory move 1....Kc2-c5+ 2. Kg1-h1 Kc5-f8, and the king of black is protected from checkmate.

In case of mandatory move, as well as in case of sacrifice the solution of the task becomes obvious.

Position fragmentation method is applicable in those cases when ther are a lot of chesspieces on the board. In case of osition fragmentation the task becomes simpler.

In the given position (see the board 9) it's white's turn to move, check mate after 2 moves. In this position the right to move can be firstly transmitted to blacks , afterwards it can be fragmented and one by one black's each figure's move can be considered : 1....Ba8-b7 2Rc7-e7 #, 1....Ba8-c6 Rc7xc6 # , 1....Ra7xc7 2.Nb5xc7 # , 1....Ra8-a6(a5,a4,a3,a2,a1) 2. Rc7-e7 # , 1....Bh8-g7 2. Qf4xf7 # , 1....Bh8-f6 2. Qf4-g4 # , 1....Bh8-e5 2. Qf4xe5 # , 1...Bh8xd4 2. Nb5xd4 # , 1....Rh7-g7 2. Kf4-e5 #,

1....Rh7-h6(h1,h2,h3,h4,h5) 2. Qf4-f7 # , 1....f7-f6 2. Qf4-e4 # , 1....f7-f5 2. Qf4-d6.

We may conclude after the analysis that the white so that save the position "Zugzwang" have to move with bishop to boars << b3>> that will allow not to break the "Zugzwang".



Board 9

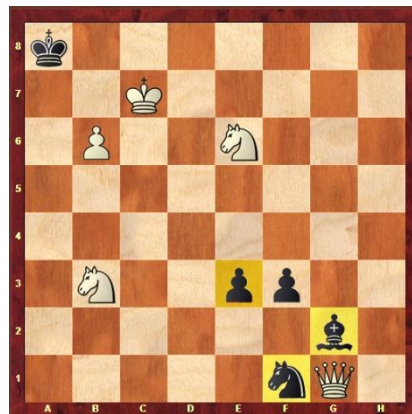
Fragmentation of the position is used when there are many figures (chess pieces) on the chessboard. In the case of fragmentation of the position the task becomes more affordable.

In the given position (see the board 9) it's white's turn to move, and mate after two steps. Position allows to transfer the turn to the black, then fragment it, and then follow each figures of black: 1....Ba8-b7 2.Rc7-e7 # , 1....Ba8-c6 Rc7xc6 # , 1....Ra7xc7 2.Kb5xc7 # , 1....Ra8-a6(a5,a4,a3,a2,a1) 2. Rc7-e7 # , 1....Bh8-g7 2. Qf4xf7 # , 1....Bh8-f6 2. Qf4-g4 # , 1....Bh8-e5 2. Qf4xe5 # , 1....Bh8xd4 2. Kb5xd4 # , 1....Rh7-g7 2. Qf4-e5 # , 1....Rh7-h6(h1,h2,h3,h4,h5) 2. Qf4-f7 # , 1....f7-f6 2. Qf4-e4 # , 1....f7-f5 2. Qf4-d6 #:

After all we can conclude that in order to preserve Zugzwang position white Bishop should go b3 square , in order not to disturbe (violate) the Zugzwang.

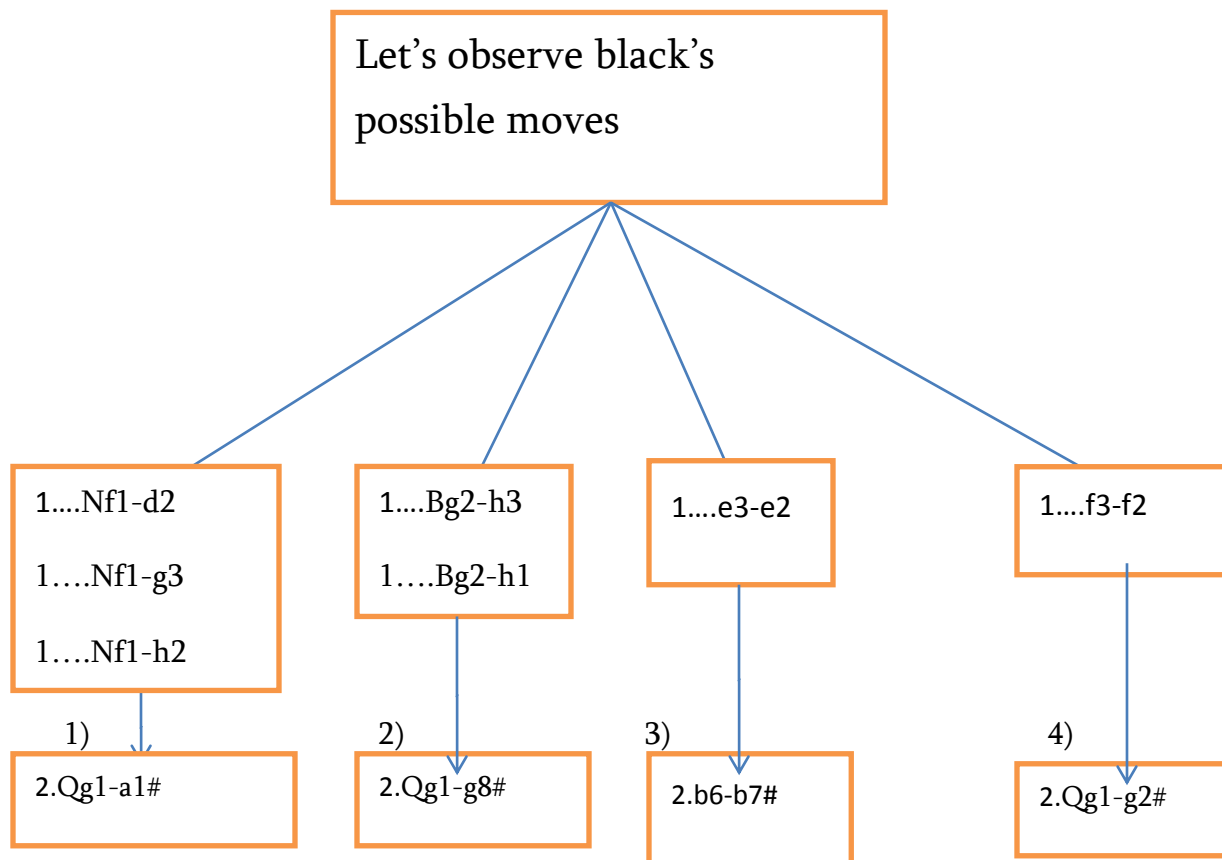
During the presentation of each material it's possible to choose more available method, which will help pupils to understand the task better and be able to solve it easily. The psychopedagogical studies of chess peculiarities mostly relate to strategic problems that become more concretized in frames of the psychological conception and cognitive activity of the learner/learner's cognitive activity. This study/research is based on a theory of A.N. Leontev's activity conception and P. Ya. Galperin(e)'s phasal formations of mental actions. As chess essentially includes various actions (analysis, synthesis, calculation, choice...) and operations, it was more suitable to apply the orienting base of the action and planning, as well as the thinking scheme as a realization mechanism in frames of this article.

Let's try to prove/demonstrate the manifestations of scheme thinking peculiarities, as well as that of planning to find optimal variant to chess problem solutions in elementary school age due to "Zugzwang" two-step tasks. No matter what phenomenon or problem one studies, there are always two cognitive primary processes called analysis and synthesis that he uses both consciously and unconsciously. Analyzing a phenomenon or a problem means to divide it into parts, distinguish these parts and characteristic features and relationships with other objects too either mentally, or with the help of certain objective actions. While applying the "Zugzwang" method in problem solution, it's necessary to analyze the proposed position/location for both black and white sides. But it's more effective when we start our observation from the possible steps of blacks. While solving checkmate tasks by the two-step "Zugzwang", it is useful to apply the methods of step turn replacement /alteration and position simplification. Due to these methods we find out the consequences of the possible steps of blacks and deduce which one of the whites should make a step in order not to deviate/dislocate the "Zugzwang" construction. In the given position (see the board 10) it's white's turn to move, checkmate in 2 moves. Let's apply position simplification method and method of the change of chess pieces turn in order to solve the task.



Board 10

General scheme of the analyses of the problem



1. We conclude, that the white knight which is on b3 square, shouldn't block it's own queen's path to a1 square. Therefore, 1.Nb3-a5, 1.Nb3-a1 and 1.Nb3-c1 should be excluded for white.

2. In case of 1...Bg2-h3 we can conclude that 2...Bh3-c8 could be the disturber for 2.Qg1-g8#, if the white knight which in the square e6, previously did a move. In this position we need to exclude e6 white knight's move 1.Ne6-d8, 1.Ne6-f8, 1.Ne6-g7, 1.Ne6-g5, in order to realize queen's checkmate. We also have to exclude 1.Kc7-c8 or 1.Kc7-d8, because of blocking of queen's path.

In this position we need to exclude white knight's move to c5 and d4 from a7-g1 diagonal, in order don't close the diagonal, which is attacked by queen.

In case of last position it is necessary to exclude 1.Uc7-c6 by white king, that not to disturb to 2.♞g1×g2#.

From the above we conclude that only 1.Nb3-d2 this move wasn't excluded by white, which means that is the key move for the given problem.

In the given position (see board 11) its white turn to move, and checkmate after two moves.

CONCLUSION

The problems of “Zugzwang” checkmate in 2 moves are difficult for pupils, because there are many figures on the chessboard which complicates them. They can't have easy and fast image (understanding) of the position, in order to solve it. The problems became easier and fragmented by means of psychological processes of thinking, analysis and comparison, in case of which the it's easier to find solutions.

Therefore, we conclude that the pupils should be guided by their teachers, in order to analyze, exclude and compare all problems. This method helps pupils to develop their analytic thinking, they become skillful in the way of version calculation, and finally it helps them to increase their self-esteem.

BIBLIOGRAPHY

1. Թումանյան Հ. Շախմատ 4 Ուսուցչի ձեռնարկ. Երևան, 2013 էջ 63-70
2. Թումանյան Հ. Շախմատ 4 Վարժությունների տեսք. Երևան, 2014 էջ 21-22
3. Մխակյան Ս. Շախմատ 2-4 Մեթոդական ուղեցույց. Երևան, 2013 էջ 90-91
4. Тишков А.А. Чепижный В.И. Шахматные задачи-миниатюры. Москва, 1987 էջ 14-15
5. Михайлова И. Стратегия чемпионов мышление схемами. Москва, 2008 ст. 6-9.
6. Н Журавлев Шахматы шаг за шагом Москва 2012 ст.311.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ՆԵՐԱՌՎԱԾ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱԶՄԸ ԵՎ ԵՐԿՈՒՔԱՅԼԻՑ ՄԱՏԸ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Վ.Ս., ՄԻՍԱԿՅԱՆ Ս.Զ.

Երկրաչափի մատային խնդիրները բարդ են դպրոցականների համար, քանի որ խաղաքարերի թվաքանակը շախմատային խնդիրների լուծման գործընթացում դժվարացնում է նրանց կողմնորշվելուն, դիրքի արագ և հեշտ պատկերացնելուն: Վերլուծության և համադրման միջոցով խնդիրները պարզեցվում կամ տրոհվում են մասերի, որոնք առավել դյուրին են դարձնում լուծումներ գտնելը:

Դպրոցականներին պետք է ուղղորդել, որպեսզի նրանք սկզբում վերլուծեն խնդիրները, այնուհետև կատարեն «բացառումներ» և համադրումներ: Արդյունքում զարգանում է սովորողների վերլուծական մտածողությունը, քանի որ նրանք հմտանում են տարբերակներ հաշվարկելիս: Ի վերջո՝ խնդիրների ինքնուրույն լուծելը նպաստում է երեխաների ինքնագնահատականի բարձրացմանը:

Հիմնարաներ. Շախմատային դաշտ, քայլ, մատ, գիծ, նավակ, ցուցցվանգ, տրամագիր, զինվոր, արքա, թագուհի:

РЕЗЮМЕ

СОВОКУПНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ ВКЛЮЧЕННЫХ В МЫШЛЕНИИ И МАТ ИЗ ДВУХ ШАГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ

КАРАПЕТЯН В.С., МИСАКЯН С.З.

Двухшаговые матовые задачи сложны для школьников, так как количество шахматных фигур в процессе решения шахматных задач затрудняет ориентировку в позиции, быструю и простую ее визуализацию. Поиску решений способствует упрощение либо расщепление задачи на части посредством их анализа и соподчинения. Школьникам необходимо помочь, рекомендуя сначала проанализировать задачу, затем сделать «исключения» и соподчинения. В результате, процесс приобретения опыта в расчете вариантов развивает аналитическое мышление учащихся. Самостоятельное решение шахматных задач способствует повышению самооценки школьников.

Ключевые слова: шахматное поле, шаг, мат, линия, ладья, цугцванг, диаграмма, спешка, король, ферзь.

Տպագրության է երաշխավորել միջազգային գրասխապետ Ն. Մովսիսյանը 15.09.2020թ.

Խ.ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ՀԱՄԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ն.Զ.

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
0010. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
e-mail: nellikar2111@mail.ru

Հոդվածում դիտարկվել են արժեք, էկոլոգիական արժեք հասկացությունները, վերլուծվել դրանց էությունը, բովանդակային բաղադրիչները: Հենվելով մի շարք հայեցակարգային դրույթներ վրա՝ բացահայտվել են արժեք հասկացության սահմանման, որոշարկմանն ուղղված մոտեցումներ:

Հիմնավորվել է, որ էկոլոգիական արժեքները որոշ առումով բնութագրում են մշակույթը, հասարակության էկոլոգիական կրթվածության մակարդակը, ազգային ավանդույթները: Մի շարք գիտնականների տեսական դրույթների վերլուծության և ընդհանարցման արդյունքում հստակեցվել և նորոպի է բնութագրվել «էկոլոգիական արժեք» հասկացությունը:

Էկոլոգիական արժեքները բացահայտում են ոչ միայն բնության, այլև հասարակության նկատմամբ մարդու վերաբերմունքը, քանի որ նրանք պայմանավորվում են հստակ նպատակադրում, էկոկոդմնորոշված գործունեության եղանակներ: Հիմնավորվել է, որ էկոլոգիական արժեքները հանդիսանում են շրջապատող միջավայրի, բնության նկատմամբ անձի վերաբերմունքը, վարքը կարգավորող արժեքներ: Այդ պատճառով «մարդ-կենսոլորտ» համակարգի զարգացման ժամանակակից փուլում անհրաժեշտ է էկոլոգիական արժեքների ինտեգրում համամարդկային արժեքների համակարգ:

***Հիմնաբառեր.** էկոլոգիական արժեք, կոլոկոյուցիոն զարգացում, էկոկենտրոն գործունեություն, համամարդկային արժեքների համակարգ, ինտեգրատիվ մոտեցում, էկոլոգիական կրթություն:*

Ներկայացված է խմբագրություն 10.10.2019թ.

Ներկայումս, երբ ահագնացող արագությամբ ինֆորմացիոն միջավայրը թելադրում է կրթական, մշակութային, գիտական, քաղաքական ոլորտների զարգացման միտումները, պայմանավորում մարդկային հասարակության հետագա գոյության խնդիրը, ձևավորվել է համամարդկային և ազգային արժեքների համակարգի ստորակարգության ճգնաժամ: Անկասկած, այդ համատեքստում առանցքային նշանակություն ունի «մարդ-կենսոլորտ»

բազմամակարդակ համակարգի կոեվոլյուցիոն զարգացումը, ինչը ենթադրում է արժեքների ավանդական, մարդակենտրոն համակարգից անցում էկոլոգիական արժեքների համակարգի:

Հասարակության էկոլոգիական արժեքների համակարգի կառուցվածքային վերլուծության համար մեթոդաբանորեն անհրաժեշտ է հարաբերակցել «արժեք», «էկոլոգիական արժեք» հասկացությունները: Ժամանակի հոլովությամբ արժեքները հանդես գալով որպես նորմ, չափանիշ՝ բնութագրել են դարաշրջանը, մշակույթը, կրթական գերակայությունները և հասարակության զարգացվածության մակարդակը: Արժեքների, արժեքային կողմնորոշումների ձևավորման, համալրման շարունակական և պարտադիր գործընթացն ապահովել և ապահովելու է հասարակության կենսունակությունը:

Արժեքների հիմնախնդրի բազմակողմանի ուսումնասիրման պահանջումնքը հիմնականում առաջանում է հասարակության զարգացման անցումային, ճգնաժամային փուլերում, երբ անընդհատ և օրինաչափ սերնդափոխության գործընթացում որոշ արժեքներ ընդունվում են, որոշները՝ մերժվում, իսկ գերակշռող մասն ենթարկվելով փոփոխությունների՝ վերաիմաստավորվում, արդիականացվում և շարունակում գործել նոր իրողությունում: Հետաքրքրությունը մարդկային փոխհարաբերություններում արժեքների դերի գիտակցման վերաբերյալ սկիզբ է առել հասարակության զարգացման ամենավաղ փուլերում և օրինաչափորեն շարունակում է զարգանալ՝ առաջադրելով նոր ինտեգրատիվ մոտեցումներ:

«Արժեք» հասկացությունը ունի մի քանի նշանակություններ՝ երևույթների և առարկաների հատկանիշներ են, բարոյական հասկացությունների բնութագրեր, սոցիալական երևույթների որակումները [1]:

Փիլիսոփայական բառարաններում «արժեք» հասկացությունը մեկնաբանվում է որպես իրականության որոշակի երևույթների մարդկային, սոցիոլոգիական, մշակութային նշանակությունը ցույց տվող հասկացություն: Արժեքը շրջապատող աշխարհի առարկաների դրական կամ բացասական նշանակությունն է մարդու, սոցիալական խմբերի, ընդհանուր առմամբ հասարակության համար. չափանիշը և միջոցները այդ նշանակության գնահատականն են, որոնք արտահայտվում են բարոյական սկզբունքներում, նորմերում, իդեալներում, դիրքորոշումներում և նպատակներում [2]:

«Արժեքներ», «արժեքային կողմնորոշումներ» հասկացությունների սահմանման և ընդհանրական ընկալման հետ կապված գիտական գրականությունում շրջանառվում են մի շարք մոտեցումներ: Համաձայն առաջին մոտեցման՝ արժեքները դիտարկվում են որպես օբյեկտիվ իրողություն, որը ստեղծում է մարդը իր գործունեության ընթացքում: Արժեքները գոյություն ունեն անկախ ժամանակից և տարածությունից: Երկրորդ մոտեցումը պնդում է, որ արժեքները սուբյեկտիվ են և իրենց կառուցվածքում կրում են անձի մտավոր, հոգեբանական, բարոյական առանձնահատկությունների նախադրյալների ամբողջությունը: Այս մոտեցումը բնորոշ է Կանտյան փիլիսոփայությանը, որի կենտրոնում մարդն է և նրա արժեքների խնդիրը: Երրորդ դեպքում «արժեք» հասկացությունը դիտարկվում է մարդաբանական տեսանկյունից՝ որպես օբյեկտների և սուբյեկտների փոխհարաբերության արդյունք: Ավելի ուշ արժեքանական այս մոտեցումը հենքային դարձավ մի շարք մարդաբանական գիտություններում: Մ.Վեբերը նշում է, որ «արժեք» հասկացությունը առանցքային է սոցիալական գիտություններում և որոշում է անձի հետաքրքրությունների ուղղվածությունը՝ բնութագրելով սոցիալ-պատմական զարգացումը, համաշխարհային տեղաշարժերը [3]:

Ակնհայտ է, որ արժեքները երբեք տարանջատված չեն, գոյություն ունեն ամբողջական համակարգում և պայմանավորում են իրականության նկատմամբ մարդու գործունեության ձևերը: Միանշանակ ակնհայտ է, որ շրջակա աշխարհի առարկաները և երևույթները մարդու կյանքում արժևորվում են այն դեպքում, եթե բավարարվում կամ չեն բավարարվում նրա որոշակի նյութական և հոգևոր պահանջմունքները: Այս դիտարկումը ենթադրում է, որ արժեքները նշանակալի են սուբյեկտի համար, առաջանում են ոչ թե նրանից անկախ, այլև շնորհիվ նրա և գոյություն ունեն հենց նրա համար: Արժեքներն առաջադրում են մարդիկ՝ ելնելով կյանքի պայմաններից, պահանջմունքներից: «Արժեքներն ամրագրում են այն ինչ մշակվել է մարդու կյանքում, իսկ ազգային մտածելակերպում դրանք հանդես են գալիս որպես նորմ: Եթե ժամանակի թելադրանքով փոխվում են արժեքները փոխվում են նորմերը հետևաբար փոխվում են նաև դաստիարակության նպատակները» [4]:

Այսինքն՝ «արժեք» հասկացությունը գոյություն ունի և էվոլյուցիա է ապրում «մարդ-մարդ», «մարդ-բնություն-հասարակություն» փոխհարաբերություններում: Այս բազմամակարդակ, բազմաբնույթ փոխհարաբերությունները համամոլորակային նշանակություն ունեն և հենքային են համամարդկային մշակութային արժեքների համակարգի ձևավորման գործում: Նման մոտեցումը փաստում է, որ էկոլոգիական արժեքները՝ որպես շրջապատող միջավայրի, բնության նկատմամբ անձի վերաբերմունքը, վարքը կարգավորող արժեքներ, համամարդկային արժեքների կառուցվածքային կարևոր բաղադրիչն են և իրենց բովանդակությունում կրում են յուրաքանչյուր արժեքին բնորոշ գծեր:

Էկոլոգիական արժեքի, արժեքային կողմնորոշումների հիմնախնդիրը շրջանառվել է սկսած 20-րդ դարի կեսերից: Փիլիսոփաները, մանկավարժները, սոցիոլոգները կարևորում են մարդու կողմից բնության որպես արժեքի գիտակցումը և ընդգծում էկոլոգիական արժեքների էության, բովանդակային և կառուցվածքային բաղադրիչների սահմանման անհրաժեշտությունը: Սակայն էկոլոգիական արժեքանությունը՝ որպես առանձին գիտաճյուղ, հայեցակարգային և մեթոդաբանական գիտական հիմնավորումներ դեռևս չունի: Այդ պատճառով մենք նպատակ ունենք էկոլոգիական արժեքների բովանդակային վերլուծությամբ սահմանել այդ հասկացությունը և բացահայտել նրա աշխարհայացքային նշանակությունը:

Չնայած տարբեր գիտնականների կողմից էկոլոգիական արժեքների տարբեր բնութագրումներ են տրվել, այնուամենայնիվ դրանք սահմանազատված չեն և օրինաչափորեն լրացնում են իրար: Էկոլոգիական արժեքները իրենցից ներկայացնում են օբյեկտիվի և սուբյեկտիվի փոխկապակցվածությունը, բնութագրում են սուբյեկտ-օբյեկտ հարաբերությունը և ձեռք են բերում անձնային նշանակություն, էկոլոգիական արժեքները իմաստ, բովանդակություն են ստանում սուբյեկտի և բնության օբյեկտների ուղղակի և անուղղակի փոխազդեցության տարբեր ոլորտներում:

Վ.Վ.Նիկոլինայի կարծիքով էկոլոգիական հիմնախնդիրների լուծման գործընթացում էկոլոգիական արժեքները նպաստում են հասարակության ինտեգրմանը, օգնում են անհատին ստեղծված իրավիճակում դրսևորելու սոցիալապես ընդունված վարքագիծ [5]:

Կ.Մտոշկուսը նշում է, որ էկոլոգիական արժեքների յուրահատկությունը պայմանավորված է բնության օբյեկտների և երևույթների, կենսաբանական բազմազանության, կենսահամակարգերի փոխկապակցվածության գնահատականով: Բնության մեջ օրինաչափ գործող կապերը սուբյեկտին մղում է էկոլոգիական գործունեության՝ համագործակցելով այլ սուբյեկտների հետ [6]:

Ա.Վ.Գազարինը էկոլոգիական արժեքների բովանդակությունում դիտարկում է էկո-բարոյական, էկո-մարդասիրական, էկո-գեղագիտական, էկոկողմնորոշված գործունեության և բնության հետ մարդու ֆիզիկական և հոգևոր միասնության գաղափարը [7]:

Այսպիսով, էկոլոգիական արժեքներին վերաբերող ուսումնասիրությունների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հաճախ շատ գիտնականներ չեն առանձնացնում բնության մեջ մարդու վարքագիծը որոշող արժեքների առանձին խումբ: Մեր կարծիքով մարդու էկոլոգիապես արդարացված և անվտանգ գործունեությունը, բնության նկատմամբ սերն ու պատասխանատու վերաբերմունքը պայմանավորված չեն միայն էկոլոգիական արժեքներով այլև համամարդկային արժեքների համակարգով և սերտորեն կապված են հոգևոր, բարոյական արժեքների հետ:

Փիլիսոփայական, արժեքանական, մեթոդական, մանկավարժական հայեցակազմային մոտեցումների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ երկար ժամանակ ուսուցման գործընթացում չեն առանձնացվել նպատակների և բովանդակության արժեքային բաղադրիչները, սակայն բնության դիտարկումը որպես հոգևոր արժեքի վաղուց հանդիսանում է կարևոր մանկավարժական ավանդույթ: Ինչպես գրում է Մ.Մամուրյանը՝ բնությունից կտրվելն է աղարտում մարդուն, նրա իմացական ու բարոյական մեկուսացումն է տանում դեպի հասարակության անշարժացում [8]: Հայ մեծ մանկավարժ Խ.Աբովյանը՝ կարևորելով բնության դերը անձի արժեհամակարգի ձևավորման գործում, պահանջում էր, որ ամեն երեխա «...բաղում բաներ», սովորեր զանազան «բուսոց անվանքն ու կերպը», որպեսզի տեսնի իր աշխատանքի արդյունքները և գնահատի [9]: Ըստ մեծ լուսավորիչի՝ այդպիսի աշխատանքները նպաստում էին ոչ միայն նյութական այլև բնապահպանական արժեքների ձևավորմանը: Այսինքն՝ կարող ենք ասել, որ էկոլոգիական արժեքները մի կողմից կարող են հաղթս գալ որպես վարքի և գործունեության դրդապատճառներ, պահանջմունքներ, մյուս կողմից՝ նպաստել որոշակի դիրքորոշումների ձևավորմանը՝ ձեռք բերելով գնահատող գործառույթ:

Համաձայն այս մոտեցման՝ էկոլոգիական արժեքների ձևավորման համար հենքային են մարդու պահանջմունքները, որոնց բավարարման համար առաջնային է բնությունը: «Մարդկենսություն» համակարգում փոխհարաբերությունների համաչափ, ներդաշնակ զարգացման համար առաջնային պայման է անձի պահանջմունքների և բնության, հասարակության պահանջների տրամաբանական հարաբերակցությունը: Ակնհայտ է, որ մեր իրականությունում խախտվել է մարդու առաջնային և երկրորդային պահանջմունքների օրինաչափ փոխպայմանավորվածությունը և արդյունքում ձևավորված կեղծ պահանջմունքները (ճոխ կյանքի, թանկարժեք, շքեղ իրերի պահանջմունքը և այլն) թելադրում են հասարակության արժեքային կողմնորոշումները, գերակայությունները: «Սակայն մարդկության զարգացման տարբեր ժամանակներում մարդու, հասարակության պահանջմունքների բավարարման չափանիշների սահմանումը միշտ էլ խնդրահարույց է եղել և այսօր էլ հնարավոր չէ հստակ սահմանազատել թե ժամանակակից մարդու համար իրավամբ որ պահանջմունքներն են առաջնային, գիտակցված կամ չգիտակցված, որոնք են երկրորդային: Նման մոտեցումը գործառնական նշանակություն ունի նաև էկոլոգիական կրթության համատեքստում: Միայն մարդկային պահանջմունքների նպատակային բավարարման դեպքում տնտեսական հարմարավետությունը կաշխատի ի շահ «մարդկենսություն» համակարգի համընթաց և կայուն զարգացմանը: Այդպիսի հասարակություն ունենալու համար անհրաժեշտ է մարդու արժեհամակարգի, աշխարհայացքի փոփոխություն [10]:

Էկոլոգիական արժեքների բնութագրման համար էական նշանակություն ունի նաև անձի հուզաարժեքային ոլորտը: Բնության օբյեկտների, երևույթների զգայական ուսումնասիրման և հուզական ընկալման արդյունքում ձևավորվում աշխարհի ընդհանուր գիտական պատկերը, որը առանցքային էկոլոգիական հասկացություն է: Այսինքն՝ էկոլոգիական արժեքների

ձևավորման գործընթացի ամբողջականությունը պայմանավորված է մարդու պահանջմունքների և հույզերի ինտեգրմամբ:

Բնությունը կյանքի միջավայր է, ճանաչողական, բարոյական, հոգևոր, գեղագիտական արժեք: Որպես էկոլոգիական արժեքներ հանդես են գալիս՝ «բնությունը», «կյանքը», «կենսաբանական բազմազանությունը», «կենսոլորտի կայունությունը», «սոցիալական պատասխանատվությունը», «առողջ ապրելակերպը», «առողջությունը», «հասարակություն-բնություն համակարգի կոեվոլյուցիոն զարգացումը» և այլն:

Բնության ամբողջականության գիտակցումը Երկիր մոլորակում կյանքի շարունակականության ապահովման կարևոր նախապայման է: Մարդը բնության մասնիկն է, բնության ծնունդը, իսկ էկոլոգիական արժեքները մարդու հոգևոր ոլորտի կարևոր բաղադրիչներն են և հանգեցնում են շրջապատող միջավայրի հետ մարդու ներդաշնակ հարաբերության պահանջմունքի ձևավորմանը:

Աշխարհը՝ որպես ամբողջական համակարգի, կենսաբազմազանությունը՝ որպես հատուկ արժեքի և կյանքի կայուն զարգացման կարևորագույն պայմանի գիտակցումը ձևավորում է արժեքային վերաբերմունքը կյանքի, առողջության պահպանման ու ամրապնդման նկատմամբ: Անժխտելի է, որ էկոլոգիական արժեքները բնութագրում են «մարդ-կենսոլորտ» փոխհարաբերության վերաբերյալ անձի պատկերացումները, աշխարհընկալումը, կարգավորում շրջապատող միջավայրում մարդու վարքը:

Ընդհանրացնելով մեր դիտարկումները՝ կարող ենք սահմանել, որ էկոլոգիական արժեքները որպես համամարդկային արժեքային համակարգի ենթակառուցվածք որոշում են բնության օբյեկտների և երևույթների, կենսոլորտի կայունության, բնության և հասարակության կոեվոլյուցիոն զարգացման նշանակությունը մարդու և ընդհանրապես հասարակության համար:

Այսպիսով, հասարակության կայուն զարգացման և կրթության արդիականացման համատեքստում էկոլոգիական արժեքների համակարգը որոշում է մարդու վերաբերմունքը շրջակա աշխարհի, մարդկանց, սեփական անձի նկատմամբ՝ համաձայն բնության օրենքների: Հանդես գալով որպես անձի ակտիվության և վարքի կարգավորիչները էկոլոգիական արժեքները սահմանում են էկոլոգիական էթիկայի և հասարակությունում ընդունելի նորմերի արդյունավետ հարաբերակցությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թորգոմյան Լ. Մանկավարժական արժեքանության հիմունքներ: /Ուսումնական ձեռնարկ/ Երևան «Ան-Ջոն». 2011, 160էջ, էջ 6:
2. Փիլիսոփայական բառարան (Մ.Մ.Ռոզենտալի խմբագրությամբ),- Եր.:Հայաստան, 1975,- 467 էջ:
3. Вебер М., Исследования по методологии науки. Ч.1 / Макс Вебер ; Пер. М.И. Левина. – Москва : Изд. ИНИОН АН СССР, 1980 . – 202 с.
4. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века.- М.: 1997.- 140с.
5. Николина В.В. Аксиологический подход в исследованиях проблем экологического образования // Методологические и методические основы исследований в области биологического и экологического образования. Материалы методол. семинара 12-13 ноября 2002г изд. РГПУ им. А.А. Герцена, 2002.-28-30 с.
6. Стошкус К. О понятии экологической культуры // Проблемы формирования экологической культуры.- Вильнюс, 1987.- 22-42 с.
7. Гагарин А.В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование. М.: Издательство РУДН, 2011.-160 с.
8. Պատմաբանասիրական հանդես-Եր.: ՀՀ գիտության ազգային ակադեմիա, 2012.,2 /190/, էջ 43:
9. Գանին ժ.Ի. Խ.Աբովյանը աշխարհագրության ուսուցիչ: Եր.: Լույս, 1986, էջ 161:
10. Կարապետյան Ն.Ջ., Էկոկենտրոն գիտակցության ձևավորման հիմնախնդիրը ժամանակակից հասարակությունում: Կրթությունը և գիտությունը Արցախում, 1-2, 2017, էջ 25:

РЕЗЮМЕ

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБЩЕСТВА

КАРАПЕТЯН Н.З.

В статье рассматривается сущность понятия «ценность», описываются и содержательные компоненты понятия «экологическая ценность». Представлены концептуальные положения, подходы к определению понятия «ценность», рассмотрены теоретико-методологические вопросы формирования экологических ценностей. Обосновано, что экологические ценности характеризуют культуру, уровень экологической образованности общества, национальные традиции. На основе анализа и обобщения теоретических взглядов ряда ученых уточнено и по-новому охарактеризовано понятие «экологическая ценность».

Экологические ценности являются основанием отношения человека как к природе, так и к обществу, поскольку они предопределяют целеполагание и способы экологоориентированной деятельности. В статье обосновывается, что система экологических ценностей общества является своеобразным регулятором поведения человека в природе, окружающем мире и необходимо интегрировать экологические ценности в систему общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: экологическая ценность, коэволюционное развитие, эгоцентрическое отношение, система общечеловеческих ценностей, интегративный подход, экологическое образование.

SUMMARY

CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE SYSTEM OF ECOLOGICAL VALUES OF THE SOCIETY

KARAPETYAN N.Z.

The article reveals the conceptions of values, ecological value thus analyzing their essence and contextual components. Based on some conceptual provisions, the article revealed some approaches which are connected with the definition of the conception of a value. It justified the fact that in some cases ecological values can describe culture, the level of ecological education of the society and national traditions. Ecological values reveal not only the attitude of the nature towards the society but also the fact that it tends the direct purpose and eco-oriented ways of activity. The article stated that the ecological values deal with the attitude towards a person and the values which regulate the behavior. Thus in the modern stage of the “man-biosphere” system development, the integration of the system of universal ecological values is very necessary.

Key words: ecological value, co-evolutionary development, ecocentric activity, universal value system, integrative approach, ecological education.

Տպագրության է երաշխավորել մ.գ.թ., դրոցենտ Մ.Գևորգյանը 07.09.2020թ.

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №-1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ
ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ Գ.Ս.

*Խ.Արքայանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
e-mail: gagik_hayrapetyan@yahoo.com*

Հոդվածում քննարկվում է մաթեմատիկական խոսքի մշակույթը տարրական դպրոցում որպես մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթաց: Հիմք ընդունելով պարուրաձև ուսուցումը, խոսքի տեսակները, մաթեմատիկական լեզվի ուսումնասիրման մոտեցումները և խոսքի զարգացման հիմնական ուղղությունները՝ մշակվեցին դասակարգված տրամաբանական առաջադրանքներ մաթեմատիկական խոսքի մշակույթի զարգացման համար: Արդյունքում ստեղծվեց տրամաբանական առաջադրանքների համակարգ ուղեցույց տարրական դպրոցի ուսուցիչների համար:

***Հիմնաբառեր.** մաթեմատիկա, խոսք, մշակույթ, ներքին, արտաքին, իմաստաբանական, շարահյուսական, կրկնօրինակում, նպատակային, պարուրաձև, տրամաբանական առաջադրանքների համակարգ, հնչյուն, բառ, կապակցված խոսք, մաթեմատիկական խոսքի մշակույթ, դասագրքի լեզու:*

Ներկայացված է խմբագրություն 28.11.2019թ.

Մենք ապրում ենք բնության և մարդու արարած զարմանահրաշ աշխարհում, որը փորձում ենք ճանաչել, գնահատել, պահպանել և զարգացնել: Մենք նաև խոսում ենք աշխարհի և աշխարհում կատարված ու կատարվող երևույթների մասին: Մաթեմատիկական խոսքի մշակույթը համարվում է անձի ընդհանուր մշակույթի մի մասը: Կրտսեր դպրոցականի ընդհանուր զարգացման խնդրի մեջ իր ուրույն տեղն ունի խոսքի զարգացումը: Ինչպես մաթեմատիկական օբյեկտներն են համարվում գոյություն ունեցող իրականության անբաժան մասը, այնպես էլ մաթեմատիկական խոսքի մշակույթը մարդու ընդհանուր մշակույթի բաղկացուցիչ մասն է: Մաթեմատիկան, ինչպես և մյուս բոլոր առարկաները, դպրոցականի խոսքի զարգացման մեջ իր ուրույն ներդրումն ունի: Լավ զարգացած խոսքն ապահովում է տարրական դպրոցի սովորողների մաթեմատիկայի ամբողջական դասընթացի գիտակցված ընկալումը, ուսումնական գործունեության ընթացքում հաղորդակցման ձևավորումը, անձնային և առարկայական ձեռքբերումները [1]:

Խոսք հասկացությունը ներկայացվում է տարբեր կերպ: Հոգեբանության տեսանկյունից կարելի է հանդիպել այսպիսի մեկնաբանության. խոսքը լեզվի նպատակաուղղված օգտագործումն է, որը կարգավորում է այլ մարդկանց հետ փոխազդեցությունը: Տարբերակվում է խոսքի երկու տեսակ՝ ներքին և արտաքին: Վերջինս ձևավորվում է ներքինի հիման վրա: Շատ ավելի կարևոր է ներքին խոսքի իմաստային կողմը [2]: Հայոց լեզվի բացատրական

բառարաններում խոսք հասկացությունը ներկայացվում է հետևյալ կերպ. խոսելու ունակություն, մտքերը բառերով արտահայտելու կարողություն:

Մաթեմատիկական մտքերի արտահայտման, դրանց կառուցման և զարգացման միջոց հանդիսանում է մաթեմատիկական խոսքը: Գրագետ մաթեմատիկական խոսքը մաթեմատիկական հասկացությունների, գիտելիքների ճշգրիտ կիրառումն է, այն, թե որտեղ և երբ կարելի է օգտագործել այդ հասկացությունները: Մաթեմատիկական խոսքի հիմնական հաղորդակցական որակը համարվում է ճշտությունը, հետևողականությունը, ճշգրտությունը և համապատասխանությունը [3]:

Խոսքը լեզուն է գործողության մեջ, այն միշտ լեզվական միավորների օգտագործման կոնկրետ գործընթացն է, այն զուտ մարդկային իրողություն է լեզվական միավորների միջոցով մտքերը ձևակերպելու համար: Այդպիսի միջոցների թվին են պատկանում մաթեմատիկական տերմինները, սիմվոլները, գծապատկերներն ու գրաֆիկները և այլն: Այսպիսով, մաթեմատիկական խոսքն այս բոլոր խոսքային միջոցների համախումբն է, որի օգնությամբ կարելի է մաթեմատիկական միտք հաղորդել:

Ժամանակակից գիտական գրականությունում գոյություն ունի մաթեմատիկական լեզվի ուսումնասիրման երկու մոտեցում՝ իմաստաբանական և շարահյուսական: Իմաստաբանությունն ուսումնասիրում է նշանները, լեզվի արտահայտումն իրենց իմաստային նշանակության տեսակետից, ընդգծում է յուրաքանչյուր մաթեմատիկական նշանի իմաստային նշանակությունը: Շարահյուսությունն ուսումնասիրում է լեզվական արտահայտության կառուցվածքը՝ իրենց իմաստային նշանակությանը համապատասխան:

Իմաստաբանական և շարահյուսական հարաբերությունները, որոնք ձևավորվում են մաթեմատիկական խոսքի յուրացման ընթացքում, անհրաժեշտ է դիտել ընկալված գործունեության հետ միասին: Այն ապացուցում է, որ յուրաքանչյուր գործունեություն կազմված է գործողություններից, իսկ յուրաքանչյուր գործողություն՝ գործառույթներից [4]:

Մաթեմատիկայի ուսուցման ընթացքում կիրառվում է ինչպես բանավոր, խոսակցական, այնպես էլ մաթեմատիկային բնորոշ հատուկ գիտական լեզու: Մաթեմատիկական լեզվի ուսումնասիրումը, դրա բաղադրատարրերի հետ ծանոթացումը սկզբնական կրթության մաթեմատիկայի ուսուցման անբաժանելի մասն է: Հենց կրտսեր դպրոցական տարիքում են աշակերտներն առաջին անգամ ծանոթանում մաթեմատիկայի արհեստական լեզվին:

Ուշադրություն դարձնենք այն հանգամանքին, որ կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխայի խոսքի զարգացումն ընթանում է երկու հիմնական ուղղություններով՝ շրջապատի խոսքի կրկնօրինակմամբ, մասնավորապես ուսուցչի խոսքի կրկնօրինակում, և նպատակային ուսուցման միջոցով: Կապակցված խոսքի ձևավորումը կրկնօրինակման ճանապարհով հատկապես արդյունավետ է առարկայի ուսուցման սկզբնական շրջանում, քանի որ կրտսեր դպրոցականները դեռևս պահպանում են իրենց խոսքի կլանման ունակությունը և միննույն պահին նրանց մոտ արդեն ձևավորվում է մաթեմատիկական խոսքի տարբեր կառուցվածքների տիրապետման պատրաստականություն [5,6]:

Հենց կրտսեր դպրոցում ուսուցիչը պետք է առաջին անգամ տա լեզվի մասին նախնական գիտելիքներ որպես հաղորդակցման և ճանաչողության միջոց, պատմի դրա գործառութային օրենքների մասին, ձևավորի խոսքին և մասնավորապես մաթեմատիկական խոսքին ներկայացվող գլխավոր պահանջները:

Նպատակային ուսուցումը ենթադրում է հետևյալ պայմանների ամենասակավ ապահովումը.

- ստեղծել դրական դրդապատճառային համակարգ մաթեմատիկական խոսքի ընկալման համար,

- կիրառել հատուկ առաջադրանքների համակարգ, որը ներառում է մաթեմատիկական խոսքի ձևավորման և զարգացման գործընթաց,

- կազմակերպել ուսուցում, որի ընթացքում աշակերտն անընդհատ ներքաշվում է ակտիվ խոսքային գործունեության, գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերման և մաթեմատիկական խոսքի կիրառման մեջ:

Կրտսեր դպրոցում ուսուցումը պարուրած է, հետևաբար I-IV դասարաններում երեխաները ձեռք են բերում նոր գիտելիքներ, ծանոթանում նոր հասկացությունների հետ՝ կրկնելով նախկինում սովորածը: Այսինքն, ամեն տարի երեխաները սովորում են մաթեմատիկական հասկացությունների մի նոր խումբ, որոնց յուրացման արդյունավետությունը կարելի է բարձրացնել համակարգված տրամաբանական առաջադրանքներով [7]:

Եթե պատշաճ ուշադրություն չդարձնենք երեխայի խոսքի զարգացման վրա և կատարենք սխալ մոտեցում, նրա մոտ կարող են առաջանալ մի շարք խնդիրներ.

- անկարողություն ճիշտ լսել և առանձնացնել, այն ինչ հնչում է խոսքում,
- բառերի սխալ և անպարզ արտահայտություն,
- անկարողություն կազմել բարդ և մանրամասն արտահայտություններ,
- խղճուկ բառապաշար,
- կաշկանդվածություն և ամոթի զգացում սեփական մտքերն արտահայտել չկարողանալու պատճառով և այլն:

Սովորողների ակտիվ խոսքային գործունեության զարգացման համար օգտակար է ձևավորել տրամաբանական առաջադրանքների համակարգ, որի ընթացքում ուսուցիչը պետք է .

- օգնի երեխաներին իմաստավորել իրենց խոսքը,
- ստեղծի խոսքային հաղորդակցության միջավայր,
- դրդի սովորողներին արտահայտել իրենց կարծիքն այս կամ այն երևույթի, դեպքի, առարկայի մասին,
- հասնի նրան, որ սովորողները կիրառեն իրենց սովորած բանավոր խոսքի տարրերը,
- կիրառի կապակցված խոսքի տարբեր տեսակներ՝ բացատրական, նկարագրական, քննադատական, ապացուցման, պլանավորման, ընդհանրացման,
- իրականացնի պարբերաբար աշխատանք մաթեմատիկական խոսքի նորմերի ընկալման համար:

Մաթեմատիկական լեզվի ձևավորման հիմնական պայմաններից մեկն ուսուցվող նյութի տեսական մասի բացատրության բնույթն է, որը պետք է բաղկացած լինի երեք հիմնական մասերից՝ *ներածական, բուն նյութի մեկնաբանում, եզրահանգում*: Ուստի, ուսուցչի խոսքն ու բացատրությունների ծավալը պետք է լինի կարճ, կոնկրետ, համոզիչ և խիստ տրամաբանական:

Հաշվի առնելով վերոհիշյալը՝ մշակվեցին դասակարգված տրամաբանական առաջադրանքներ մաթեմատիկական խոսքի մշակույթի զարգացման համար, իսկ աշխատանքները բաժանեցինք հետևյալ չորս խմբերի .

1. Աշխատանք խոսքի հնչյունային կողմի հետ:

Խոսքի զարգացման հնչյունային աշխատանքը տարվում է մաթեմատիկական հասկացությունների ճիշտ արտասանությամբ և կիրառմամբ: Յուրաքանչյուր նոր հասկացության յուրացման ժամանակ դրանք փակցնել գրատախտակի մոտ, որպեսզի այն անընդհատ լինի աշակերտներին տեսանելի: Կարելի է իրականացնել հետևյալ տրամաբանական առաջադրանքների համակարգը.

Առաջին դասարան՝ տառաշղթաներ, դատարկ վանդակներ, ո՞վ կպատասխանի առաջինը:

Երկրորդ դասարան՝ ստացեք անհրաժեշտ թիվը, կոսահեք հաջորդը, ամենաքիչը, արագ հաշվեք, օրացույց, ժամացույց:

Երրորդ դասարան՝ թվերի գույնակում, խաղասրահ, ծածկագրեր:

Չորրորդ դասարան՝ գաղտնի՝ ի լուր աշխարհի, բաժանելիության այբուբեն, օրինաչափություններ:

II. Բառային աշխատանք մաթեմատիկական հասկացությունների հետ:

Բառային աշխատանքը պետք է իրականացվի մի քանի ուղղություններով. մաթեմատիկական հասկացության իմաստն ըմբռնելու և բացատրելու կարողությամբ, հասկացությունների ճիշտ գրության յուրացմամբ և կապակցված խոսք կազմելու ձևավորմամբ: Կարելի է կատարել հետևյալ տրամաբանական առաջադրանքների համակարգը.

Առաջին դասարան՝ կառուցեք պատկերը, ծանր ու թեթև արեք, բառերով խաղեր, կորչեն աստղանիշերը, լուցկին նաև խաղալիք է:

Երկրորդ դասարան՝ լուցկու հատիկներով պատկերներ, զույգ, թե՛ կենտ, լրացրեք վանդակները, ուղևորություններ:

Երրորդ դասարան՝ ստի ոտքը կարճ է, գաղտնագրեր, մատիտի մեկ հպումով, դոմինոյի խաղաքարեր:

Չորրորդ դասարան՝ տեղադրեք գործողության նշանները, լուծեք առանց փոփոխականների:

III. Մաթեմատիկական կապակցված խոսքի զարգացման աշխատանքներ:

Այն ներառում է մաթեմատիկական խոսքի մենախոսության և երկխոսության կարողությունների զարգացում: Կապակցված խոսքը սկսում է ձևավորվել այն ժամանակ, երբ երեխան հաղորդակցվելու կարիք է ունենում: Ուստի, կապակցված խոսքի ձևավորումը սկսում է երկխոսության կարողությունների զարգացումից: Մենախոսության զարգացումը նախատեսում է մաթեմատիկական տեքստը հասկանալու, վերապատմելու և այն ինքնուրույն կառուցելու կարողություն: Կարելի է կատարել հետևյալ տրամաբանական առաջադրանքների համակարգը.

Առաջին դասարան՝ իմաստուն բաժանում, լաբիրինթոսներ, մոզական քառակուսիներ, գետանց, ջուրն իր ճամփան կգտնի:

Երկրորդ դասարան՝ ձողիկներով հավասարություններ, դասավորել է պետք, ամենահարմար ճանապարհը, լուծման բանալին վերջից:

Երրորդ դասարան՝ կշռումներ և կեղծ դրամներ, որոշեք տարիքը, ընտրության եղանակով:

Չորրորդ դասարան՝ 7-ի, 11-ի և 13-ի բաժանվող թվեր, կտրեք և կառուցեք, ինչպե՞ս տեղադրել:

IV. Մաթեմատիկական խոսքի մշակույթի ձևավորում:

Հաջորդ աշխատանքը՝ մաթեմատիկական խոսքի մշակույթի զարգացումը տարվում է սխալների, խոսքային թերությունների վերացմամբ: Դրանցից են՝ խոսքի աղքատությունն ու անճշտությունը, ավելորդ բառերի օգտագործումը, նախադասության մեջ բառերի ոչ ճիշտ հերթականությունը և այլն: Կարելի է կատարել հետևյալ տրամաբանական առաջադրանքների համակարգը.

Առաջին դասարան՝ ո՞վ որքան, հարցի փոխարեն, եղեք ուշադիր, հնարամտության խնդիրներ, կատակ հարցեր, խաբուսիկ խնդիրներ:

Երկրորդ դասարան՝ յոթ չափեք և մեկ կտրեք, խաչվող թվեր, զվարճալի խնդիրներ, տարօրինակ հարցեր:

Երրորդ դասարան՝ տրամաբանական հարցեր, ո՞վ ով է, անհավանական իրավիճակներ:

Չորրորդ դասարան՝ խաղեր շախմատի տախտակի վրա, շրջագայություններ կամուրջներով:

Ընդհանրացնելով՝ կարելի է առանձնացնել տրամաբանական առաջադրանքների համակարգի տիպայնությունը.

- առաջադրանքներ, որոնց պահանջն ինչ-որ կերպ տանում է դեպի սխալ պատասխան: Օրինակ՝ որքա՞ն ուղղանկյուն կարելի է հաշվել պատուհանի նկարի մեջ,

- առաջադրանքներ, որոնց պահանջն ինչ-որ կերպ հուշում է լուծման սխալ ճանապարհ: Օրինակ՝ ձիերի եռյակը վազեց 15 կմ: Քանի՞ կիլոմետր վազեց նրանցից յուրաքանչյուրը,

- առաջադրանքներ, որոնց պահանջը ստիպում է ստեղծել, հորինել այնպիսի մաթեմատիկական օբյեկտներ, որոնք տրված պայմաններում գոյություն չեն կարող ունենալ: Օրինակ՝ օգտագործելով 1 և 4 թվերը, գրել եռանիշ թիվ, որը երեքի բաժանելու դեպքում տալիս է երկու մնացորդ,

- առաջադրանքներ, որոնց պահանջում առկա տերմինները, բառային, տառային և թվային արտահայտությունները պարունակում են երկիմաստություն: Օրինակ՝ թղթի վրա գրված է 606 թիվը: Ի՞նչ գործողություն է անհրաժեշտ կատարել, որպեսզի թիվը մեծացնեն կեսով:

Այսպիսով, ստեղծվեց տրամաբանական առաջադրանքների համակարգ ուղեցույց տարրական դպրոցի ուսուցիչների համար: Այնուամենայնիվ, սովորողների մաթեմատիկական խոսքի մշակույթն առավել գրագետ զարգացնելու համար կարևոր նշանակություն ունի նաև դասագրքի լեզուն: Այն միանշանակ պետք է լինի տրամաբանական կատարելության, քանի որ կրտսեր դպրոցականները մաթեմատիկական լեզվի յուրացման առաջին քայլերն անում են դասագրքի նյութը կրկնօրինակելու և վերարտադրելու միջոցով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Калинина Г.П., Ручкина В. П., Развитие математической речи в начальных классах // Специальное образование. Екатеринбург, Россия, 2016. - № 1, с. 62-74.
2. Бутов, Ш. А. Становление речи [Текст] / Ш. А. Бутов // Психолингвистика. –2014. – №3. – с. 34-39.
3. Варвинчук Н.А., Образование математической речи младших учеников. Сб. материалов Междунар. науч.- практ. конф., Брест, 2007.- с. 45-49.
4. Головина А.В., Свиридова В.П., Развитие математической речи у младших школьников как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий, г. Елец, 2015.-с. 49-51.
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – с. 284-291.
6. Бередиц, А. М. Методология становления речи детей [Текст]/А.М. Бередиц. – М.: Просвещение, 1981. – с. 103-112.
7. Հայրապետյան Գ.Ս., Տարրական դպրոցում ոչ ստանդարտ տրամաբանական առաջադրանքները որպես մաթեմատիկական խոսքի արդյունավետության բարձրացման գործոն, Տարրական դպրոցի զարգացման հեռանկարները 21-րդ դարում (աշխատաժողովի ժողովածու). Եր.,Մանկավարժ, 2014.- էջ 82-84:

РЕЗЮМЕ

КУЛЬТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ *Г.С. АЙРАПЕТЯН*

В данной статье рассматривается культура математической речи как процесс обучения математике в начальной школе. На основе спирального обучения, видов речи, подходов изучения математического языка и основных направлений развития речи были выдвинуты аспекты логических задач по работе над культурой развития математической речи. В результате была разработана система логических задач в начальной школе.

Ключевые слова: математика, речь, культура, внутренняя, внешняя, семантическая, синтаксическая, дублирование, целенаправленная, спиральная, логическая система задач, звук, слово, связная речь, математическая культура слова, язык учебника.

SUMMARY

MATHEMATICAL SPEECH CULTURE IN PRIMARY SCHOOL *G.S. HAYRAPETYAN*

In this article, the mathematical speech culture is considered as the process of teaching mathematics in primary school. On the basis of spiral shaped teaching, types of speech, mathematical language study approaches and the main directions of speech development were elaborated out aspects of logical tasks on working over the culture of mathematical speech development. As a result, was developed a system of logical tasks in primary school.

Key words: mathematics, speech, culture, internal, external, semantic, syntactic, dubbing, purposeful, spiral shaped, logical tasks system, sound, word, cohesive speech, mathematical speech culture, textbook language.

Տպագրություն է երաշխավորել ֆիզ.մաթ.գիտ. դ., պրոֆեսոր Հ.Ղազարյանը 12.05.2020 թ.

Խ.ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ

ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՍՈՂԵԼԱՎՈՐՈՒՄԸ «ԿԵՆՂԱՆԻ
ԵՐԿՐԱԶԱՓՈՒԹՅՈՒՆ» ՀԱՄԱԿԱՐԳԶԱՅԻՆ ԾՐԱԳՐԻ ՕԳՆՈՒԹՅԱՄԲ

ՀԱԿՈՐՑԱՆ Մ.Զ., ՊՈՂՈՍՅԱՆ Մ.Գ., ՆԱՀԱՊԵՏՅԱՆ Ա.Ա

Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
e.mail- hakmamikon@mail.ru

Դիտարկվում է դասականի նորագույն մոտեցումներից մեկի՝ «Կենդանի երկրաչափություն» համակարգչային ծրագրի միջոցով երկրաչափական կառուցողական խնդիրների լուծման քայլերի նկարագրությունն ու մոդելավորումը, որի օգնությամբ մաթեմատիկայի ուսուցիչներն իրենց գործունեության մեջ կօգտագործեն դասի իրականացման նոր ուսումնական գործիք և տեխնոլոգիա:

Հոդվածում պարզաբանվում է նաև գրաֆիկական հիմքով ձևավորվող տարածական պատկերների բովանդակությունը, կառուցվածքը և գործառնությունը, նկարագրվում են երկրաչափական պատկերների ստեղծման, նրանց ճշգրտման և սովորողի կարողությունների հայտնաբերման համար հանձնարարությունների ստեղծման դիդակտիկ պայմանները:

Հիմնաբառեր. *Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, համակարգչային ծրագիր, մոդելավորում, գծագրային գործիքներ, երկրաչափական պատկերներ:*

Ներկայացված է խմբագրություն 19.07.2019թ.

Ներկայումս հասարակության լայնածավալ տեղեկատվայնացման պայմաններում էական նշանակություն է ստանում կրթական համակարգում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (SS) կիրառումը, որոնց զարգացումը պահանջում է ուսուցիչների որակավորման մշտական բարձրացում: Մասնավորապես, ինֆորմատիկայի և մաթեմատիկայի զուգահեռ ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս սովորողներին ծանոթացնել մաթեմատիկական հետազոտական գործունեության տարրերի հետ և կիրառել համակարգիչը, որպես հետազոտության աշխատանքային գործիք: Այդպիսի մոտեցումը խթանում է սովորողների ստեղծագործական ակտիվության զարգացում, տալիս է սովորողի և ուսուցչի ուսումնական և կազմակերպչական աշխատանքների ինտեգրման հնարավորություն, իրականացվում է

անհատական մոտեցման համակցում խմբակային ուսումնական գործունեության տարբեր ձևերի հետ:

Մեր օրերում ստեղծվել են նորագույն ծրագրային համակարգեր գրաֆիկական ինֆորմացիայի արագ և որակյալ արտացոլման համար և հասցվել են այն մակարդակի, որը թույլ է տալիս հեշտացնել կամ փոխարինել աշխարհի գիտական ճանաչված մաթեմատիկոսների աշխատանքը [1]:

Մաթեմատիկայի և ինֆորմատիկայի ինտեգրված ուսուցումը թույլ է տալիս ձևավորել սովորողների մոտ գիտելիքների, կարողությունների և ունակությունների համապատասխան համակարգ, զարգացնելով ինքնակրթման կարողությունները: Ուստի հրատապ է համարվում կիրառել մաթեմատիկական որոշ թեմաների ուսումնասիրությունը SS-երի օգնությամբ, քանի որ նրանցով իրականացվող նկարման ռեժիմները կարող են զգալիորեն հեշտացնել և արագացնել գծագրերի ստեղծումն ու մշակումը, դրա հետ մեկտեղ ապահովելով կառուցվածքի ճշտությունը:

Մեր կողմից հողվածում լուսաբանվում է «Կենդանի երկրաչափություն» համակարգչային ծրագրի միջոցով երկրաչափական կառուցողական խնդիրների լուծման քայլերի նկարագրությունն ու մոդելավորումը, որի օգնությամբ մաթեմատիկայի ուսուցիչներն իրենց գործունեության մեջ կօգտագործեն դասի իրականացման նոր ուսումնական գործիք և տեխնոլոգիա:

Ուսումնական գործընթացի ակտիվացման, երկրաչափության առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության բարձրացման, դասի դիտարժանության համար նպատակահարմար է օգտագործել «Կենդանի երկրաչափություն» համակարգչային ծրագիրը: Ծրագրի կիրառումը թույլ է տալիս ուսումնական գործընթացը դարձնել առավել հետաքրքիր և դիտարժան, զարգացնում է սովորողների ստեղծարար գործունեությունը, նրանց պատկերավոր և տրամաբանական մտածողությունը:

«Կենդանի երկրաչափություն» միջավայրն իրենից ներկայացնում է գծագրային գործիքների «արկղ»՝ էլեկտրոնային գրադարան, որտեղ գծագրերը ստեղծվում են բացառապես օգտատիրոջ կողմից, ապահովելով անհրաժեշտ միջոցներ հետագայում գծագրերը հետագոտելու և կատարելագործելու համար: Գծագրելու համար կիրառվում են երկրաչափական ստանդարտ գործողություններ, ինչպիսիք են, օրինակ, երկու կետով ուղղի կառուցումը (ճառագայթ, հատված), շրջանագծի կառուցումը տրված կենտրոնով ու շրջանագծի վրա գտնվող կետով (կամ տրված կենտրոնով ու շառավղով), ուղղի և շրջանագծի հատման կետերի, անկյան կիսորդի, հատվածի միջնակետի, ուղղահայաց ուղիղների և զուգահեռ ուղիղների կառուցումը: Ծրագիրն ունի երկարությունների, անկյունների, մակերեսների և պարագծերի հարաբերությունների չափման բավականին ճշգրիտ և զարգացած համակարգ, ինչը հեշտությամբ կարգավորվում է [2]:

Փոխակերպումների եղած համակարգը թույլ է տալիս օբյեկտների վրա իրագործել այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են անդրադարձումը, ձգումը, տեղաշարժը, շրջումները: «Կենդանի երկրաչափություն» ծրագրի գլխավոր առավելություններից է նաև այն, որ աշխատելիս օգտատերը կարող է իր իսկ ստեղծած գծագրի վրա մկնիկով ընտրել որևէ կետ և տեղաշարժել այն կարգադրագրով նախատեսված հետագծով: Այդ ընթացքում փոխվում է գծի երկարությունը և ձևը, այսինքն՝ նախնական պատկերը բոլորովին այլ ձև է ընդունում: Անժխտելի է, թերևս, որ պարզապես անշարժ գծագրի դիտումը միևնույն տպավորիչ ազդեցությունը չի թողնում

սովորողի վրա: Կարևոր է, որ ծրագիրը հնարավորություն է տալիս նաև անընդհատ փոխելու առարկաները, ինչը համակարգչային փորձերի զարգացման նախադրյալներ է ստեղծում: Չարդանկարներն ու նկարները, որոնք զարգացնում են սովորողի ստեղծագործական մտածողությունը, ծրագրի թերևս ամենահետաքրքիր մասն են կազմում: Երկրաչափական պատկերներ կառուցելիս և գեղեցիկ նախշեր պատկերելիս սովորողը պետք է կիրառի իր բոլոր հմտություններն ու ունակությունները: Այստեղ յուրաքանչյուր սովորողի տրվում է բացառիկ հնարավորություն՝ զարկ տալու երևակայությանն ու ցույց տալու սեփական հմտությունները:

«Կենդանի երկրաչափություն» փաթեթը հնարավորություն է տալիս ոչ միայն ուսումնասիրել հիմնական երկրաչափական օբյեկտներն ու դրանց հատկությունները, այլև թույլ է տալիս սովորողին ստեղծել ինտերակտիվ գծագրեր և կատարել տարբեր չափումներ: Բացի այդ, ծրագիրն ավելի լավ է զարգացնում թեորեմների ձևակերպումների և նրանց հետագա ապացուցումների ըմբռնումը:

«Կենդանի երկրաչափություն» ծրագրի կիրառումը ուսումնական գործընթացում՝

- ձևավորում է դրական և պատասխանատու վերաբերմունք ուսման նկատմամբ,
- բարձրանում է սովորողների ինքնագնահատականը, ինքնաքննադատականությունը,
- ի հայտ է գալիս հետաքրքրություն և լրացուցիչ գիտելիքներ ստանալու պահանջ,
- ապահովում է աշխատանքների ձևակերպման բարձր գեղագիտական մակարդակ,
- երկրաչափության ուսումնասիրությունը դարձնում է ավելի հետաքրքրաշարժ:

Երկրաչափության դասավանդման գործընթացում համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաների նորարարական ներուժը լավագույնս դրսևորվում է գործիքային միջավայրերում կամ վիրտուալ լաբորատորիաներում, որոնք անսահմանափակ հարթակ են ստեղծում սովորողի կառուցողական, փորձարարական, ստեղծագործական գործունեության համար և թույլ են տալիս ուսումնական գործընթացում ներառել աշխատանքի այնպիսի եղանակներ, որոնք կազմակերպչական տեսանկյունից դժվարին, երբեմն նաև անիրագործելի են թվում սովորական միջոցներով [2]:

Շարժուն (դինամիկ) երկրաչափության ցանկացած ծրագրում սովորողի գործունեության հիմնական մասն են կազմում հետազոտությունները, փորձարկումները, կառուցումները: Կարելի է հայտնաբերել օրինաչափություններ հետազոտվող երկրաչափական երևույթներում, ինքնուրույն ձևակերպել հիմնավորումներ հետագա ապացույցների համար, հաստատել արդեն հայտնի փաստերը, ամրապնդել տեսական գիտելիքներն ու կիրառել դրանք գործնականում:

«Կենդանի երկրաչափություն» ծրագրի կիրառմամբ ներկայացնենք, թե համակարգչային շարժուն մոդելներն ինչպես կարող են օգտագործվել մի քանի տիպի երկրաչափական կառուցողական խնդիրներ լուծելիս:

Կետի երկրաչափական տեղի որոշման խնդիր

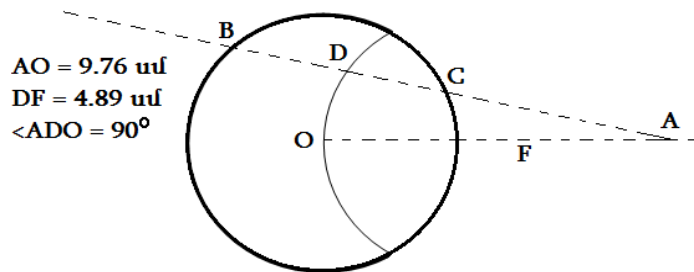
Այդպիսի խնդիրներ երկրաչափության դպրոցական դասընթացում քիչ են հանդիպում, քանի որ, այդ խնդիրների լուծումն ավանդական ձևով այնքան էլ դյուրին չէ, իսկ ստացված արդյունքները դժվար են ստուգվում: Սակայն ծրագրային փաթեթի հնարավորություններից օգտվելու դեպքում կարելի է անիմացիայի կիրառմամբ կառուցել խնդրի մոդելը և տեսնել արդյունքը, այսինքն ստանալ փնտրվող կետի երկրաչափական տեղը: *Կետի երկրաչափական տեղի որոշման* խնդրի լուծման վերջում ևս հնարավոր է կատարել հետազոտություն, այսինքն՝

պարզել, թե արդյոք կամայական տվյալների դեպքում խնդիրը դարձյալ լուծում ունի և թե այն ինչ կախում ունի այդ տվյալներից: Սողելն այս դեպքում կօգնի լիարժեք կատարել հետազոտություն:

Խնդիր 1. *Տրված է շրջանագիծ և A կետ: Գտնել այն լարերի միջնակետերի երկրաչափական տեղը, որոնք պատկանում են A կետով անցնող ցանկացած ուղղի:*

Կառուցենք խնդրի մոդելը և կատարենք փորձ: Օգտվելով հրահանգից՝ B կետը շրջանագծով շարժելու ժամանակ թողնել հետք D կետի համար: Այդպիսով՝ կտեսնենք կետերի փնտրվող երկրաչափական տեղը, ինչը շատ նման է շրջանագծի աղեղի (նկ.1): Հասկանալի է, որ սա խնդրի լուծումը չէ, սակայն մենք ստացանք հուշում, ինչը մի քանի չափումներից հետո ավելի համոզիչ է դառնում (օրինակ՝ հայտնաբերում ենք, որ եթե F-ը OA-ի միջնակետն է, ապա DF հատվածի երկարությունը OA հեռավորության կեսն է): Քանի որ BOC-ն հավասարասրուն է, ապա OD-ն ուղղահայաց է BC-ին, այդ իսկ պատճառով միշտ $\angle ADO = 90^\circ$: Սրանից հետևում է, որ D կետը պատկանում է այն շրջանագծին, որի համար OA-ն տրամագիծ է, իսկ ավելի ճշգրիտ շրջանագծի այն մասին, որը տեղավորված է նախնական շրջանագծի ներսում:

Նախնական շրջանագծի նկատմամբ A կետի տեղադրման զանազան տարբերակների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ խնդիրը միշտ ունի լուծում, ընդ որում, եթե A կետը պատկանում է շրջանին՝ սահմանափակված տրված շրջանագծով, ապա փնտրվող կետը շրջանագիծ է՝ կառուցված OA հատվածի վրա, ինչպես տրամագծի վրա: Մասնավորապես՝ եթե A-ն համապատասխանում է շրջանի կենտրոնին, ապա շրջանագիծը վերածվում է կետի:



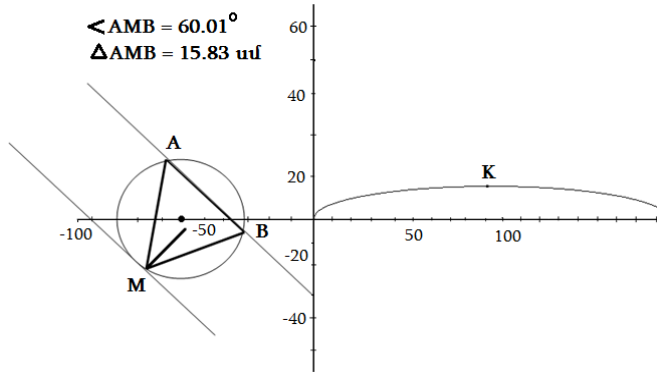
Նկ. 1. Լարերի միջնակետերի երկրաչափական տեղը, որոնք պատկանում են A կետով անցնող ցանկացած ուղղուն

Էքստրեմալ տարրերով երկրաչափական պատկերների որոնման խնդիրներն ունեն լուծման ինչպես վերլուծական, այնպես էլ գուտ երկրաչափական եղանակներ: Մակայն ամեն դեպքում նպատակահարմար է լուծումը նախորդել փորձով, ինչը թույլ է տալիս այս տիպի խնդիրների պատասխանը գտնել էմպիրիկ ճանապարհով:

Խնդիր 2. *Շրջանագծի վրա ընտրված է M կետը: Շրջանագծի M կետով անցնող շոշափողին գուգահեռ այնպիսի AB լար տանել, որպեսզի ABM եռանկյան մակերեսը ամենամեծը լինի:*

Տրված խնդիրը լուծելու համար ստեղծենք մոդել (նկ.2): Ակնհայտ է, որ A և B կետերի տեղակայումը շրջանագծի վրա որոշվում է ABM անկյան արժեքով: ABM եռանկյան մակերեսը կարելի է չափել՝ նախօրոք կատարելով եռանկյան կառուցում: Որպեսզի հեշտ լինի դիտել A կետի շրջանագծով շարժվելիս ABM եռանկյան մակերեսի արժեքների փոփոխությունները, ներկայացնենք ABM անկյան արժեքի և դրան համապատասխանող գրաֆիկական տեսքով

եռանկյան մակերեսի միջև կախումը: Դրա համար դեկարդյան կոորդինատային համակարգում նշենք K կետ, որի կոորդինատները կլինեն անկյան և մակերեսի չափված արժեքները, իսկ հետո կետի համար կատարենք «երկրաչափական տեղը» հրահանգը A կետի տեղադրման փոփոխման դեպքում: Գծագրի վրա կերևա համապատասխան կախման գրաֆիկը, որն ունի միակ մաքսիմում: Էմպիրիկորեն համոզվում ենք, որ K կետը հասնում է մաքսիմումի այն դեպքում, երբ $\angle ABM=60^\circ$, այսինքն՝ ամենամեծ մակերես կունենա ABM հավասարակողմ եռանկյունը:



Նկ. 2. Շրջանագծի M կետով անցնող շոշափողին գուգահեռ այնպիսի AB լար տանել, որպեսզի ABM եռանկյան մակերեսը ամենամեծը լինի

Շատ տպավորիչ և արդյունավետ են տարածական պատկերի պտտվող մոդելներով կառուցման տարածաչափական առաջադրանքները: Մասնավորապես՝ բազմանիստերի հատումներով խնդիրները, որոնք մշտապես ուսուցիչների ուշադրության կենտրոնում են:

Տարածական օբյեկտներ պատկերելու համար առաջարկվող տեխնոլոգիայի շնորհիվ այդ տարածական օբյեկտները կարելի է պտտել, թեքել, հետևաբար գննել նրանց տարբեր կողմերից: Ստեղծվում է կատարված կառուցումները ստուգելու եզակի հնարավորություն: Դա օգնում է սովորողին տարածաչափության ուսումնասիրման առաջին փուլում ավելի արագ «մտնել» տարածության մեջ:

Այսպիսով, հոդվածում ներկայացված է գրաֆիկական հիմքով ձևավորվող տարածական մտածողության բովանդակությունը, կառուցվածքը և գործառույթները, նկարագրվում են երկրաչափական պատկերների ստեղծման, նրանց ճշգրտման և ճիշտ ուղղությամբ զարգացման գործում սովորողի կարողությունների հայտնաբերման համար հանձնարարությունների ստեղծման դիդակտիկ պայմանները: Հոդվածում լուսաբանվում է դասավանդման նորագույն մոտեցումներից մեկի՝ «Կենդանի երկրաչափություն» համակարգչային ծրագրի միջոցով երկրաչափական կառուցողական խնդիրների լուծման քայլերի նկարագրությունն ու մոդելավորումը, որի օգնությամբ մաթեմատիկայի ուսուցիչներն դասավանդման գործընթացում կօգտագործեն դասի իրականացման նոր ուսումնական գործիք և տեխնոլոգիա:

«Կենդանի երկրաչափություն» ծրագիրը անկասկած հանդիսանում է անգնահատելի օգնական երկրաչափության որոշ թեմաների տեսանկյունից դասավանդման գործընթացում, քանի որ այս ծրագիրը թույլ է տալիս նաև իրականացնել սովորողների գործունեության վերահսկում:

Ուսումնասիրելով բերված օրինակները սովորողները ձեռք են բերում երկրաչափական հայտնագործությունների հետաքրքրաշարժ մի գործիք, իսկ ուսուցիչը՝ ուսուցման հիանալի միջոց: Նախօրոք մոդելավորելով նմանատիպ փորձ՝ ուսուցիչը կարող է մոտեցնել սովորողներին այս կամ այն գաղափարի ինքնուրույն գիտակցմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **В. А. Далингер, Р. Ю. Костюченко.** Геометрия: Метод аналогии. Учебное пособие для СПО. М.:Изд. Юрайт. 2019.: 136 с.
2. **В. А. Далингер.** Математика: Задачи с модулем. Учебное пособие для СПО. М.: Изд. Юрайт. 2019. 364 с.

РЕЗЮМЕ

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ»

АКОПЯН М.З., ПОГОСЯН С.Г., НАГАПЕТЯН А.А.

В статье разъясняется сущность, структура и функции пространственного мышления формирующегося на основе моделирования конструктивных геометрических задач и описываются дидактические условия создания заданий, направленных на выявление умений учащихся уточнять их и развивать геометрические образы с помощью компьютерной программы «Живая геометрия».

Ключевые слова: Информационные технологии, компьютерное программное обеспечение, моделирование, геометрические изображения, электронное обучение.

SUMMARY

MODELING OF CONSTRUCTIVE GEOMETRIC TASKS BY MEANS OF COMPUTER PROGRAM «LIVING GEOMETRY»

NAKOPYAN M.Z., POGOSYAN S.G., NAHAPETYAN A.A.

The article explains the essence, structure and functions of spatial thinking formed on the basis of modeling constructive geometric problems and describes the didactic conditions for creating tasks aimed at identifying students' skills to refine them and develop geometric images using the computer program "Live Geometry".

Keywords: Information technology, computer software, modeling, geometric images, e-learning.

Տպագրության է երաշխավորել Ֆիզ.մաթ.գիտ. դ., պրոֆեսոր Լ.Արարաջյանը 15.10.2019թ

Խ.Ա.ԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ АРМЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Х. АБОВЯНА

Հումանիտար գիտություններ №1-2 (37-38) 2020 Гуманитарные науки

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ

ՄԱԿԵՐԵՄՆԵՐԻ ԵՎ ԾԱՎԱԼՆԵՐԻ ՀԱՇՎՈՒՄԸ
ՄԻՄՊՍՈՆԻ ԲԱՆԱԶԵՎԻ ԿԻՐԱՌՄԱՍԲ
ՂՈՒԼՂԱԶԱՐՅԱՆ Գ.Ռ., ՂՈՒԼՂԱԶԱՐՅԱՆ Լ.Գ., ԽԱՉԱՆՅԱՆ Ա.Ա.

E-mail: ghulgr@yahoo.com; lusina@mail.ru ; alvard.khachanyan@mail.ru
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, 0010, Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Երևանի Կ. Դեմիրճյանի անվան թիվ 139 դպրոց

Հոդվածում ներկայացված են որոշ հարթ պատկերների մակերեսների և մարմինների ծավալները՝ որոշյալ ինտեգրալի և Միմպսոնի բանաձևի կիրառմամբ: Ցույց է տրված Միմպսոնի բանաձևի գործնական կիրառությունը:

Հիմնաբառեր. մակերես, ծավալ, Միմպսոնի բանաձև, ինտեգրալ:

Ներկայացված է խմբագրություն 13. 07.2019 թ.

Ներածություն: Պատկերների մակերեսների և մարմինների ծավալների գաղափարների սահմանումը, ինչպես նաև նրանց հաշվելը սերտորեն կապված են ինտեգրալային գումարների սահմանի գաղափարի և այդ սահմանը հաշվելու եղանակների հետ: Դեռևս հույն մաթեմատիկոս և մեխանիկոս Արքիմեդը (287-212 մ.թ.ա.) որպեսզի սահմանի և որոշի պատկերի մակերեսը (մարմնի ծավալը) օգտագործել է այնպիսի գումարներ, որոնց ժամանակակից լեզվով անվանում են ինտեգրալային գումարներ [1, էջ 117]:

Հաշվի առնելով այն փաստը, որ ավագ դպրոցի երկրաչափության և անալիզի դասընթացներում, պատկերների մակերեսների և ծավալների հաշվման համար չկա ընդհանուր մոտեցում, ուստի աշակերտներին թյուրիմացության մեջ չզցցելու համար, նպատակահարմար ենք համարում այդ նպատակով օգտագործել որոշյալ ինտեգրալի գաղափարը, որպես ինտեգրալային գումարների սահման:

Քանի որ ոչ բացասական անընդհատ ֆունկցիային համապատասխանող որոշյալ ինտեգրալը երկրաչափորեն մեկնաբանվում է որոշակի պատկերի (կորագիծ սեղանի) մակերես կամ մարմնի ծավալ, ուստի կարելի է պատկերի մակերեսը կամ մարմնի ծավալը հաշվել համապատասխան որոշյալ ինտեգրալի միջոցով: Հաճախ հանդիպող պատկերների մակերեսները և մարմինների ծավալները կարելի է հաշվել ավելի պարզ բանաձևով՝ Միմպսոնի բանաձևով, որը նույնպես ստացվում է որոշյալ ինտեգրալի կիրառմամբ [2, էջ 180; 3, էջ 382]:

Որոշյալ ինտեգրալի կիրառությունը հարթ պատկերների մակերեսները հաշվելիս:

Դիցուք $f(x)$ ֆունկցիան անընդհատ է $[a, b]$ հատվածում: $[a, b]$ հատվածը բաժանենք

$$a = x_0 < x_1 < x_2 < \dots < x_{n-1} < x_n = b \quad (1)$$

կետերով n հատ հավասար կամ անհավասար մասերի: $T = \{x_k\}_{k=0}^{k=n}$ թվերի բազմությանը, որի տարրերը բավարարում են (1) անհավասարությանը, անվանում են $[a, b]$ հատվածի տրոհում: Յուրաքանչյուր $[x_{k-1}, x_k]$ մասնակի հատվածում վերցնենք կամայական $\xi_k (k=1, 2, \dots, n)$ կետ: Նշանակենք՝ $\Delta x_k = x_k - x_{k-1}$ ($k=1, 2, \dots, n$):

Դիցուք $\lambda = \max_{k=1, 2, \dots, n} \{\Delta x_k\}$: λ -ին անվանում են T տրոհման տրամագիծ: Հետևյալ տեսքի գումարին՝

$$S = f(\xi_1)\Delta x_1 + f(\xi_2)\Delta x_2 + \dots + f(\xi_n)\Delta x_n = \sum_{k=1}^n f(\xi_k)\Delta x_k \quad (2)$$

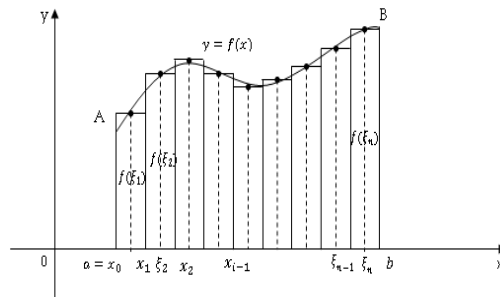
անվանում են $[a, b]$ հատվածում $f(x)$ ֆունկցիայի ինտեգրալային գումար: Այսպիսով (2) ինտեգրալային գումարը ցանկացած $n \in \mathbb{N}$ թվի դեպքում կախված է $[a, b]$ հատվածի T տրոհման x_1, x_2, \dots, x_{n-1} կետերից և $[x_{i-1}, x_i], i = \overline{1, n}$ հատվածներում կամայապես ընտրված $\xi_i, i = \overline{1, n}$ կետերից: Հաշվի առնելով «հաջորդականության լեզվով» որոշյալ ինտեգրալի սահմանումը, կարելի է պնդել հետևյալ թեորեմի իրավացիությունը [3, էջ 334; 5, էջ 561]:

Թեորեմ 1: Եթե $f(x)$ ֆունկցիան անընդհատ է $[a, b]$ հատվածում, ապա $[a, b]$ հատվածի ցանկացած

$T_n = \{x_k^{(n)}\}_{k=0}^{k=k_{T_n}}, n=1, 2, \dots$ տրոհումների հաջորդականության համար, որի $\lambda_n = \max_{k=1, 2, \dots, k_{T_n}} \{\Delta x_k^{(n)}\} = \max_{k=1, 2, \dots, k_{T_n}} \{x_k^{(n)} - x_{k-1}^{(n)}\} \rightarrow 0$, երբ $n \rightarrow \infty$,

$$S_n = f(\xi_1^{(n)})\Delta x_1^{(n)} + f(\xi_2^{(n)})\Delta x_2^{(n)} + \dots + f(\xi_{k_{T_n}}^{(n)})\Delta x_{k_{T_n}}^{(n)} = \sum_{k=1}^{k_{T_n}} f(\xi_k^{(n)})\Delta x_k^{(n)}, n=1, 2, \dots$$

ինտեգրալային գումարների հաջորդականությունն ունի սահման, որը կախված չէ T_n տրոհումների $x_k^{(n)}, k=1, 2, \dots, k_{T_n}$ կետերից և $\xi_k^{(n)} \in [x_{k-1}^{(n)}, x_k^{(n)}], k=1, 2, \dots, k_{T_n}$ կետերից:



Այն թիվը, որը հավասար է այդ սահմանին, կոչվում է $f(x)$ ֆունկցիայի որոշյալ ինտեգրալ a -ից մինչև b սահմաններում և նշանակում են՝ $\int_a^b f(x)dx$: a -ն և b -ն համապատասխանաբար կոչվում են ինտեգրման ստորին և վերին սահմաններ, իսկ $f(x)$ -ը ընդհանուր ֆունկցիա: Այսպիսով, ըստ սահմանման՝

$$\int_a^b f(x)dx = \lim_{\lambda_n \rightarrow 0} \sum_{k=1}^{k_{T_n}} f(\xi_k^{(n)})\Delta x_k^{(n)} : \quad (3)$$

Մասնավորապես, (3) հավասարության փոխարեն կարող ենք գրել՝

$$\int_a^b f(x)dx = \lim_{\lambda_n \rightarrow 0} \sum_{k=1}^{k_{T_n}} f(x_{k-1}^{(n)})\Delta x_k^{(n)} : \quad (4)$$

$$\int_a^b f(x)dx = \lim_{\lambda_n \rightarrow 0} \sum_{k=1}^{k_{T_n}} f(x_k^{(n)})\Delta x_k^{(n)} : \quad (5)$$

Երբ $[a, b]$ հատվածը բաժանված է n հավասար մասերի, ապա $\lambda_n = (b-a)/n$, հետևաբար կարող ենք գրել՝

$$\int_a^b f(x)dx = (b-a) \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n f\left(a + \frac{k(b-a)}{n}\right): \quad (6)$$

Այն դեպքում, երբ $f(x) \geq 0, \forall x \in [a, b]$, ապա (2)-ի S ինտեգրալային գումարը կարելի է մեկնաբանել որպես $aABba$ կորագիծ սեղանին համապատասխանող աստիճանաձև պատկերի մակերեսը (նկ.1): Քանի որ կորագիծ սեղանը չափելի է ըստ Շորդանի (քառակուսելի է), հետևաբար, երբ $\lambda_n \rightarrow 0$, ապա այդ աստիճանաձև պատկերների մակերեսների $\{S_n\}$ հաջորդականությունը գուցամիտում է $aABba$ կորագիծ սեղանի մակերեսին [4, էջ 16; 5, էջ 638]: Մյուս կողմից $\{S_n\}$ հաջորդականության սահմանը, երբ $\lambda_n \rightarrow 0$

իրենից ներկայացնում է $\int_a^b f(x)dx$ ինտեգրալը: Հետևաբար, $aABba$ կորագիծ սեղանի մակերեսը հավասար է

$$S = \int_a^b f(x)dx \quad (7)$$

որոշյալ ինտեգրալին: Այսպիսով, եթե $f(x) \geq 0, \forall x \in [a, b]$, ապա $aABba$ կորագիծ սեղանի մակերեսը կարելի է հաշվել (3)- (7) բանաձևերով:

Միմպսոնի բանաձևը: Իրավացի է հետևյալ պնդումը. դիցուք՝ $F(x) = Ax^3 + Bx^2 + Cx + D$, որտեղ A -ն, B -ն, C -ն և D -ն կամայական հաստատուններ են: Այդ դեպքում իրավացի է հետևյալ բանաձևը՝

$$\int_a^b F(x)dx = \frac{b-a}{6} \left[F(a) + 4F\left(\frac{a+b}{2}\right) + F(b) \right]: \quad (8)$$

(8) բանաձևին անվանում են Միմպսոնի բանաձև:

Ապացուցելու համար, նախ դիտարկենք $a=0$ և $b=h$ դեպքը: $[0, h]$ հատվածը տրոհենք n հավասար մասերի: Այդ դեպքում համաձայն (6) բանաձևի, կունենանք՝

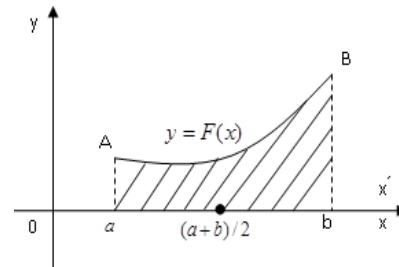
$$\begin{aligned} S &= \int_0^h F(x)dx = h \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n \left[A\left(\frac{kh}{n}\right)^3 + B\left(\frac{kh}{n}\right)^2 + C\left(\frac{kh}{n}\right) + D \right] = \\ &= \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{Ah^4}{n^4} \sum_{k=1}^n k^3 + \frac{Bh^3}{n^3} \sum_{k=1}^n k^2 + \frac{Ch^2}{n^2} \sum_{k=1}^n k + hD \right) = \\ &= \lim_{n \rightarrow \infty} \left(Ah^4 \frac{1}{n^4} \left(\frac{n(n+1)}{2} \right)^2 + Bh^3 \frac{1}{n^3} \frac{n(n+1)(2n+1)}{6} + Ch^2 \frac{1}{n^2} \frac{n(n+1)}{2} + hD \right) = \\ &= \frac{Ah^4}{4} + B \frac{h^3}{3} + \frac{Ch^2}{2} + Dh = \frac{h}{6} (3Ah^3 + 2Bh^2 + 3Ch + 6D): \end{aligned}$$

Մյուս կողմից՝

$$F(0) = D, \quad F\left(\frac{h}{2}\right) = A \frac{h^3}{8} + B \frac{h^2}{4} + C \frac{h}{2} + D,$$

$$F(h) = Ah^3 + Bh^2 + Ch + D,$$

$$\text{և } F(0) + 4F\left(\frac{h}{2}\right) + F(h) = \frac{3}{2}Ah^3 + 2Bh^2 + 3Ch + 6D:$$



Հետևաբար, նշված դեպքի համար, իրավացի է (8) բանաձևը: Ինչ վերաբերվում է ինտեգրման սահմանների ընդհանուր դեպքին, ապա այն բերվում է դիտարկված դեպքին, եթե կորորդինատների

սկզբնակետը տեղափոխվի ox առանցքի $x=a$ կետը (նկ.2), որը համարժեք է նրան, որ $\int_a^b F(x)dx$ ինտեգրալում կատարվի $x = x' + a$ փոփոխականի փոխարինում, հաշվի առնելով, որ $h = b - a$ և $F(x' + a)$ ֆունկցիան ևս երրորդ աստիճանի բազմանդամ է: Ունենք՝

$$\int_a^b F(x)dx = \int_0^h F(x' + a)dx' = \frac{h}{6} \left[F(0 + a) + 4F\left(\frac{h}{2} + a\right) + F(h + a) \right] =$$

$$= \frac{b-a}{6} \left[F(a) + 4F\left(\frac{a+b}{2}\right) + F(b) \right]:$$

Այսպիսով, եթե $F(x) \geq 0, \forall x \in [a, b]$, ապա $aABba$ կորագիծ սեղանի S մակերեսը կարելի է հաշվել (8) բանաձևերով՝

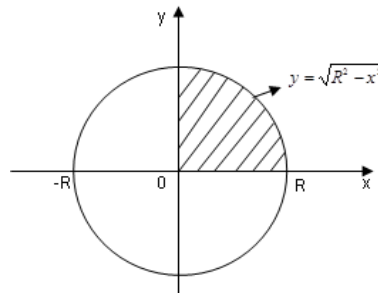
$$S = \frac{b-a}{6} \left[F(a) + 4F\left(\frac{a+b}{2}\right) + F(b) \right]: \quad (9)$$

Դիտողություն: Միմպսոնի բանաձևի արտաձման ընթացքում ցուցադրվեց հետևյալ բանաձևերի արտաձումը՝ $\int_0^h 1 \cdot dx = h, \int_0^h x \cdot dx = \frac{h^2}{2}, \int_0^h x^2 \cdot dx = \frac{h^3}{3}, \int_0^h x^3 \cdot dx = \frac{h^4}{4}$:

Ինչպես տեսնում ենք, որոշյալ ինտեգրալը հաշվելու ուղղակի եղանակը, այսինքն՝ որպես ինտեգրալային գումարների սահման հաշվումը, նույնիսկ հասարակ դեպքերում պահանջում է գործադրել զգալի ճիգեր, ուստի այդ եղանակը սակավ է օգտագործվում: Ամենից ավելի գործնական է հանդիսանում որոշյալ ինտեգրալների հաշման համար Նյուտոն-Լայբնիցի բանաձևի (ինտեգրալ հաշվի հիմնական բանաձևի) կիրառումը [3, էջ 348; 5, էջ 615; 7, էջ 391; 8, էջ 123]:

Թեորեմ 2 (Նյուտոն-Լայբնիցի): Դիցուք $G(x)$ և $f(x)$ ֆունկցիաներն անընդհատ են $[a, b]$ հատվածում և $G(x)$ -ը $f(x)$ -ի նախնական ֆունկցիա է (a, b) ինտերվալում: Այդ դեպքում իրավացի է հետևյալ բանաձևը՝

$$\int_a^b f(x)dx = G(b) - G(a): \quad (10)$$



Այսպիսով, որոշյալ ինտեգրալի արժեքն արտահայտվում է ցանկացած նախնական ֆունկցիայի՝ $x = b$ կետում և $x = a$ կետում ստացված երկու արժեքների տարբերությամբ: Ընդունված է կատարել հետևյալ նշանակումը՝ $G(b) - G(a) = G(x) \Big|_a^b$ և Նյուտոն-Լայբնիցի բանաձևը կարելի է գրել այս տեսքով՝

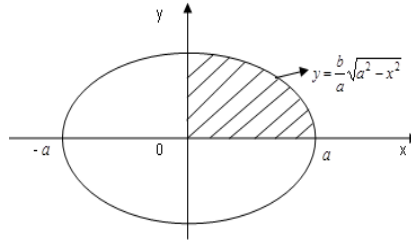
$$\int_a^b f(x)dx = G(x) \Big|_a^b:$$

Օրինակ 1: Հաշվել R շառավղով շրջանի մակերեսը:

Լուծում: Վերցնենք կորոդինատների սկզբնակետը շրջանի կենտրոնում: Այդ դեպքում շրջանագծի հավասարումը կլինի՝ $x^2 + y^2 = R^2$:

Նշանակենք շրջանի մակերեսը S -ով: Ստվարագծված մասի մակերեսի համար, ունենք՝

$$\frac{S}{4} = \int_0^R \sqrt{R^2 - x^2} dx = \left(\frac{x}{2} \sqrt{R^2 - x^2} + \frac{R^2}{2} \arcsin \frac{x}{R} \right) \Big|_0^R = \frac{\pi R^2}{4}: \text{ Հետևաբար՝ } S = \pi R^2:$$



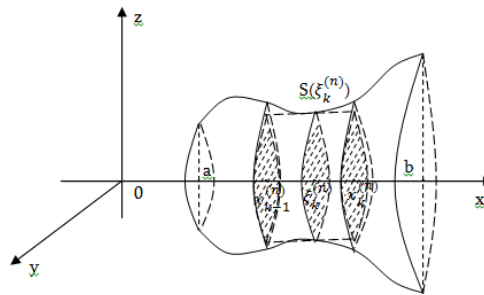
Օրինակ 2: Հաշվել a և b ($a > b$) կիսաառանցքներ ունեցող էլիպսով սահմանափակված պատկերի մակերեսը:

Լուծում: Վերցնենք կորդինատների սկզբնակետը էլիպսի կենտրոնում: Այդ դեպքում էլիպսի հավասարումը կլինի՝ $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$:

Նշանակենք էլիպսով սահմանափակված պատկերի մակերեսը S -ով: Ստվարագծված մասի մակերեսը կլինի՝ $\frac{S}{4} = \frac{b}{a} \int_0^a \sqrt{a^2 - x^2} dx = \frac{b}{a} \cdot \frac{\pi a^2}{4} = \frac{\pi ab}{4}$:

Հետևաբար՝ $S = \pi ab$:

Ծավալի հաշվումը որոշյալ ինտեգրալի և Միմպսոնի բանաձևի կիրառմամբ:



Մաթեմատիկական անալիզի դասընթացում ապացուցված է հետևյալ պնդումը. դիցուք H բարձրություն ունեցող ուղիղ գլանը, որի հիմքը հարթ քառակուսեղի պատկեր է և ունի S մակերես, ապա այն ունի ծավալ, որը հավասար է հիմքի մակերեսի և բարձրության արտադրյալին՝ $V = SH$ [7, էջ 459; 8, էջ 205]:

Դիցուք այն երկրաչափական մարմինը, որի ծավալը պահանջվում է գտնել, սահմանափակված է մի անընդհատ կտոր-առ-կտոր ողորկ կոր մակերևույթով և երկու հարթություններով, որոնք ուղղահայաց են մի ուղղի, որը կարելի է ընդունել իբրև կորդինատների ուղղանկյուն համակարգի առանցքներից մեկը, օրինակ, իբրև x -րի առանցք, իսկ նրա վրա կամայապես վերցված 0 կետը՝ իբրև կորդինատների սկզբնակետ: Ենթադրենք, որ եզրային զուգահեռ հարթությունները x -րի առանցքը հատում են $x = a$ և $x = b$ կետերում: Հայտնի է որ այդպիսի մարմինները չափելի են ըստ Ժորդանի (խորանարդելի են), հետևապես ունեն ծավալ [4, էջ 20; 6, էջ 301]:

Ընդունենք, որ մարմինն այնպիսին է, որ ցանկացած $x \in [a, b]$ արգիսն ունեցող կետով անցնող և ox առանցքին ուղղահայաց հարթությունով հատելուց ստացված հատույթը քառակուսեղ է և նրա $S(x)$ մակերեսը $[a, b]$ հատվածում անընդհատ ֆունկցիա է x -ից:

Դիտարկենք $[a, b]$ հատվածի այնպիսի $T_n = \{x_k^{(n)}\}_{k=0}^{k=k_n}$, $n = 1, 2, \dots$ տրոհումների հաջորդականություն, որ $\lambda_n = \max_{k=1, 2, \dots, k_n} \{\Delta x_k^{(n)}\} \rightarrow 0$, երբ $n \rightarrow \infty$: Յուրաքանչյուր T_n տրոհման մեջ $x_k^{(n)}$, $k = 1, 2, \dots, k_n$ բաժանման

կետերով տարած $x = x_k^{(n)}, k = 1, 2, \dots, k_{T_n}$ հարթություններով ամբողջ մարմինը վերլուծենք շերտերի: Դիտարկենք k -րդ շերտը, որը գտնվում է $x = x_{k-1}^{(n)}$ և $x = x_k^{(n)}$ հարթությունների միջև: Վերցնենք կամայական $\xi_k^{(n)}$ կետ $[x_{k-1}^{(n)}, x_k^{(n)}]$ հատվածում և կազմենք հետևյալ ինտեգրալային գումարների հաջորդականությունը՝

$$V_n = S(\xi_1^{(n)})\Delta x_1^{(n)} + S(\xi_2^{(n)})\Delta x_2^{(n)} + \dots + S(\xi_{k_{T_n}}^{(n)})\Delta x_{k_{T_n}}^{(n)} = \sum_{k=1}^{k_{T_n}} S(\xi_k^{(n)})\Delta x_k^{(n)}, \quad n = 1, 2, \dots, (11)$$

որտեղ $\Delta x_k^{(n)} = x_k^{(n)} - x_{k-1}^{(n)}$ -ը k -րդ շերտի հաստությունն է: (12) գումարներից յուրաքանչյուրը, սևեոված n -ի դեպքում, հանդիսանում է T_n տրոհման համար ստացված զևաններից կազմված աստիճանաձև մարմնի ծավալը:

Քանի որ դիտարկվող մարմինը խորանարդելի է, հետևաբար մի կողմից (11) հաջորդականությունն ունի սահման և այդ սահմանը հավասար է այդ մարմնի ծավալին, մյուս կողմից այդ սահմանը հանդիսանում է $S(x)$ ֆունկցիայի որոշյալ ինտեգրալը a -ից մինչև b սահմաններով՝

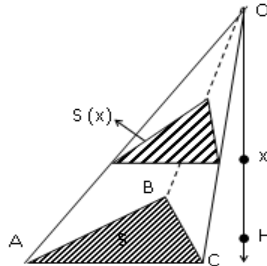
$$\lim_{\lambda_n \rightarrow 0} \sum_{k=1}^{k_{T_n}} S(\xi_k^{(n)})\Delta x_k^{(n)} = \int_a^b S(x)dx: \quad (12)$$

Հետևապես, դիտարկվող մարմնի V ծավալը հավասար է (12) ինտեգրալի արժեքին՝

$$V = \int_a^b S(x)dx: \quad (13)$$

Նկատենք, որ a և b կետերում տարած հատույթները կամ նրանցից մեկը կարող են վերածվել կետի: Եթե (13) բանաձևում $S(x)$ հատույթի մակերեսը, x -ի նկատմամբ, մինչև երրորդ աստիճանի բազմանդամ է, ապա այդպիսի մարմնի V ծավալը կարելի է հաշվել նաև Սիմպսոնի բանաձևով՝

$$V = \frac{b-a}{6} \left[S(a) + 4S\left(\frac{a+b}{2}\right) + S(b) \right]: \quad (14)$$



Նկատենք, որ դպրոցական դասընթացում սովորաբար դիտարկվող մարմինների ծավալները կարելի է հաշվել (13)-(14) բանաձևերով:

Բուրգի ծավալը: Դիցուք բուրգի հիմքի մակերեսը S է, բարձրությունը H , իսկ գագաթից հիմքին զուգահեռ և x հեռավորության հատույթի մակերեսը՝ $S(x)$:

Հայտնի է, որ $\frac{S(x)}{S} = \left(\frac{x}{H}\right)^2$ կամ $S(x) = \left(\frac{x}{H}\right)^2 S$: Հետևաբար, բուրգի V ծավալը կարելի է հաշվել որոշյալ ինտեգրալով՝

$$V = \int_0^H S(x)dx = \int_0^H \frac{x^2}{H^2} S dx = \frac{S}{H^2} \int_0^H x^2 dx = \frac{S}{H^2} \frac{x^3}{3} \Big|_0^H = \frac{1}{3} SH: \quad (15)$$

Քանի որ $S(x)$ -ը երկրորդ աստիճանի բազմանդամ է x նկատմամբ, հետևաբար, բուրգի ծավալը կարելի է հաշվել Սիմպսոնի բանաձևով: Ունենք՝ $S(0) = 0$, $S\left(\frac{H}{2}\right) = \frac{1}{4} S$, $S(H) = S$: Հետևաբար՝

$$V = \frac{H}{6} \left[S(0) + 4S\left(\frac{H}{2}\right) + S(h) \right] = \frac{H}{6} \cdot 2 \cdot S = \frac{1}{3} SH :$$

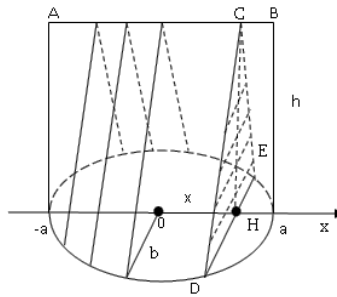
Հատած բուրգի ծավալը: Դիցուք հատած բուրգի ստորին հիմքի մակերեսը S է, վերին հիմքի մակերեսը՝ s , իսկ բարձրությունը h : Հայտնի է, որ հատած բուրգի V ծավալը որոշվում է

$$V = \frac{h}{3} (S + \sqrt{Ss} + s) \quad (16)$$

բանաձևով: Նկատենք, որ (16) բանաձևը կարելի է ստանալ Սիմպսոնի բանաձևի կիրառմամբ: Այս դեպքում, բավական է հաշվի առնել, որ միջին հատույթի S^* մակերեսն ունի հետևյալ տեսքը՝

$$S^* = \left(\frac{\sqrt{s} + \sqrt{S}}{2} \right)^2 : \text{ Հետևաբար՝}$$

$$V = \frac{h}{6} (s + 4S^* + S) = \frac{h}{6} \left(s + 4 \left(\frac{\sqrt{s} + \sqrt{S}}{2} \right)^2 + S \right) = \frac{h}{3} (s + \sqrt{sS} + S):$$



Էլիպտական կոնակերպի ծավալը: Դիցուք տված է a և b կիսաառանցքներ ունեցող էլիպսով սահմանափակված տիրույթ և $2a$ երկարության AB հատված, որը զուգահեռ է էլիպսի հարթությանը, գտնվում է նրանից h հեռավորության վրա և այնպիսի դիրք ունի, որ պրոեկցիան էլիպսի հարթության վրա էլիպսի $2a$ երկարություն ունեցող առանցքն է: AB հատվածի կետերը AB ուղղին ուղղահայաց ուղիղներով միացնենք էլիպսի կետերի հետ: Արդյունքում ստացվում է մի սեպաձև մարմին, որին անվանում են էլիպտական կոնակերպ (էլիպտական կոնոյիդ): Էլիպսի կենտրոնը ընդունենք, որպես կոորդինատների սկզբնակետ, իսկ x -երի առանցքը տանենք էլիպսի այն առանցքով, որն AB հատվածի պրոեկցիան է (նկ.7):

Այդ դեպքում ox առանցքին ուղղահայաց հատույթը կլինի DCE հավասարասրուն եռանկյունը, որի բարձրությունը h է, իսկ հիմքը՝ $DE = 2DH = \frac{2a}{b} \sqrt{a^2 - x^2}$: Հետևաբար՝ $S(x) = h \cdot \frac{b}{a} \sqrt{a^2 - x^2}$: Ուրեմն՝

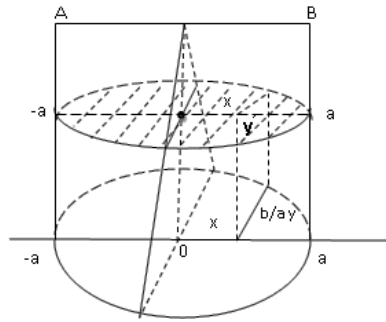
$$\begin{aligned} V &= 2h \frac{b}{a} \int_0^a \sqrt{a^2 - x^2} dx = \\ &= 2h \frac{b}{a} \left(\frac{x}{2} \sqrt{a^2 - x^2} + \frac{a^2}{2} \arcsin \frac{x}{a} \right) \Big|_0^a = 2h \frac{b}{a} \cdot \frac{a^2}{2} \cdot \frac{\pi}{2} = \frac{\pi ab}{2} h : \end{aligned}$$

Հետևաբար, էլիպտական կոնոյիդի ծավալի հաշվման բանաձևն է՝

$$V = \pi abh / 2 \quad (17)$$

բ) AB ուղղից z հեռավորությամբ տանենք էլիպսի հարթությանը զուգահեռ հատույթ: Այդ դեպքում հատույթում կառաջանա որոշ էլիպսով սահմանափակված տիրույթ: Իրոք, հատույթում առաջացած էլիպսը ստացվում է a շառավղով շրջանագծից $x' = x$ և $y' = \frac{zb}{ha} y$ ձևափոխության միջոցով: Էլիպսի

կիսաառանցքներից մեկը կլինի a -ն, իսկ մյուսը նշանակենք b_0 -ով: Հեշտ է համոզվել, որ $b_0 = \frac{b}{h} z$:



Հետևաբար՝ z հեռավորության վրա գտնվող հատույթի մակերեսը հավասար է՝ $S(z) = \pi b_0 a = \pi \frac{b}{h} x a = \frac{\pi a b}{h} z$: Քանի որ $S(z)$ -ը z -ի նկատմամբ առաջին աստիճանի բազմանդամ է, հետևաբար կարելի է կիրառել Սինպսոնի բանաձևը: Ունենք՝ $S(0) = 0$, $S(h/2) = \pi b a / 2$, $S(h) = \pi b a$: Հետևաբար՝

$$V = \frac{h}{6} \left[S(0) + 4S\left(\frac{h}{2}\right) + S(h) \right] = \frac{h}{6} \left[4 \cdot \frac{\pi a b}{2} + \pi a b \right] = \frac{h}{6} \cdot 3\pi a b = \frac{\pi a b}{2} h :$$

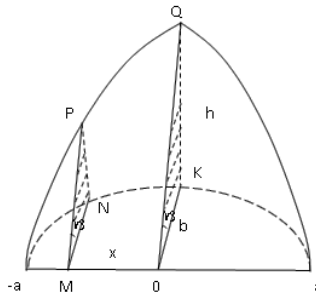
Մասնավորապես, երբ $a = b = r$, ապա կստանանք շրջանային կոնակերպի ծավալը՝ $V = \pi r^2 h / 2$:

Էլիպտական գլանային կճղակի ծավալը: Դիտարկենք երկրաչափական մարմին, որն առաջանում է հիմքում a և b կիսաառանցքներ ունեցող էլիպտական գլանից հիմքի $2a$ երկարություն ունեցող առանցքով անցնող և հիմքի հարթության հետ α անկյուն կազմող հարթությամբ հատելուց :

$$\text{ա) } MN = \frac{b}{a} \sqrt{a^2 - x^2}, \quad PN = MN \cdot \operatorname{tg} \alpha = \frac{b}{a} \sqrt{a^2 - x^2} \operatorname{tg} \alpha,$$

$$P(x) = \frac{1}{2} MN \cdot PN = \frac{1}{2} \frac{b^2}{a^2} (a^2 - x^2) \operatorname{tg} \alpha :$$

$$\begin{aligned} \text{Հետևաբար՝ } V &= 2 \int_0^a P(x) dx = \frac{b^2}{a^2} \operatorname{tg} \alpha \int_0^a (a^2 - x^2) dx = \frac{b^2}{a^2} \operatorname{tg} \alpha \left(a^2 x - \frac{x^3}{3} \right) \Big|_0^a = \\ &= \frac{b^2}{a^2} \operatorname{tg} \alpha \left(a^3 - \frac{a^3}{3} \right) = \frac{2}{3} b^2 a \operatorname{tg} \alpha = \frac{2}{3} a b h : \end{aligned}$$



Այսպիսով, էլիպտական գլանային կճղակի ծավալի հաշվման բանաձևն է՝ $V = (2/3) a b h$:

բ) Քանի որ $P(x)$ -ը x -ի նկատմամբ երկրորդ աստիճանի բազմանդամ է, հետևաբար կարելի է կիրառել Սիմպսոնի բանաձևը: Ունենք՝

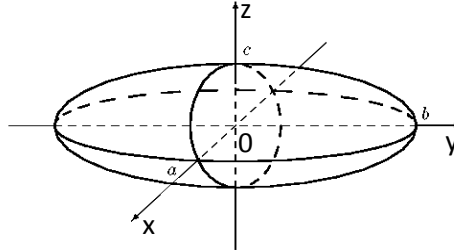
$P(-a) = 0$, $P(a) = 0$, $P(0) = 1/2 b^2 \operatorname{tg} \alpha$: Հետևաբար՝

$$V = \frac{2a}{6} [P(-a) + 4P(0) + P(a)] = \frac{2a}{6} \cdot 4 \cdot \frac{1}{2} b^2 \operatorname{tg} \alpha = \frac{2}{3} ab^2 \operatorname{tg} \alpha = \frac{2}{3} abh:$$

Մասնավորապես, երբ $a=b=r$, ապա կստանանք շրջանային գլանային կճղակի ծավալը՝ $V = 2r^2 h/3$:

Եռաանցք էլիպսոիդով սահմանափակված մարմնի ծավալը: Երեք անհավասար առանցքներ ունեցող էլիպսոիդի մակերևույթի հավասարումն առանցքների և կենտրոնի նկատմամբ հետևյալն է՝ $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1$: Եթե այդ էլիպսոիդը հատենք z -երի առանցքին ուղղահայաց և (xy) հարթությունից z հեռավորությունն ունեցող հարթությամբ, կստանանք էլիպս, որի հավասարումը կլինի՝

$$\frac{x^2}{a^2(1-(z/c)^2)} + \frac{y^2}{b^2(1-(z/c)^2)} = 1$$



Այդ էլիպսով սահմանափակված տիրույթի $S(z)$ մակերեսը հավասար է՝ $S(z) = \pi ab(1-(z/c)^2)$:

Այն մարմնի ծավալը, որը սահմանափակված է էլիպսոիդի մակերևույթով և (xy) հարթությանը զուգահեռ երկու $z = z_1$ և $z = z_2$ հարթություններով, կարտահայտվի հետևյալ բանաձևով՝

$$V = \int_{z_1}^{z_2} S(z) dz = \pi ab \int_{z_1}^{z_2} \left(1 - \frac{z^2}{c^2}\right) dz = \pi ab(z_2 - z_1) \left[1 - \frac{1}{3c^2}(z_1^2 + z_1 z_2 + z_2^2)\right]: \quad (18)$$

Մասնավորաբար, երբ $z_1 = -c$, $z_2 = c$, ապա ամբողջ էլիպսոիդի ծավալի համար, կստանանք՝ $V = (4/3) \pi abc$: Մասնավոր դեպքերում, երբ $a = b = c = R$, ստանում ենք R շառավղով գնդի ծավալը՝ $V = (4/3) \pi R^3$:

բ) Քանի որ z առանցքին ուղղահայաց հատույթի մակերեսը z -ի նկատմամբ երկրորդ աստիճանի բազմանդամ է, ապա կարելի է կիրառել Միմպսոնի բանաձևը: Ունենք՝

$$S(z_1) = \pi ab \left(1 - \frac{z_1^2}{c^2}\right), \quad S(z_2) = \pi ab \left(1 - \frac{z_2^2}{c^2}\right), \quad S\left(\frac{z_1 + z_2}{2}\right) = \pi ab \left(1 - \frac{(z_1 + z_2)^2}{c^2}\right):$$

$$\text{Հետևաբար՝ } V = \frac{z_2 - z_1}{6} \left[S(z_1) + 4S\left(\frac{z_1 + z_2}{2}\right) + S(z_2) \right] = \pi ab(z_2 - z_1) \left[1 - \frac{1}{3c^2}(z_1^2 + z_1 z_2 + z_2^2)\right]:$$

Նկատենք, որ Միմպսոնի բանաձևով կարելի է հաշվել oxy հարթությանը զուգահեռ երկու հատույթներով և

$$1) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1. \text{ միախոռոչ հիպերբոլիդով սահմանափակված մարմնի ծավալը:}$$

$$2) \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 0. \text{ կոնական մակերևույթով սահմանափակված մարմնի ծավալը:}$$

$$3) \frac{x^2}{p} + \frac{y^2}{q} = z \text{ (} p > 0, q > 0 \text{)}. \text{ էլիպտական պարաբոլիդով սահմանափակված մարմնի ծավալը:}$$

Միմպսոնի բանաձևով կարելի է հաշվել կամայական պրիզմատիդի, կոնի, հատած կոնի, գնդի և նրա մասերի ծավալները:

Գրականություն

1. История математики. Т.1. М.: Наука. 1970. 351с.

2. Аргунов Б.И., Балк М.Б. Элементарная геометрия. М.: Просвещение, 1966, 366с.
3. Никольский С.М. Курс математического анализа. М.: Наука, 1973, Т.1, 431с.
4. Никольский С.М. Курс математического анализа. М.: Наука, 1973, Т.2, 391с.
5. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа. М.: Высшая школа 1988, Т.1 712с.
6. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа. М.: Высшая школа 1988, Т.2, 576с.
7. Ильин. В.А., Садовничий В.А., Сендов Бл. Х. Математический анализ. Часть 1.– М.: Изд-во Проспект. 2004. 672с.
8. Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. –М.: Наука. 1969, Т.2, 800с.

**ВЫЧИСЛЕНИЕ ПЛОЩАДЕЙ И ОБЪЕМОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМУЛЫ СИМПСОНА
ГУЛГАЗАРЯН Г.Р., ГУЛГАЗАРЯМ Л.Г., ХАЧАНЯН А.А.**

В статье вычислены площади и объемы некоторых плоских фигур и тел с применением определенного интеграла и формулы Симпсона. Показана практическая применимость формулы Симпсона.

Ключевые слова: площадь, объем, формула Симпсона, интеграл.

**CALCULATION OF AREAS AND VOLUMES WITH APPLICATION OF SIMPSON'S FORMULA
GHULGHAZARYAN G.R., GHULGHAZARYAN L.G., KHACHANYAN A.A.**

In this paper it is shown the calculation of areas and volumes of some plane figures and bodes using definite integral and Simpson's formula. The practical applicability of the Simpson's formula is shown.

Keywords: area, volume, Simpson's formula, integral.

Տպագրության է երաշխավորել ֆիզ.մաթ.գիտ.դ., պրոֆեսոր Լ.Արաբաջյանը

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

МАЛУМЯН Т. З. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....6

ПАНОВ В.И. ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАДОКСОВ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХИКИ....13

УПРАВЛЕНИЕ

ЗАЛИНЯН А.А., МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕФОРМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ23

РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

АГАБАБЯН К.А. ОБРАЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТВОРЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВОГО СЕНСОРА СТУДЕНТОВ.....32

АВАКЯН Л. М., ТЕР-ГРИГОРЯН Л. А. РАБОТА НАД ОРИГИНАЛОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА...39.

МИКАЕЛЯН А. В. РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....44

МУРАДЯН Л. К. ОБУЧЕНИЕ ГЛАГОЛА В ГРУППАХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ..50

ПЕДАГОГИКА

АМИРАГЯН М. Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА.....55

ГАСПАРЯН Г.Ф., ДАЛЛАКЯН А.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ.....60

ГЮЛАМИРЯН Дж. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ.....66

КАРАПЕТЯН В.С. ССЫЛКА НА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШАХМАТ (анализ и комментарии).....75

ГЕВОРГЯН Н.Г., ХАЧАТРЯН Э.А., ТАНАДЖЯН К.А. ОСОБЕННОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРЕДМЕТУ "ШАХМАТЫ"..... 83

КАРАПЕТЯН В.С., МИСАКЯН С.З. СОВОКУПНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ ВКЛЮЧЕННЫХ В МЫШЛЕНИЕ И МАТ ИЗ ДВУХ ШАГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ.....92

КАРАПЕТЯН Н.З., СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБЩЕСТВА.....103

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ

АЙРАПЕТЯН Г.С. . КУЛЬТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	109
АКОПЯН М.З., ПОГОСЯН С.Г., НАГАПЕТЯН А.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ».....	115
ГУЛГАЗАРЯН Г.Р., ГУЛГАЗАРЯН Л.Г., ХАЧАНИЯН А.А. ВЫЧИСЛЕНИЕ ПЛОЩАДЕЙ И ОБЪЕМОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМУЛЫ СИМПСОНА.....	121

CONTENT

MALUMYAN T. Z., RESULTS OF RESEARCHING SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTIONAL REACTIONS.....	6
PANOV V.I., PARADIGM ANALYSIS OF PARADOXES IN THE STUDY OF THE PSYCHE.....	13
ZALINYAN A.M. INTERNATIONAL EXPERIENCE OF PUBLIC ADMINISTRATION REFORM AND FEATURES.....	23
AGABABYAN K.H., CREATIVE EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPING THE LINGUISTIC THINKING AND THE LANGUAGE SENSOR OF STUDENTS.....	32
AVAGYAN L. M., TER-GRIGORYAN L. A. WORKING ON THE ORIGINAL OF A PIECE OF FICTION AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENT'S LINGUISTIC ABILITIES.....	39
MIKAELYAN A.V. WORK ON SPELLING ERRORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	44
MYRADYAN L. K. THE NOUNS STUDY IN GROUPS WITH FOREIGN STUDENT-----	50
AMIRAGHYAN M. G. PEDAGOGICAL WAYS OF FORMING LINGUISTIC CAPACITIES IN THE TEACHING PROCESS OF METHODOLOGY OF PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT TRAINING COURSE.....	55
GASPARYAN G.F. DALLAKYAN A.M. PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE PERSONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN FROM CHILDREN'S HOUSES.....	60
GYULAMIRYAN J. H. SUPPORTING CREATIVE-RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH GROUP WORK.....	66
KARAPETYAN V.S. REFERENCE TO THE EXPERIMENTAL MODEL OF CHESS TEACHERS COMPETENCE (ANALYSIS AND COMMENTS).....	75
GEVORGYAN N.G., KHACHATRIAN E.A, TANAJYAN K.A. CHARACTERISTICS OF ONLINE LEARNING OF "CHESS" EDUCATIONAL SUBJECT.....	83
KARAPETYAN V. S., MISAKYAN S. Z . GROUP OF ACTIONS INCLUDED IN THE THINKING AND IN TWO MOVES CHECKMATE IN TASK'S SOLVING PROCESS.....	92
KARAPETYAN N.Z. CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE SYSTEM OF ECOLOGICAL VALUES OF THE SOCIETY.....	103
HAYPAPETYAN G.S. MATHEMATICAL SPEECH CULTURE IN PRIMARY SCHOOL.....	109
НАКОВЯН М.З., ПОГОСЯН С.Г., НАГАПЕТЯН А.А. MODELING OF CONSTRUCTIVE GEOMETRIC TASKS BY MEANS OF COMPUTER PROGRAM «LIVING GEOMETRY».....	115
GHULGHAZARYAN G.R., GHULGHAZARYAN L.G., KHACHANYAN A.A. CALCULATION OF AREAS AND VOLUMES WITH APPLICATION OF SIMPSON'S FORMULA.....	121