

<<ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԱՌԱՆՑ ՍԱՅՄԱՆԻ>>-ՀԿ

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ՝ ԽԱՂԱՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ
ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

ԴԱՍՎԱՐ՝ Կարմեն Վիրաբյան

/ԶՈՆ ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ N20 հիմնական դպրոց/

ՂԵԿԱՎԱՐ՝ Վերոնիկա Բաբաջանյան

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

1.Ներածություն-----3-4

2.Գլուխ 1

Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը-----5 - 12

3,Գլուխ 2

Խաղը և դրդապատճառապահանջմունքային ոլորտի
զարգացումը -----5-12

4.Գլուխ4

Խաղի «ճանաչողական եսակենտրոնության
(էգոցենտրիզմ)» հաղթահարումը-----13-16

✓ Խաղը և մտավոր գործողությունների զարգացումը—16-21 ✓

Խաղը և կամայական վարքի զարգացումը-----21-22 ✓

Խաղը և կամայական վարքի զարգացումը-----23-26

5.Գլուխ

Խաղը որպես կրտսեր դարոցականների ճանաչողական
հետաքրքրությունների խթանման միջոց-----26-27

6.ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ-----28-29

Ներածություն

ՆՊԱՏԱԿԸ`

Կրտսեր դպրոցական տարիքը ամենակարևոր շրջանն է անձի կայացմամբ, զարգացման համար: Այդ տարիքում երեխան արդեն ունակ է ճանաչելու առարկաների նմանությունն ու տարբերությունը` ելնելով նրանց առանձնահատկություններից: Կարևոր է դպրոցում ստեղծել այնպիսի միջավայր, որտեղ կզարգանան սովորողի անձնային հատկանիշներ, կամրանա, կկայունանա երեխայի <<ես>>ը: Կարևորվում է այս տարիքից զարգացնել երեխայի համարձակ երակայությունը, ստեղծագործելու կարողությունը, ուշադրությունն ու մտածողությունը: Քանի որ այս տարիքում երեխան հիմնականում ընկալում է զգայարանների միջոցով, պետք է կազմակերպել բազմապիսի խաղեր, որոնք կլինեն տեսողական, զգայական, դիդակտիկ: ԵՐԵՒԱՆ խաղալով է ճանաչում իրեն շրջապատող աշխարհը, հասկանում ինքն իրեն, զարգանում: Ցանկացել եմ հատկապես ընդգծել խաղի նշանակությունն ու անշրջելի դերը, անհրաժեշտությունը, **արդիականությունը** կրտսեր դպրոցականի ուսուցման գործընթացում:

ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ`

Խաղի դերը երբեք չի նսեմանում, ետին պլան մղվում, կորցնում իր արդիականությունը: Խաղը միշտ մնում է երեխայի գործունեության լուրջ ձևը: Խաղը մարդկանց ուղեկցել է նրա պատմական զարգացման բոլոր փուլերում: Խաղը կփոփոխվի, բայց միշտ կմնա արդիական, անհրաժեշտ և անփոխարինելի միջոց, մեթոդ, հնար, որովհետև երեխայի հոգեկան աշխարհը լիարժեք է միայն այն ժամանակ, երբ նա ապրում է խաղերի, հեքիաթների, երաժշտության, երևակայության ու ստեղծագործական աշխարհում:

Ուսուցիչները, ծնողները, հասարակությունը պնդում են, որ երեխաները չեն ուզում սովորել, որ մարել է, նվազել հետաքրքրությունը սովորելու նկատմամբ: Իհարկե, դա կա և կապված է զանազան հանգամանքների հետ, ունի շատ պատճառներ: Այս տարիքի երեխաների մոտ սովորելու նկատմամբ հետաքրքրության նվազումը, երբեմն էլ՝ իսպառ բացակայությունը կարծում եմ պայմանավորված է նորագույն մեթոդների կիրառման և նոր տեխնոլոգիաների օգտագործման նվազմամբ :

Գնալով մեծանում է նոր տեխնոլոգիաների դերը մարդու կյանքում, այն մտնում է յուրաքանչյուր ընտանիք, մատչելի են դառնում ավելի շատ երեխաների:

Պատմական զարգացման բոլոր փուլերում խաղը եղել է և կա մարդու կյանքում : Այն միշտ ուղեկցել է մարդուն և անհրաժեշտ է որպես կարողությունների ձևավորման միջոց: Կ.Գ.Ուշինսկու խոսքերով՝ «Եթե մանկավարժությունն ուզում է մարդուն դաստիարակել բոլոր հարաբերություններում, ապա նա պետք է մարդուն ճանաչի բոլոր հարաբերություններում»>: Մարդուն կարելի է լավ ճանաչել միայն խաղային գործունեության ժամանակ: Խաղի ժամանակ մարդը տարվում է խաղով և դուրս գալիս իր կաղապարից: Բացահայտվում են մարդու բոլոր առանձնահատկությունները, բնավորության գծերը, խառնվածքը: Երեխան դրսևորում է ինքնատիպ վարք:

Ժամանակակից երեխաներն ունեն բազմատեսակ, ժամանակակից, հետաքրքիր ու զարգացնող խաղալիքներ, համակարգիչ, համացանցից օգտվելու հնարավորություն: Նրան այլևս հետաքրքիր չեն ավանդական, միապաղաղ դասերը: Դրանք չեն բորբոքում նրանց երևակայությունը, չեն մղում սովորելու...

Երեխայի համար անհրաժեշտ է ապահովել խաղային արդյունավետ միջավայր...

Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը

Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը ունի ուսումնադաստիարակչական նշանակություն: Ժամանակակից դասը կազմակերպելիս խաղային տեխնոլոգիաներում կիրառվում են լեզվատրամաբանական առաջադրանքները, խաղերը, հետաքրքրաշարժ վարժությունները:

Այստեղ խաղը դիտարկվում է որպես առաջատար գործունեություն ոչ այն պատճառով, որ այն երեխայի կյանքում մեծ տեղ է գրավում, այլ որովհետև խաղի ընթացքում երեխայի հոգեկան աշխարհում տեղի են ունենում գլխավոր փոփոխությունները՝ զարգանում են հոգեկան այն գործընթացները, որոնք անհրաժեշտ են զարգացման նոր առավել բարձր աստիճանի անցնելու համար:

Խաղալով երեխան անընդհատ ձգտում է գնալ առաջ, նրա մոտ միաժամանակ աշխատում են ենթագիտակցությունը, խելքը և երևակայությունը, հետևաբար երեխաների զգացմունքային ոլորտի զարգացումը, ինչպես նաև մտավոր կարողությունների զարգացումն ավելի արդյունավետ կատարվում են խաղի միջոցով:

Խաղային գործունեությունը հետաքրքիր է երեխաներին և կարող է առաջացնել նորի ճանաչման դրական շարժառիթ: Միաժամանակ խաղը հանդիսանում է ոչ միայն զվարճանքի միջոց, այլ նաև սովորական վարժություն, որը զգեստավորվում է հետաքրքիր ձևով: Խաղի բովանդակությունը ծառայում է ուսումնական խնդրի կատարմանը, որտեղ կարևոր է նաև դաստիարակչական կողմը:

Հարկ է նշել, որ խաղը կարելի է դիտարկել և՛ որպես ուսուցման խաղային մեթոդ, և՛ որպես ուսուցման ձև, և՛ որպես երեխայի անձի զարգացման միջոց: Այն պետք է դիտել որպես ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձև:

Կանոնները բացահայտում են խաղի բովանդակությունը, առաջադրված նպատակին հասնելու ուղին: Խաղի կանոնին վերագրվում է ոչ միայն այն, ինչը երեխաները պետք է կատարեն, այլև այն, ինչը չպետք է անեն: Դա էլ երեխաներից պահանջում է կարգապահություն, կամքի ուժ:

Խաղերը ընտրելիս ուսուցիչը պետք է հենվի նրանց տարիքային առանձնահատկությունների վրա: Խաղն ինքնանպատակ չպետք է լինի: Պետք է իմանալ նպատակը, իրագործման ուղիները, դասի այն պահերը, որտեղ պետք է օգտագործվի: Անհրաժեշտ է կիրառել այնպիսի խաղեր, որոնք նպաստում են ոչ միայն ուսուցողական, այլև դաստիարակող և զարգացնող խնդիրների լուծմանը:

Երբ ուսուցումը համեմվում է խաղերով, երեխաների համար այն դառնում է ավելի հետաքրքիր, սրտամոտ ու ցանկալի: Խաղային մթնոլորտը հնարավորություն է

տալիս, որ աշակերտներն անկաշկանդ արտահայտեն իրենց մտքերը: Նույնիսկ ամենալավ խաղը կարող է ձանձրացնել երեխաներին, եթե չփոփոխվի ու անընդհատ կրկնվի նույնությամբ: Խաղային գործունեությանը պետք է փոխարինի ուսումնական գործունեությունը, սակայն այն տեղի կունենա աստիճանաբար: Ամեն դեպքում ուսուցչից պահանջվում է մեծ նրբանկատություն, ճկունություն: Ոչ մեկը չպետք է ունենա գերաբեքության կամ թերաբեքության զգացում:

Երեխայի կամային վարքի զարգացման համար կա հրաշալի միջոց՝ դա կանոններով խաղն է: Շարժուն երեխաները, ուսուցչի պահանջները «չցանկանալ կատարող» երեխաները խաղում են ցանկացած խաղ և ձգտում են պահպանել այդ խաղի կանոնները: Այս խաղերը կազմակերպում են, կանոնավորում երեխայի գործողությունները, սահմանափակում են նրանց ակամա ակտիվությունը: Գիտակցելով խաղի կանոնները՝ երեխաները սկսում են իրենց գործողությունները ենթարկել դրանց, արդյունքում, ձևավորվում է կամային և զգացմունքային ինքնակարգավորում:

Խաղը կարող է կիրառվել դասի տարբեր փուլերում, տնային աշխատանքի ստուգման, դասի ամփոփման ժամանակ: Դասի որոշակի փուլում իրագործվող խաղային իրավիճակը խթանում է յուրաքանչյուր երեխայի ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումը, տալիս է հնարավորություն քննարկումների, որը թույլ է տալիս նույնիսկ ամենաթույլ աշակերտին հասկանալ և յուրացնել նոր նյութը, սովորեցնում է այն գործնականում կիրառել: Տարբեր խաղեր կիրառելով՝ կարելի է բազմակի անգամ կրկնել նույն ուսումնական նյութն առանց միօրինակության և ձանձրության:

Խաղը վախի, տագնապի, անվստահության զգացողության հաղթահարելու միջոց է: Խաղալով երեխան սկսում է զգալ իրեն որպես ընդհանուր խմբի լիարժեք անդամ:

Բազմազան խաղերի մեջ դիդակտիկ խաղերի դերն առանձնապես մեծ է: Դիդակտիկ խաղերի նպատակն է սովորողին խաղալով սովորեցնել համեմատելու, համադրելու, դասակարգելու, ընդհանրացնելու, այսինքն՝ մտավոր գործողություններ կատարելու կարողություններ: Ընդ որում, ուսուցողական նյութը սովորողից գաղտնի է մնում և իրեն թվում է, թե ինքն ուղղակի խաղում է, կատարում է որևէ դեր՝ անկախ ընդունակություններից:

Д

Դասին նախապատրաստվելիս՝ ուսուցիչը պետք է ճիշտ ընտրի խաղը, որոշի խաղի մեջ յուրաքանչյուր սովորողի դերը՝ հաշվի առնելով նրա անհատական

առանձնահատկությունները, հետաքրքրությունների շրջանակը, ներուժը և դրական կողմերը: Խաղի օգնությամբ ուսուցիչը կարող է հեշտությամբ ակտիվացնել անհամարձակ, անվստահ երեխային: Երեխաները լավ են կատարում հատկապես ակտիվ, շարժողական գործողություններ ենթադրող խաղերը, որոնց ընթացքում սովորողները շարժվում են և միաժամանակ կատարում մտավոր խնդիրը: Շարժումն աշխուժացնում է դասը, որի արդյունքում նկատելիորեն բարձրանում է սովորողների տրամադրությունը և կարգապահությունը, իսկ ուսուցչի համար ապահովում է՝ իր առջև դրված խնդիրները հաջողությամբ կատարելու բարենպաստ պայմաններ:

Եթե միևնույն խաղը բազմաթիվ անգամ օգտագործվի, երեխայի մոտ կնվազի հետաքրքրությունը դրանց նկատմամբ: Միևնույն խաղերի կիրառման ձևերը հարկավոր է դարձնել բազմազան՝ դրանց օգտագործման հնարավորությունները մեծացնելու նպատակով: Կնարկոր է ոչ թե խաղերի քանակը, այլ դրանց նպատակային օգտագործումը: Խորհուրդ է տրվում աստիճանաբար բարդացնել դրանց բովանդակությունն ու կատարման եղանակը:

Որպեսզի ուսուցման ընթացքում խաղն իսկապես դառնա ուսուցման մեթոդ, այն պետք է անցկացնել հաճախակի և նպատակային: Չպետք է մոռանալ այն մասին, որ ուսումնական գործունեության կարևոր չափանիշ է ուսումնա-ձանաչողական դրդապատճառը: Որպեսզի խաղը դառնա ուսուցման և ուսումնառության մեթոդ, անհրաժեշտ է պահպանել մի շարք պայմաններ.

1. Ուսումնական խնդիրը, առաջադրանքը չպետք է համընկնի խաղային խնդրի հետ:
2. Ուսումնական խնդիրը, առաջադրանքը չպետք է «ճնշի» խաղային խնդիրը, կարևոր է պահպանել խաղային իրավիճակը:
3. Մեկ առանձին խաղը չի ապահովում ուսուցման բարձր արդյունք, հարկ է, որ լինի ուսումնական առաջադրանքի աստիճանական բարդացմամբ կառուցված խաղերի համակարգ:

Ամփոփագիր: Երեխաների ուսուցումը 6 տարեկանից ուսուցիչներիս առջև նոր պահանջներ է դրել: Այս տարիքի երեխաներին դժվար է կտրել իրենց սիրելի զբաղմունքից՝ խաղից: Այս տեսակետից կարևորվում է ուսումնական գործընթացում խաղի կիրառման նշանակությունը: Խաղն ուսումնական նյութը դարձնում է ավելի մատչելի և հետաքրքիր: Ելնելով ուսուցվող թեմայի բնույթից դասի տարբեր փուլերում անցկացվող մաթեմատիկական խաղերը թեթևացնում են աշակերտների ֆիզիկական և հոգեկան ծանրաբեռնվածությունը: Երեխաները խաղալով առավել հեշտ են յուրացնում դասը:

Խաղը մարդուն ուղեկցել է նրա զարգացման բոլոր փուլերում: Այն մարդկային գործունեության ամենահրապուրիչ ձևերից մեկն է, որը ծագում է մանկության շրջանում և շարունակվում ամբողջ կյանքի ընթացքում: Տարբեր տեսանկյուններից քննարկելով խաղային գործունեությունը գիտնականները նշում են, որ խաղը մարդկային մշակութային համակարգի ուրույն և անբաժանելի մասն է: Նրանք խաղը դիտում են որպես երեխայի համակողմանի զարգացման, ինքնահաստատման, ինքնակատարելագործման կարևորագույն միջոց: Խաղի միջոցով երեխային կարելի է կրթել և դաստիարակել: Երեխայի համար իրականության ճանաչման այս հզոր միջոցը բացահայտում է նրա բնավորության բոլոր կողմերը: Խաղի ժամանակ խիստ գործուն են մանկան միտքը և երևակայությունը: Այս գործունեության ընթացքում բավարարվում են երեխայի հիմնական պահանջմունքները ակտիվության և ինքնուրույնության դրսևորում, հասակակիցների հետ փոխշփումների և մեծահասակների կյանքին անմիջականորեն հաղորդակից լինելու, արտաքին աշխարհը ճանաչելու և այն արտացոլելու հնարավորություն:

Խաղը նպաստում է նաև գործունեության նոր ձևերի աշխատանքի և ուսումնական գործունեության տարանջատմանը: Երեխայի խաղն իր զարգացման ընթացքում ձեռք է բերում աշխատանքային և ուսումնական գործունեությանը բնորոշ կառուցվածքային տարրեր՝ նպատակ, պլանավորում և արդյունք:

Խաղի ընթացքում երեխաները ազատ են և ինքնուրույն, ունեն հավասար իրավունքներ և ինքնադրսևորման լայն հնարավորություններ: Խաղն ապահովում է հուզականությամբ հագեցած հաճելի մթնոլորտ և համագործակցելու լավագույն պայմաններ:

Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի համար առաջատար գործունեություն է դառնում ուսումը: Սակայն դեռ երեկ իր զվարթ խաղերով տարված դպրոցականը չի կարող լիովին զերծ մնալ դրանցից: Այդ պատճառով, երբ ուսուցումը խելամտորեն զուգակցվում է խաղերով, երեխաների համար բացվում է մի նոր առավել հետաքրքիր, սրտամոտ ու ցանկալի աշխարհ: Երբ խաղը մուտք է գործում կենդանի

մանկավարժական գործընթացի մեջ, դասարանում ստեղծվում է յուրահատուկ միջավայր: Եթե ուսուցիչ-աշակերտ և, ինչու չէ, նաև աշակերտ-աշակերտ հարաբերություններում մինչ այդ գոյություն ունեին ինչ-ինչ պատմեշներ, ապա դրանք աննկատելիորեն անհետանում են:

Մաթեմատիկական խաղերն ունեն իրենց պատմական անցյալը: Այս խաղերի նպատակը միայն զվարճություն պատճառելը չէ, այլ մաթեմատիկական գիտելիքներին հաղորդակից դարձնելը, տվյալ առարկայի նկատմամբ ընդհանուր հետաքրքրություն առաջացնելը և դասին նպաստավոր թարմություն հաղորդելը: Խաղերի դերն առանձնապես մեծ է պասիվ երեխաների հետաքրքրությունների առաջացման առումով: Շրջապատող միջավայրից վերցրած տվյալներով կառուցված զվարճալի խնդիրների միջոցով իրականացվում է տեսականի և գործնականի կապը, ինչպես նաև ապահովվում է կրթության ու դաստիարակության միասնությունը: Աշակերտներին գործնականորեն ցույց է տրվում մաթեմատիկայի կիրառությունը կյանքի տարբեր բնագավառներում, և դա խթանում է նրանց հետաքրքրասիրությունը տվյալ ուսումնական առարկայի հանդեպ: Նրանք զարմանքով ու սպասողաբար փնտրում են որոնվող հարցերի պատասխանները, իսկ երբ կարողանում են գտնել, ապա մեծ բավականություն են ստանում դասապրոցեսից: Մաթեմատիկական խաղերը կազմակերպվում են նոր նյութի հաղորդումը նախապատրաստելու, անցածն ամրապնդելու, ամփոփելու, ինչպես նաև գիտելիքներն ստուգելու նպատակով:

Խաղի արդյունավետությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով, որոնցից առաջնային են դրա ճիշտ ու ժամանակին կազմակերպումը և անցկացման բարեհարմար մեթոդները:

Խաղը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է նկատի ունենալ հետևյալ պահանջները.

1. Խաղը և դրա կանոնները պետք է լրիվ հասկանալի լինեն երեխաներին:
2. Խաղի բովանդակությունը պետք է համապատասխանի խաղացողների գիտելիքների մակարդակին:
3. Խաղը պետք է լինի կոնկրետ:
4. Հեշտ ու դժվար, աշխույժ ու լուռ խաղերը հաջորդելու են միմյանց:
5. Խաղերի քանակն ու տևողությունը պետք է լինի չափավոր:
6. Խաղը պետք է նպաստի գիտելիքների հարստացմանը և

հետաքրքրությունների ձևավորմանը:

Յուրաքանչյուր խաղ կազմակերպելուց առաջ ուսուցիչը պետք է այն ենթարկի վերլուծության և վերանայի

- ա) խաղի նպատակը,
- բ) խաղացողների թիվը,
- գ) գիտելիքների մակարդակը,
- դ) նախապատրաստական վարժությունների կատարման անհրաժեշտությունը,
- ե) խաղի անցկացման կանոնները,
- զ) կատարման հնարավոր տարբերակները,

Խաղի ընթացքում պահանջվում են բարձր կարգապահություն, ուշադրություն և օբյեկտիվ, թափանցիկ գնահատում:

Դասի տարբեր փուլերում անցկացվող խաղերի տեսակներն են՝

- ա) դիդակտիկ խաղեր,
- բ) հաշվային զվարճալիքներ և տրամաբանական խնդիրներ,
- գ) շարժական խնդիրներ:

Դիդակտիկ խաղերը հիմնականում համապատասխանում են դասի թեմային և կազմակերպվում են առանձին թեմաների ուսուցումը նախապատրաստելու, անցածը խորացնելու, ամրապնդելու և ամփոփելու նպատակով: Կրտսեր դպրոցականների մասնակցությունը դիդակտիկ խաղերին նպաստում է նրանց ինքնադրսևորմանը և ինքնահաստատմանը: Դրանք ձևավորում են հաջողության, հաղթանակի հասնելու կայուն ձգտում հետևաբար նաև կամային որակներ:

Զվարճալի կամ թարմացնող խաղերը կարող են լինել թեմատիկ և ոչ թեմատիկ: Դա բխում է աշակերտների գիտելիքների մակարդակից և հետաքրքրության աստիճանից:

Հանելուկ-խնդիրները նպատակահարմար է առաջադրել դասի վերջում, որպեսզի երեխաները տանը նույնպես հնարավորություն ունենան մտածելու տվյալ առաջադրանքի ուղղությամբ:

2-րդ և 3-րդ դասարաններում նպատակահարմար է, որ աշակերտը մաթեմատիկական խաղերի և տրամաբանական խնդիրների համար ունենա առանձին տետր, որպեսզի կարողանա ինքնուրույն գրառել ինչպես դասարանում, այնպես էլ տանը կատարած մաթեմատիկական խաղերի նկարագրությունը և լուծումները: Մաթեմատիկական խաղերը կարելի է կիրառել նաև մյուս առարկաների ուսուցման ժամանակ, ինչը կապահովի մաթեմատիկայի ու տվյալ առարկայի միջառարկայական կապը: Օրինակ մաթեմատիկայի դասին հնարավոր է

օգտագործել այն պարագաները, որոնք աշակերտները պատրաստել են

աշխատանքի ուսուցման ժամերին:

Խաղը կարևոր է նաև ուսուցանվող նյութի ամրակայման համար: Նոր թեմա բացատրելուց հետո ուսուցիչը երեխաների կողմից ստուգում է նյութի յուրացումը և այն ամրապնդում տարբեր եղանակներով, այդ թվում մաթեմատիկական խաղերի միջոցով:

Համր խաղ: Կարելի է կազմակերպել գումարում և բազմապատկում ուսուցանելիս:

Շարունակի՞ր հաշվել: Հարմար կազմակերպել թվարկությունը ուսուցանելիս, որի նպատակն է սովորեցնել հաշվել՝ սկսած ցանկացած թվից:

Գնալով պակասեցրու: Այս խաղը կազմակերպվում է թվարկություն ուսուցանելիս և հետ հաշիվ կատարելիս:

Լավագույն հաշվորդը: Կարելի է անցկացնել դասի տարբեր փուլերում և տարբեր եղանակներով:

Ով կլուծի արագ և ճիշտ: Նպատակահարմար է կազմակերպել տնային աշխատանքներ ստուգելիս:

Պատասխանի՞ր անմիջապես: Թվաբանական բոլոր գործողություններն աշակերտների մեջ ամրակայելու միջոցներից մեկն է:

Գտնել մտքում պահած թիվը: Այս խաղի ժամանակ ուսուցիչը հաջորդաբար ասում է գործողությունները, իսկ աշակերտները կատարում են պահանջվող հաշվումները:

Կիրառելի են նաև երկրաչափական բովանդակությամբ խաղեր, օրինակ՝

Կառուցիր պատկերներ: Ուսուցիչը աշակերտներին հանձնարարում է հաշվեծողիկներով կառուցել երկրաչափական պատկերներ:

Երկրաչափական խաղերից են «Գուշակի՞ր ինչ ենք թաքցրել», «Հանի՞ր պահանջվող առարկան», «Գծի՞ր փակ աչքերով», «Որտե՞ղ էին տեղը» և այլն:

Կրթական բարեփոխումներն ուսուցչից պահանջում են առարկայի խոր և բազմակողմանի իմացություն: Հնարավոր չէ լավ ուսուցիչ դառնալ, եթե կատարելապես չես տիրապետում մասնագիտությանդ: Պետք է սիրել երեխային, չմոռանալ, որ ուսուցիչը մեծ դերակատարում ունի ապագա քաղաքացու ձևավորման գործում:

Այս գիտակցությամբ եմ մոտենում իմ աշխատանքին և իմ ընտրած մասնագիտությանը:

Ելնելով ուսումնական նյութի բովանդակությունից անցկացնում եմ տարբեր խաղեր: Դասը հետաքրքիր դարձնելու համար սովորական վարժությունների

բանավոր հաշվի ժամանակ նկարում են երիցուկ, որի թերթերի վրա տեղադրում են վարժությունները և պատասխանները: Երեխաները ասում են պատասխանները՝ պոկելով համապատասխան թերթիկները:

Կարևոր է, որ յուրաքանչյուր դասի համար հանգամանորեն ընտրենք կամ հորինենք՝ դեպի մեր սահմանած նպատակը տանող հետաքրքիր և ուսուցանող խաղ:

Անցկացնում են << խրախուսանք>>- խաղը **«Սանդուղքներով բարձրացի՛ր ու տե՛ս, թե ով, գործողությունները կատարելով, ավելի արագ կհասնի ամենավերին աստիճանին»:**

«Ում ձեռքին է թիվը» ակտիվացնող քարտային խաղի միջոցով զարգանում են աշակերտների հաշվումներ կատարելու կարողություններն ու հմտությունները: Ցուրաքանչյուր աշակերտ ստանում է մեկ քարտ: Տաղավարի ընտրությամբ որևէ աշակերտ կարող է իր քարտի առաջադրանքը: Ուշադրություն է դարձվում, որ աշակերտները կարողանան թվերը ճիշտ մեծացնել կամ փոքրացնել մի քանի անգամ կամ մի քանիսով: Նրանք պետք է ուշադիր լինեն, որպեսզի կարողանան որոշել, թե հարցի պատասխանն իրենց ձեռքի՞ն է: Հետո ընթերցում են իրենց քարտի հարցը, և այսպես շարունակվում է խաղը:

Նյութի յուրացումը ստուգվում է համր խաղի միջոցով:

«Շղթա» խաղը զարգացնում է ուշադրություն, համարձակություն և ակտիվություն:

Արդյունավետ է նաև **«Գուշակի՛ր ինչ պատկեր է գծված»** խաղը:

Խաղերի շնորհիվ աշակերտներն զգում են, որ իրենք ինքնաբեր նվաճում են գիտելիքների բարձունքներ, և դա իրականացվում է ուսուցչի ուղղորդմամբ: Իրենք են դառնում գործող անձեր: Խաղերով զուգակցված դասը միշտ էլ տալիս է դրական արդյունք:

Խաղը և դրդապատճառապահանջմունքային ոլորտի զարգացումը

Խաղը գլխավոր դեր ունի երեխայի դրդապատճառային-պահանջմունքային ոլորտի զարգացման հարցում: Լ.Ս.Վիգոտսկին զարմանալիորեն ճիշտ էր, երբ դերային խաղի մեջ առաջին պլան մղում էր շարժառիթի և պահանջմունքի հիմնախնդիրները: Վիգոտսկին ընդգծել է երեխայի խաղի ընթացքում ծնվող նոր ցանկությունների ու տենդենցների և դրանց անմիջապես իրականացման անհնարինության հիմնախնդիրը:

Ա.Ն.Լեոնտևը (1965) Վիգոտսկու տեսությանը փորձեց տալ մեկ այլ լուծում: Ըստ Լեոնտևի խնդրի էությունն այն է, որ «երեխայի ընկալած նյութական աշխարհն աստիճանաբար ընդլայնվում է: Այս աշխարհի մեջ կարելի է տեսնել ոչ միայն առարկաներ, որոնք շրջապատում են երեխային, և որոնցով նա կարող է զանազան գործողություններ կատարել և կատարում է, այլ նաև կան մեծահասակներին պատկանող իրեր, որոնցից երեխան դեռ չի կարող օգտվել. դրանք նրա համար ֆիզիկապես դեռ հասանելի չեն: Այսպիսով, նախադայրոցական տարիքի երեխայի համար խնդիրների խնդիրը մեծահասակներին պատկանող իրերին և առարկաներին տիրապետելու ձգտումն է, այդ առարկաների աշխարհին հասնելու և դրանք յուրացնելու ընթացքում էլ տեղի է ունենում երեխայի հոգևոր զարգացումը:

<<Հոգեբանական զարգացման այս աստիճանում երեխայի համար դեռևս գոյություն չունեն առանձնահատուկ տեսական գործունեություն, հատուկ գիտակցված ձանաչողություն, այդ պատճառով էլ իմաստավորումը նախ և առաջ դրսևորվում է գործողության ձևով: Յուրացնելով իրեն շրջապատող աշխարհը՝ երեխան ձգտում է գործել այդ աշխարհում», - գրում է Լեոնտևը:

Այդ պատճառով էլ զարգացման ընթացքում, իմաստավորելով շրջակա աշխարհը իր իրերով, նա ոչ միայն փորձում է գործողություններ կատարել իրեն հասանելի առարկաներով, այլ նաև փորձում է գործել որպես մեծահասակ: Այս վերջին դրույթի մեջ ամփոփված է հարցի էությունը: Սակայն պիտի ասել, որ Լեոնտևը այնքան էլ ճշգրիտ չի ներկայացնում հարցը: Նա տեսնում է երեխայի «ես ինքս» և մեծահասակի դասական «չի կարելի» արգելքի միջև գոյություն ունեցող հակասությունը: Երեխան չի ուզում սոսկ հետևել մեքենայի ընթացքին, ավելին բավարար չէ նաև այդ մեքենայի մեջ նստելը, նա ուզում է գործ անել, կառավարել և տիրել ավտոմեքենային: Ֆրադկինայի և Սլավինայի ուսումնասիրությունների արդյունքում կուտակված փաստերը վկայում են, որ այս գործընթացը մի քիչ այլ կերպ է ընթանում: Այն առարկաների շրջանակը, որոնք երեխան ուզում է ինքնուրույնաբար

տնօրինել, երկրորդական է: Դրա հիմքում ընկած է երեխայի կողմից նոր աշխարհի բացահայտումը, դա մեծահասակների և նրանց գործունեության, գործառույթների և հարաբերությունների աշխարհն է: Այդ աշխարհը երեխայի համար դեռ փակ էր առարկայական գործողություններով, որոնք նա յուրացնում էր մեծահասակի օգնությամբ և ղեկավարությամբ՝ չնկատելով մեծահասակին:

Վաղ մանկության տարիներին երեխան կլանված է առարկայով և դրա հետ կատարելիք գործողություններով և ֆունկցիաների բացահայտմամբ: Ահա նա յուրացրեց ինչ-որ գործողություն, թեկուզ և չափազանց պարզունակ և կարողացավ ինքնուրույն կատարել դա: Այդ պահին տեղի է ունենում անջատում մեծահասակից, և երեխան նկատում է, որ ինքն էլ գործում է մեծահասակի պես: Երեխան առաջ էլ էր մեծի նման գործողություններ կատարում, բայց դա չէր նկատում: Նա առարկան ընկալում էր մեծահասակի միջնորդությամբ «ինչպես ապակու միջով»: Այս հարցում հենց մեծահասակներն են օգնում և երեխային ցույց են տալիս, թե ինչպես վարվել: Աֆեկտը առարկայից տեղափոխվում է դեպի մարդը, որը մինչ այդ կանգնած էր առարկայից այն կողմ: Դրա շնորհիվ էլ մեծահասակը և նրա գործողությունները սկսում են երեխայի համար օրինակ ծառայել:

Օբյեկտիվորեն դա նշանակում է որ մեծահասակը երեխայի առջև հանդես է գալիս նախ և առաջ իր գործառությամբ: Երեխան ուզում է վարվել այնպես, ինչպես մեծահասակը, նա այդ ցանկության գերին է: Հենց այդ ընդհանրական ցանկության ազդեցությամբ, սկսում մեծահասակի հուշումով, նա սկսում է գործել այնպես, կարծես թե ինքն էլ մեծահասակ է: Աֆեկտն այքան ուժեղ է, որ բավական է մի ակնարկ, և երեխան ուրախությամբ վերածվում է, իհարկե զուտ հուզական առումով, մեծահասակի: Աֆեկտով է բացատրվում այն հանգամանքը, որ երեխաներն այդպես հեշտությամբ ընդունում են մեծահասակների դերերը:

Պարադոքսն այն է, որ առարկայական խաղից անցում կատարելով դեպի դերային խաղ, էական փոփոխություններ կարող են դեռ չնկատվել: Երեխան ուներ այդ խաղալիքները, առաջին փուլում կարծես թե որևէ գործողություն էլ չի փոխվել: Երեխան լողացրեց տիկնիկին, կերակրեց, դրեց քնելու: Արտաքուստ նա դարձյալ նույն գործողություններն է անում, ինչ որ նախկինում: Բայց հիմա արդեն նույն առարկաները և գործողությունները հարում են մի նոր իրականության, սա աֆեկտիվ-հաճելի գործունեություն է: Սրա շնորհիվ դրանք ձեռք են բերում նոր իմաստ: Երբ երեխան փոխում է իր դերը դառնալով մայրիկ, իսկ տիկնիկը երեխա, լողացնելը, կերակրելը, սնունդ պատրաստելը վերածվում են խնամքի: Այս գործողություններում նկատվում է մոր և մանկան հարաբերություններ, սեր և փաղաքշանք, կարող է նաև հակառակը լինել: Սա պայմանավորված է կոնկրետ իրավիճակներով, երեխայի

կյանքի պայմաններով, այն կոնկրետ հարաբերություններով, որոնք նրան շրջապատում են:

Երեխան, որ գտնվում է առարկայից դեպի դերային խաղի անցման սահմանագծում, դեռ չգիտի մեծահասակների հասարակական հարաբերությունների և դրանց իմաստի մասին: Նա գործում է առաջնորդվելով իր ցանկությամբ, իրեն օբյեկտիվորեն դնում է մեծահասակի դրության մեջ, որի ընթացքում տեղի է ունենում հուզական-գործունեական կողմնորոշում մեծահասակների հարաբերությունների և նրանց գործունեության իմաստավորման առումով: Այստեղ ինտելեկտը հետևում է հուզական-գործունեական ապրումներին:

Խաղային գործողությունների ընդհանրական և սեղմ բնույթը խոսում է այն մասին, որ մարդկային հարաբերությունների այդպիսի առանձնացումը իրոք տեղի է ունենում, և այդ առանձնացված իմաստը հուզականորեն ապրվում է: Դրա շնորհիվ էլ սկզբում մեծահասակ մարդու գործառությունը այլ մարդկանց համար որպես կարևոր անձ միայն հուզական ընկալման արդյունք է, և հետոնաբար որոշակի վերաբերմունք է ծնում նրանց գործունեության հանդեպ:

Սրան պիտի ավելացնել դերային խաղի ևս մեկ առանձնահատկություն, որը բավարար չափով չի արժևորվել: Երեխան, որքան էլ հուզականորեն է ստանձնում մեծահասակի դերը, իրեն դեռ զգում է երեխա: Նա ինքն իրեն նայում է իր ստանձնած դերի միջով, այսինքն մեծահասակի միջոցով հուզականորեն համեմատում է իրեն մեծի հետ և հայտնաբերում է, որ ինքը դեռևս մեծ չէ: Այն բանի գիտակցումը, որ ինքը դեռ երեխա է, տեղի է ունենում խաղի միջոցով, այստեղից էլ ծնունդ է առնում նոր դրդապատճառ, դառնալ մեծահասակ և իրականացնել նրա գործառությունները և ֆունկցիաները:

Լ. Ի. Բոժովիչը (1951) ցույց է տվել, որ նախադպրոցական տարիքի ավարտին երեխայի մոտ ծնվում են նոր դրդապատճառներ: Դրանք ձեռք են բերում որոշակի ցանկության ձև. գնալ դպրոց և սկսել հասարակայնորեն նշանակալի և գնահատելի գործունեություն: Երեխայի համար սա դեպի հասունությունը տանող ճանապարհն է:

Խաղն էլ հենց այն գործունեությունն է, որը ամենամերձ հարաբերությունն ունի երեխայի պահանջմունքային ոլորտին: Սրա ընթացքում է դրսևորվում մարդկային գործունեության հանդեպ նախնական հուզական-գործունեական կողմնորոշումը, մեծահասակների հարաբերությունների համակարգում իր սահմանափակ տեղի գիտակցումը և մեծ լինելու պահանջն է ծնվում:

Խաղի նշանակությունը չի սահմանափակվում նրանով, որ ծնվում են բովանդակությամբ նոր գործունեության դրդապատճառներ և դրանց հետ կապված խնդիրներ: Էականն այն է, որ խաղի մեջ ծնունդ են առնում դրդապատճառների

հոգեբանորեն նոր ձևեր: Կարելի է ենթադրել, որ հենց խաղի մեջ է անցում կատարվում այնպիսի դրդապատճառներից, որոնք ունեն նախագիտակցական աֆեկտիվ գունավորումով աննախադեպ ցանկությունների տեսք, դեպի գիտակցականության սահմանին մերձեցող և ընդհանրական նպատակադրումների ձև ստացած դրդապատճառների:

Խաղի «ճանաչողական եսակենտրոնության (էզոցենտրիզմ)» հաղթահարումը

Ժ. Պիաժեն, որը մեծ թվով փորձարարական հետազոտություններ է կատարել երեխաների մտածողության առանձնահատկությունների ուսումնասիրության շուրջ, նրանց մտածողության հիմնական որակը բնութագրել է որպես «ճանաչողական եսակենտրոնություն»: Այս յուրահատկության էությունն այն է, որ երեխան սեփական տեսակետը չի սահմանազատում հնարավոր այլ կարծիքներից, հետևաբար իրենը համարում է տիրապետող: «ճանաչողական եսակենտրոնության» հիմնախնդրով շատերն են զբաղվել, փորձել են ցույց տալ դրա հաղթահարման, ինչպես նաև առավել բարձրակարգ մտածողության անցնելու ուղիները: Նախադպրոցական տարիքին հատուկ մտածողությունից դեպի մտածողության առավել բարձրակարգ ձևերին անցումը շատ բարդ գործընթաց է: Մեզ թվում է, որ, զարգացման վաղ և նախադպրոցական սահմանային փուլում մեծահասակին առանձնացնելով որպես գործունեության օրինակ, արդեն իր մեջ ունի այդպիսի անցման հնարավորություններ: Դերային խաղը փոխում է երեխայի դիրքորոշումը, անհատական և յուրահատուկ մանկական դիրքորոշումը փոխարինվում է մեծահասակի դիրքորոշումով: Դերի ստանձնումը և դրա հետ կապված իրերի նշանակության վտոխոխությունը իրենից ներկայացնում է մի դիրքորոշումը մյուսով փոխարինելու անընդմեջ հերթազայություն:

Խաղը հենց այն գործունեությունն է, որի ընթացքում տեղի են ունենում «ճանաչողական եսակենտրոնության» հաղթահարման հիմնական գործընթացները:

Այս ենթադրության փորձարարական ստուգումն անցկացրել է Վ.Ա. Նեդոսպասովան (1972) հատուկ մի հետազոտության մեջ, որը երեխաների մոտ ապակենտրոնացման ձևավորման բնույթ ունի:

Ժ. Պիաժեն իր աշխատություններից մեկում (1932) ուշադրություն է դարձրել եսակենտրոնության դրսևորմանը Բինեի երեք եղբայրների մասին խնդրի լուծման ժամանակ: Այս խնդրի լուծման էությունն այն է, որ ճիշտ նշելով հանդերձ, թե քանի եղբայր ունի ինքը, երեխան չի կարողանում ճիշտ նշել, թե քանի եղբայր են իրենք ընդհանրապես, այսինքն դժվարանում է եղբայրներից մեկի տեսանկյունից հանդես

գալուց: Օրինակ, եթե ընտանիքում երկու եղբայր են, ապա այն հարցին, թե «Դու քանի եղբայր ունես», երեխան ճիշտ պատասխան է տալիս. «Ես ունեմ մեկ եղբայր Կոլյան»: Իսկ երբ հարցնում են» թե քանի եղբայր ունի Կոլյան, երեխան պատասխանում է. «Կոլյան եղբայր չունի»:

Վ. Ա. Նեդոսպասովայի անցկացրած փորձերի ընթացքում, երբ երեք եղբայրների խնդիրն առաջարկվել էր ոչ թե իր ընտանիքի, այլ ուրիշ կամ երևակայական ընտանիքի համար, եսակենտրոն դիրքորոշումը կամ չէր դրսևորվել կամ էլ շատ չնչին դրսևորում էր ունեցել: Սա էլ ենթադրել է տալիս, որ եթե երեխայի մոտ ձևավորվի սեփական ընտանիքի հանդեպ օտարի հայացքով նայելու կարողություն, այսինքն նոր դիրքորոշում ձևավորելու դեպքում կարելի է հաղթահարել «ճանաչողական եսակենտրոնության» ախտանիշները:

Վերոհիշյալ փորձարարությունն անցկացվել է դասական սխեմային համապատասխան ըստ փորձարարական-գենետիկական ձևավորման սկզբունքի: Ընտրվել են 5, 6, 7 տարեկան այնպիսի երեխաներ, որոնց մոտ «ճանաչողական եսակենտրոնությունը» առավել վառ է դրսևորվել: Այս երեխաներին խնդիրը ներկայացվել է նոր դիրքորոշման տեսանկյանից, որը մենք պայմանականորեն անվանել ենք դինամիկական:

Նախապես երեխաներին ծանոթացրել են ընտանիքի ներսում գոյություն ունեցող հարաբերություններին: Դրա համար երեխայի առջև դրվել են երկու տիկնիկ, որոնք պատկերում են եղբայրներին և ևս երկու տիկնիկ, որոնք ծնողներն են: Երեխայի հետ անցկացված զրույցի ընթացքում բացատրվեցին ընտանիքի ներսում գոյություն ունեցող հարաբերությունները ծնողներ, որդի, եղբայր: Երբ երեխաները տիկնիկային այդ ընտանիքի ազգակցական հարաբերությունները յուրացնում էին, ծնողները հեռացվում էին, մնում էին միայն եղբայրները կամ քույրերը: Սկսվում էր ձևավորման գործընթացը, որն ուներ երկու փուլ: Փորձարարության առաջին փուլում երեխան փորձարկողի հետ միասին իրեն պատկերացնում էր եղբայրներից (քույրերից) մեկի տեղում, իր անունը փոխում էր՝ վերցնելով տիկնիկի անունը, ստանձնում էր նրա դերը, եղբայրներից մեկի դերը, և դատողություններ էր անում այդ նոր դիրքորոշումից ելելով:

Օրինակ, եթե այդ իրադրության մեջ երեխան Կոլյան էր, ապա նա պիտի որոշեր, թե ով է իր եղբայրը ցույց տալով մյուս տիկնիկներին և անվանելով նրանց, իսկ հետո պիտի ասեր իր անունը, այսինքն պիտի վերականգներ սեփական դիրքորոշումը: Այդպես հաջորդաբար երեխան կերպարանափոխվում էր, ընդունում էր բոլոր տիկնիկների դերերը և որոշում էր, թե այդ բոլոր իրադրությունների մեջ ով է դառնում իր եղբայրը, իսկ հետո էլ ով է ինքը, եթե նրա եղբայրներն այդ տիկնիկներն էին:

Ամբողջ փորձարարությունն անցկացվում էր տիկնիկներով երեխան իր առջև

տեսնում էր ողջ իրադրությունը և միևնույն ժամանակ արտահայտում էր իր կարծիքը տվյալ իրադրությունից ելնելով: Ապա փորձարկումը շարունակվում էր պայմանական նշանների օգնությամբ: Եղբայրները ներկայացվում էին գունավոր շրջանակներով, և եղբայրներին անվանելիս երեխաները որոշում էին, ամեն մի եղբոր գույնը և տալիս էին նրա անունը: Այսպես երեխան պայմանականորեն անցում էր կատարում մի եղբորից մյուսի դիրքորոշմանը հաջորդաբար ստանձնելով նրանց դերերը: Վերջապես նույն գործողությունները կատարվում էին մաքուր բառային (վերբալ) պլանով: Տիկնիկներից դեպի պայմանական նշաններ, ապա հատկապես խոսքային նկարագրության ոլորտներ անցումները կատարվում էր միայն այն բանից հետո, երբ երեխան բավական ազատ կերպով արված ձևով կատարում էր գործողությունները:

Ձևավորման այս փուլից հետո կատարված ստուգողական չափումները ցույց տվեցին, որ «ճանաչողական եսակենտրոնության» վերջնական հաղթահարում տեղի չի ունենում: Միայն որոշ երեխաներ կարողացել էին ավելի լավ լուծել իրենց առջև դրված խնդիրները: Արդյունքների վերլուծությունը բացահայտեց մի ֆենոմեն, որը մենք անվանեցինք «հաջորդական կենտրոնացում»: Ամեն անգամ մի նոր դեր ստանձնելով, նոր իրադրության մեջ հայտնվելով նա շարունակում է նկատել և առանձնացնել իր համար բացահայտ փոխհարաբերությունները: Սակայն այդ դիրքորոշումները նրա համար գոյություն ունեն որպես միմյանց հետ չկապակցվող, չհամընկնող և չկորդինացվող հասկացություններ: Երեխաները կապված են այն դիրքորոշմանը, որը ամեն անգամ գրավում են տվյալ իրադրության մեջ՝ առանց ենթադրելու այլ մարդկանց տեսակետների միաժամանակյա գոյության մասին:

Երեխաները չեն նկատում, որ այլ դիրք գրավելով, նրանք մյուս մասնակիցների համար փոխվում են, դառնում են ուրիշ, այսինքն այլ կերպ են ընկալվում: Դառնալով Կոլյա՝ երեխան նկատում է, որ ինքը Անդրեի և Վիտյայի եղբայրն է, բայց դեռևս չի տեսնում, որ Անդրեի դերը ստանձնելով դառնում է այլ մարդկանց եղբայր:

Վ. Ա. Նեդոսպասովան, հայտաբերելով «հաջորդական կենտրոնացում» գոյությունը, անցավ փորձարկման երկրորդ փուլին: Իրադրությունը նորից կրկնվեց: Դարձյալ երեխայի առջև դրվեցին երեք տիկնիկ: Երեխան իրեն պատկերացրեց դրանցից մեկի դերում, բայց հիմա պիտի անվաներ ոչ թե իր եղբայրներին, այլ նրանց եղբայրներին, ում դերը ինքը չէր ստանձնել: Օրինակ, սեղանին երեխայի դիմաց, դրված են երեք տիկնիկ՝ Սաշան, Կոստյան և Վանյան: Երեխային ասում են . Դու Վանյան ես, բայց ինձ մի ասա, թե ովքեր են քո եղբայրները: Ես դա գիտեմ, դու ասա ովքեր են Սաշայի (Կոստյայի) եղբայրները: Ում եղբայրներն են դու և Սաշան: Իսկ դո՞ւ և Կոստյա՞ն: Ձևավորումը կատարվում էր տիկնիկներով, ապա գրաֆիկական նշաններով, հետո էլ մաքուր խոսքային մակարդակով:

Այս ձևավորումն ավարտվեց, երբ երեխան առանց որևէ սատարող ուժի, խոսքային պլանում արտահայտեց բոլոր դատողությունները՝ զբաղեցնելով պայմանական դիրքորոշում, բայց դատելով որպես այլ անձ: Բերենք օրինակ. Փորձարկում Վալյայի հետ:

Փորձարկվող-մեր խնդրում կան երեք քայլեր: Մեկին անվանենք Ջինա, մյուսին Նադյա, երրորդին՝ Անյա: Եթե դու Ջինան ես, ապա ովքեր են Անյայի քայլերը:

Վալյա-Անյայի քայլերը կլինենք ես և Նադյան:

Փորձ.- Իսկ Նադյայի քայլերն ովքե՞ր են:

Վալյա- Երբ ես Ջինան եմ, Նադյայի քայլերն ենք ես ու Անյան:

Փորձ. - Իսկ եթե դու ես Նադյան:

Վալյա - Այդ ժամանակ Անյայի քայլերն ենք ես, Նադյան և Ջինան: Իսկ Ջինայի քայլերը ես և Անյան ենք:

Ձևավորման ավարտից հետո բոլոր երեխաներին մաքուր խոսքային պլանով առաջարկվեցին ստուգողական առաջադրանքներ, որոնց շարքում էին երեք եղբայրների, երեք լեռների և հուլունքների խնդիրները (սրանք կիրառվել էն Պիաժեի գործընկերների կողմից): Կիրառվեց նաև Վ. Ա. Նեդոսպասովայի աջ և ձախ կողմերի որոշման խնդիրը, որում կենտրոնացման ֆենոմենը դրսևորվում է շատ վառ կերպով: Տարիքային բոլոր խմբերում բոլոր այս խնդիրները առանց փորձարկողի օգնության լուծվեցին 80-100 տոկոսով, իսկ երբ փորձարկողը մի փոքր օգնեց, բոլոր երեխաները կարողացան լուծել իրենց առջև դրված խնդիրը: Այսպիսով՝ փորձարարական այս խաղի շնորհիվ հնարավոր եղավ հաղթահարելու «ճանաչողական եսակենտրոնության» ֆենոմենը:

Իհարկե, իրականում ամեն բան ընթանում է շատ ավելի բարդ ձևով: Փորձարարական-գեներտիկական հետազոտությունները իրական երևույթների նմուշներն են միայն:

Ի՞նչ հիմքեր կան կարծելու, որ անցկացված փորձարարությունը դերային խաղերի ընթացքում տեղի ունեցող գործընթացների նմուշներ են, կամ էլ որ դերային խաղը այն գործունեությունն է, որի ընթացքում ձևավորվում է ապակենտրոնացման մեխանիզմը:

Նախ և առաջ նշենք, որ այս փորձարարությունը ոչ բոլոր դերային խաղերի համար է նմուշօրինակ ծառայում, այլ միայն այնպիսի խաղերի համար, որոնք խաղընկերոջ առկայության պահանջ են դնում, այսինքն խոսքը կոլեկտիվ խաղի մասին է: Այսպիսի խաղի ընթացքում է, որ երեխան, ստանձնելով որևէ դեր, գործելով նոր դիրքորոշման պայմաններում, ստիպված է ուշադրություն դարձնել նաև իր

խաղընկերոջ ստանձնած դերին:

Այս խաղի ընթացքում երեխան իր խաղընկերոջը դիմում է արդեն ոչ այնպես, ինչպես սովորական կյանքում, այլ նկատի ունենալով խաղի պայմանների թելադրած նոր իրադրությունը: Կարող է պատահել նույնիսկ, որ իրական կյանքում երկու երեխա հակառակվեն իրար, լինեն հակառակորդներ, բայց որպես խաղընկերներ, նրանք միմյանց հանդեպ դրսևորում են խնամք և համագործակցություն: Խաղընկերներից յուրաքանչյուրն այժմ գործում է պայմանական նոր դիրքորոշումից ելնելով: Նա պարտավոր է իր գործողությունները համապատասխանեցնել խաղընկերոջ դերին, չնայած ինքն այդ դերը չի ստանձնել:

Բացի դրանից բոլոր այն առարկաները, որոնք ընդգրկված են խաղի մեջ, և որոնք որոշակի նշանակություն ունեն խաղի ընթացքում դերերից մեկի համար, մյուս մասնակիցները ևս պիտի նույն նշանակությունը վերագրեն դրանց: Օրինակ, «բժիշկ-բժիշկ» խաղի մեջ պարտադիր կարգով պիտի լինեն երկու խաղընկեր՝ բժիշկ և այցելու: Բժիշկն իր գործողությունները պիտի հարմարեցնի այցելուին, և ընդհակառակը՝ հիվանդը պիտի գործի ըստ բժշկի գործողությունների: Սա դա վերաբերում է նաև առարկաներին: Պատկերացնենք, որ բժշկի ձեռքին փայտիկ կա, որը նա ներկայացնում է որպես սրսկիչ: Փայտիկը բժշկի համար սրսկիչ է, քանի որ բժշկական տվյալ գործիքի դեր կատարում է այդ փայտիկը: Սակայն այցելուի համար փայտիկը սոսկ փայտիկ է: Սա կարող է սրսկիչ դառնալ «հիվանդի» համար միայն այն դեպքում, երբ ինքը ևս ընդունի բժշկի տեսակետը՝ առանց ստանձնելու բժշկի դերը:

Այսպիսով, խաղը դառնում է իրական գործունեության բնագավառ (պրակտիկա) ոչ միայն խաղի մեջ ստանձնած դերի դիրքորոշման փոփոխության առումով, այլ որպես խաղընկերոջ նկատմամբ դրսևորվող վերաբերմունք այն դերի տեսանկյունից, որը ստանձնել է խաղընկերը, ոչ միայն որպես գործողությունների իրական պրակտիկա որոշակի առարկաներով և դրանցով արված նոր նշանակությամբ, այլ նաև որպես տեսակետների համատեղում այդ առարկաների նշանակության առումով, անգամ եթե դրանցով որևէ գործողություն չի կատարվում:

Սա էլ հենց ամեն թույլ կատարվող «ապակենտրոնացման» գործընթացն է: Խաղը դառնում է երեխաների պատճենված գործունեությունը:

Վ.Ա. Նեդոսպասովայի փորձարարական հետազոտության մեջ խաղը ներկայանում է որպես մի գործունեություն, որի մեջ տեղի է ունենում երեխայի ճանաչողական և հուզական «ապակենտրոնացումը»: Սրա մեջ է հենց խաղի կարևոր նշանակությունը երեխայի ինտելեկտուալ զարգացման գործում: Հարցը միայն այն չէ, որ խաղի մեջ զարգանում կամ էլ նորից ձևավորվում են առանձին ինտելեկտուալ

գործառնություններ (օպերացիաներ), այլ այն, որ արմատական կերպով փոփոխվում է երեխայի դիրքորոշումը շրջակա աշխարհի հանդեպ, և հենց դիրքորոշման վափոխության մեխանիզմն է ձևավորվում և սեփական տեսանկյան կորոդինացիան այլ տեսանկյունների հետ: Հենց այս փոփոխությունն էլ հնարավորություն է տալիս և ուղի է բաց անում մտածողության նոր ավելի բարձր մակարդակի անցման և ինտելեկտուալ նոր գործառնությունների ձևավորման համար:

Խաղը և մտավոր գործողությունների զարգացումը

Ռուսական հոգեբանության մեջ մեծ տարածում են գտել մտածական գործընթացների և հասկացությունների զարգացման մասին տեսությունները: Այս կարևոր հիմնախնդրի մշակման համար մենք պարտական ենք նախ և առաջ Պ. Յա. Գալպերինին և նրա գործընկերներին: Պ. Յա. Գալպերինը (1959) փորձարարական բազմաթիվ հետազոտություններ կատարեց, որոնք մտածական գործընթացների և հասկացությունների ձևավորման փորձարարական- գենետիկական բնույթ ունենին: Ըստ այս հետազոտությունների նա գտավ, որ ցանկացած մտավոր նոր գործընթաց և հասկացություն պիտի անցնի հիմնականում երեք փուլ, որ հնարավոր դառնա դրա ձևավորումը: Եթե արված խնդրի վրա նախնական կենտրոնացման փուլը բացառենք, ապա մտավոր գործողությունների ձևավորումն օրինաչափորեն անցնում է հետևյալ փուլերով ա) 1-ին փուլ՝ նյութական առարկաների կամ դրանց փոխարեն հանդես եկող նմանօրինակների հիման վրա ձևավորվող գործողություններ, բ) 2-րդ փուլ՝ նույն գործողությունների ձևավորումը բարձրաձայն խոսքի միջոցով, գ) 3-րդ փուլ՝ մտավոր գործողության ձևավորում (որոշ դեպքերում կարող են նկատվել նաև միջանկյալ փուլեր, օրինակ մտքում ծավալված խոսքի ազդեցությամբ ձևավորված գործողություն և այլն):

Դրանք կարող են կոչվել մտավոր գործողությունների ֆունկցիոնալ զարգացման փուլեր: Դեռևս չլուծված, բայց կարևոր կարելի է համարել ֆունկցիոնալ, օնտոգենետիկ և տարիքային զարգացման հարաբերակցության հիմնախնդիրը: Հնարավոր չէ պատկերացնել օնտոգենետիկ զարգացման գործընթաց առանց ֆունկցիոնալի, եթե, իհարկե, մեզ համար գլխավոր թեզիս է այն, որ երեխայի հոգեկան զարգացումը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց նախորդ սերնդի ընդհանրացված փորձի յուրացման: Այդ Փորձը ամրակայված է առարկաներով կատարվող գործողությունների, ինչպես նաև իրերի մշակույթի և գիտության մեջ, չնայած զարգացումը չի կարելի հանգեցնել սոսկ յուրացման գործընթացի:

Երեխայի կատարած գործողությունները դիտարկելով խաղի մեջ հեշտ է

նկատել, որ նա արդեն գործում է առարկաների նշանակությունից ելնելով, բայց դեռ հենվում է դրանց փոխարինողների՝ խաղալիքների վրա: Խաղի մեջ գործողության զարգացման վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ առարկա-փոխարինող հիմքը և դրանց հետ կատարվող գործողությունները գնալով կրճատվում են: Եթե զարգացման սկզբնական փուլում պահանջվում է առարկա-փոխարինող և դրա հետ կատարվող համեմատաբար ծավալուն գործողություն (ըստ Պ. Յա. Գալպերինի նյութականացված գործողության փուլ), ապա ավելի ուշ խաղի զարգացման ընթացքում առարկան հանդես է գալիս բառի միջոցով, անունն արդեն իրի նշանը չէ, այլ գործողության, ինչպես ընդհանրական և սեղմ ժեստերը, որոնք ուղեկցում են խոսքը:

Այսպիսով, խաղային գործողությունները միջանկյալ բնույթ ունեն աստիճանաբար ձեռք բերելով առարկաների նշանակության հիման վրա ձևավորված մտավոր գործողություններ, որոնք, կատարելագործվելով բարձրաձայն խոսքի միջոցով և դեռևս շատ քիչ հենվելով արտաքին գործողության վրա, արդեն ընդհանրացված ժեստ-ցուցումի բնույթ են ստացել: Հարկ է նշել, որ այն բառերը, որ երեխան արտասանում է խաղի ընթացքում, արդեն ընդհանրական բնույթի են: Օրինակ, ճաշելու պատրաստվելիս երեխան մոտենում է պատին, ձեռքերով մեկերկու շարժում է անում, կարծես դրանք լվանում է և ասում՝ լվացվեցինք: Ապա մի քանի համապատասխան շարժումներից, ձեռքի փայտիկը առաջ ու հետ տանել-բերելուց հետո հայտարարում է՝ ճաշեցինք: Առարկաներից կտրված և մտքում կատարվող գործողությունների զարգացումը միաժամանակ տանում է դեպի երևակայության զարգացում:

Խաղի ընթացքում մտավոր գործընթացների առավել բարձր աստիճանի նախադրյալներն են ձևավորվում, իհարկե, հենվելով խոսքի վրա: Խաղային գործողությունների ֆունկցիոնալ զարգացումը ներարկվում է օնտոգենետիկ զարգացման մեջ՝ ստեղծելով մտավոր գործողությունների զարգացման մերձակա գոտի: Հնարավոր է, որ խաղի մեջ ակնառու կերպով դրսևորվող ֆունկցիոնալ և օնտոգենետիկ զարգացման այս նմուշօրինակը վերոհիշյալ երկու ոլորտների ընդհանուր հարաբերակցության արտահայտիչը լինի: Սա հատուկ հետազոտության առարկա կարող է դառնալ:

Խաղը և կամայական վարքի զարգացումը

Խաղի հետազոտության ընթացքում բացահայտվել է, որ ցանկացած դերային խաղ պարունակում է թաքնված կանոններ, և որ դերային խաղերի զարգացումը ծավալուն խաղային իրադրությունից և փակ կամ թաքնված կանոններից անցում է

կարտարում դեպի բաց կանոններով, ինչպես նաև դրանց հետևում թաքնված դերային խաղարկման ուղիով: Միանգամայն ճշմարտացի էր Վիգոտսկին, որն ասում էր, որ խաղի ընթացքում «երեխան լալիս է որպես հիվանդ, բայց ուրախանում է որպես խաղացող», որ խաղի ընթացքում ամեն ինչ երեխան մոռանում է իր բոլոր ակնթարթային ցանկությունները՝ հանուն խաղի մեջ ստանձնած դերի:

Բերված բոլոր փաստերը բավարար չափով վկայում են, որ խաղի մեջ տեղի է ունենում երեխայի վարքի էական փոփոխություն. երեխայի վարքն առավել կամայական է դառնում: Կամայական վարք ասելով պիտի հասկանանք այնպիսի վարքը, որն իրականանում է օրինակին համապատասխան (անկախ այն բանից, թե այդ օրինակը այլ մարդու գործունեության ձևի՞ց, թե՞ ընդունված կանոնից է բխում և ղեկավարվում է այդ նմուշօրինակի հետ զուգորդման ուղիով՝ որպես ստուգաչափով):

Ա. Վ. Ջապորոժեցը բերում է Տ. Օ. Գինեսկայայի (որը հատուկ ուսումնասիրել է խաղի նշանակությունը շարժումների կազմակերպման առումով) հետազոտության արդյունքները: Պարզվում է, որ ինչպես շարժումների արդյունավետությունը, այնպես էլ դրա կազմակերպումը էականորեն պայմանավորված է այն բանով, թե կառուցվածքային առումով ինչ տեղ է գրավում շարժումը երեխայի տվյալ դերը կատարելու ընթացքում: Թատերականացված «Մարզիկ» խաղի ընթացքում ոչ միայն մեծացավ թռիչքի բարձրությունը, այլ նաև փոխվեց հենց շարժման բնույթը, առավել ընդգծված դարձավ թռիչքի նախապատրաստական կամ յուրօրինակ մեկնարկի փուլը: Փորձերի համեմատական փուլերի վերլուծությունը ցույց տվեց, որ շարժողական վարքի որակական տարբերությունները դրսևորվում էին թատերականացված խաղի ժամանակ, երեխաների մեծ մասը այս խաղի ընթացքում դիմում էին առավել բարդ և կազմակերպված շարժումների, որոնց մեջ հատուկ ընդգծվում էին նախապատրաստական և կատարողական փուլերը, այսինքն ավելի բարձր արդյունք էր գրանցվում, քան «Այծեր- որսորդներ» խաղի ժամանակ :

Ավարտելով իր հետազոտությունը Ջապորոժեցը գրում է. «Խաղը նախադպրոցականի գործունեության առաջին հասանելի ձևն է, որը ենթադրում է նոր շարժումների գիտակցական վերարտադրություն և կատարելագործում: Այս առումով մոտորիկայի զարգացումը, որը կատարելագործվում է խաղի մեջ, դպրոցականի գիտակցված ֆիզիկական վարժությունների իրական նախաբանն է:

Ջ. Վ. Մանույլենկոն (1948) կամայական վարքի զարգացման փորձարարական հետազոտություն անցկացրեց: Հետազոտության առարկան նախադպրոցական տարիքի երեխայի կամայական կերպով անշարժ դիրքում մնալու կարողության զարգացումն էր: Որպես չափանիշ ծառայում էր այն ժամանակահատվածը, որի

ընթացքում երեխաները կարողանում էին մնալ նույն դիրքում: Որոշակի հետաքրքրություն են ներկայացնում այդ փորձարարական աշխատանքների երկու փուլերի համեմատությունը, փուլերից մեկի ընթացքում պահանջվում էր, որ երեխան անշարժ կանգնի ժամապահի նման, իսկ մյուսում, որ երեխան ողջ խմբի ներկայությամբ կանգնի անշարժ: Ստացված տվյալները ցույց տվեցին, որ տարիքային բոլոր խմբերում անշարժ մնալու հրահանգը ճշգրտությամբ կատարվում է դերային խաղի ժամանակ՝ ի տարբերություն ուղղակի տրված հրահանգի: Սա հատկապես հատուկ է 4-6 տարեկաններին, և մի փոքր անկում է ապրում նախադպրոցական տարիքի ավարտին:

Հոգեբանական ի՞նչ մեխանիզմներով է պայմանավորված դերի մոգական ուժը: Անշուշտ, մեծ նշանակություն ունի գործունեության դրդապատճառը: Հետաքրքիր դերի ստանձնումը և կատարումը խթանող ազդեցություն ունի այնպիսի գործողությունների կատարման վրա, որոնցում արտահայտվում կամ դրսևորվում է խաղի էությունը: Սակայն միայն դրդապատճառը նշելը դեռ բավարար չէ: Անհրաժեշտ է գտնել հոգեբանական այն մեխանիզմները, որոնց միջոցով շարժառիթները կարող են թողնել այդ ազդեցությունը: Այս հարցի պատասխանը կարելի է գտնել Ջ. Վ. Մանույլենկոյի փորձարարական հետազոտություններում:

Փորձարարական հետազոտության ընթացքում դերային խմբային խաղի ժամանակ երեխան ժամապահի դեր էր կատարում, իսկ հետո նրան խաղասրահից դուրս էին բերում, հրահանգում էին զգաստ և անշարժ կանգնել միայնության մեջ: Պարզվում է, որ դերային խաղի ժամանակ խմբի ներկայությամբ երեխան կարողանում է երկարատև անշարժ կանգնել, իսկ միայնության մեջ դժվարությամբ: Խմբի ներկայությամբ դեր կատարելիս խաղընկերները երբեմն երեխային ցուցումներ էին տալիս որոշակի վարքի դրսևորման առումով: Խմբի ներկայությունը մեծացնում էր դերակատարի սեփական վարքի հսկողությունը և ինքնակառավարումը:

Հարկ է նշել, որ երբ դերին համապատասխան վարք դրսևորելու պահանջ կա, ապա նմանօրինակ վարքը դառնում է չափանմուշ կամ ստուգանմուշ (էտալոն), որի համեմատ երեխան կառավարում է իր վարքը: Խաղի ընթացքում երեխան կարծես երկու գործառություն է կատարում, մի կողմից նա կատարում է իր դերը, մյուս կողմից ղեկավարում է ինքն իրեն, այսինքն իր վարքը: Կամային վարքը բնութագրվում է ոչ միայն նմուշօրինակի առկայությամբ և դրա կատարման հսկողությամբ: Ինչպես վերլուծությունն է ցույց տալիս, խաղի ընթացքում դրսևորվող դերային վարքը խիստ կազմակերպված է:

Դերակատարը մի կողմից կրկնօրինակում է իր վարքը տվյալ իրադրությանը համապատասխան, մյուս կողմից հսկում է իր գործողությունները տվյալ դերի

պահանջից ելնելով: Այսինքն միաժամանակ նկատվում է դերակատարությանը համապատասխան վարքի դրսևորում, և այդ վարքի հսկողություն՝ դերին համապատասխան:

Այսպիսով, դերակատարման ժամանակ տեղի է ունենում յուրատեսակ երկատում, այսինքն ռեֆլեքս: Իհարկե, սա դեռ գիտակցված հսկողություն չէ: Ողջ խաղը հաճելի մտքի տիրույթում է գտնվում և ունի աֆեկտիվ գունավորում, սակայն կամայական վարքի բոլոր բաղադրիչներն արդեն նկատվում են: Հսկողության գործառությունը դեռ թույլ է, և դեռ իրադրությանը համապատասխան խաղի մասնակիցների օգնության կարիքն է զգացվում: Սակայն խաղի մեջ էականը և ամենակարևորը գործառության ուժեղ կամ թույլ լինելը չէ, այլ այն, որ այդ գործառությունն արդեն ծնվում է խաղի ընթացքում: Դրա շնորհիվ էլ խաղը կարելի է համարել կամայական վարքի դրսևորման դպրոց:

Քանի որ դերերի բովանդակությունը հիմնականում մարդկանց միջև դրսևորվող հարաբերությունների, մեծահասակների վարքի նորմերի վերարտադրությունն է, ապա խաղի ընթացքում երեխան կարծես մուտք է գործում մարդկային գործունեության բարձրագույն ձևերի և օրենքների աշխարհ, այսինքն մարդկային փոխհարաբերությունների և օրենքների աշխարհ: Մարդկանց փոխհարաբերությունների հիմքում ընկած նորմերը խաղի միջոցով դառնում են երեխայի բարոյական կերպարի ձևավորման աղբյուր: Այս առումով խաղի դերն անգնահատելի է: Խաղը դառնում է բարոյականության դպրոց, բայց ոչ թե բարոյականություն զուտ վերացական ձևով, զուտ պատկերացումների մեջ, այլ բարոյականություն, որ դսնորվում է գործողությունների միջոցով:

Խաղը մեծ դեր ունի նաև մանկական համերաշխ կոլեկտիվ, ինքնուրույնություն, աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունք ձևավորելու առումներով նաև: Խաղը շատ կարևոր է որոշ երեխաների վարքի մեջ նկատվող թերությունները և արատները շտկելու առումով: Դաստիարակչական բոլոր արգասիքները հենվում են խաղի բարերար ազդեցության վրա, որի հիման վրա էլ զարգանում են անձի հոգեբանական յուրահատկությունները, ձևավորվում և կայանում է նրա անհատականությունը:

Խաղի ազդեցությամբ երեխայի հոգեկան ոլորտի ձևավորումը և զարգացումը կարևոր դեր են խաղում զարգացման նոր՝ ավելի բարձր փուլ անցում կատարելու համար:

ԽԱՂԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ

ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԽԹԱՆՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Ղարոցում ուսուցչի աշխատանքի և աշակերտների ուսումնական հաջողությունների արդյունքները չափվում են ձեռք բերված գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով: Արդի ժամանակաշրջանում, երբ կյանքն օրեցօր առաջընթաց է ապրում, ղարոցի կարևորագույն խնդիրներից են դառնում աշակերտների ճանաչողական հետաքրքրությունների, նրանց ստեղծագործական մտածողության, ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը: Գիտելիքների գումարի յուրացումն ու մտապահումը, որոնք ավանդաբար համարվել են ուսուցման հիմնական նպատակ, այսօր վերածվել են ուսուցման հիմնական նպատակին հասնելու միջոցների:

Ուսուցման նպատակի նման ընկալումը չափազանց արդիական է և միաժամանակ ունի շատ խոր և հին արմատներ:

Ղեռևս անտիկ աշխարհում գիտակցվում էր ճանաչողական հետաքրքրությունների - ձևավորման և զարգացման անհրաժեշտությունը: Որպես օրինակ կարելի է հիշատակել դեռ Սոկրատեսի կողմից առաջադրված և լայնորեն կիրառվող ուսուցման էվրիստիկ հարցադրումների մեթոդը: Ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորման հարցը մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում մնացել է հետագայում ևս: Սակայն այն առավելս դիտվում էր որպես ուսուցման լրացուցիչ արդյունք, որը շատ բարձր է գնահատվել, բայց չի դիտվել որպես համընդհանուր խնդիր: Այս գաղափարին հանդիպում ենք թե՛ մանկավարժության դասականների, թե՛ պրակտիկ մանկավարժների մոտ: Խորհրդային շրջանի մանկավարժության մեջ ևս՝ նկատելի է այն:

Այսպես, Գ. Շչուկինայի հեղինակած մանկավարժության ձեռնարկում (լույս է տեսել դեռևս 60-ական թվականների սկզբներին) ճանաչողական հետաքրքրությունը ձևակերպվում է որպես «շրջապատող իրականության առարկաների և երևույթների նկատմամբ անձնավորության ուղղվածություն, որը բնորոշվում է իմացության նոր, ավելի լրիվ ու խոր գիտելիքների հասնելու ձգտումով»:

21-րդ դարի մանկավարժության մեջ կտրուկ փոխվում են մանկավարժական մոտեցումները, և գիտական որոնումներն առավելն դիտարկվում են գլոբալ կրթական միտումների շրջանակում: Իր «Նորարարությանը համաաշխարհային մանկավարժության մեջ» ուսումնասիրության մեջ մանկավարժական գիտությունների դոկտոր Մ. Կլարինը, ի թիվս այլ հարցերի, նշում է նաև «ճանաչողական

գործունեության ակտիվ յուրացման» խնդիրը [7, էջ 3-4]: Այդ խնդրի լուծումը նա տեսնում է գոյություն ունեցող երկու հիմնական մանկավարժական_մոտեցումների՝ միասնականության ու համատեղ կիրառման մեջ: Դրանցից մեկը ավանդական մոտեցումն է, որի հիմնական նպատակն է՝ գիտելիքների գումարի յուրացումն ու վերարտադրումը: Երկրորդը ժամանակակից կամ նորարարական մոտեցումն է, որն առավելապես միտված է սովորողների ճանաչողական,_ստեղծագործական ներուժի զարգացմանը :

Այսօր ճանաչողական հետաքրքրությունների ձևավորումն ու զարգացումն արդեն միասնաբար ընկալվում են որպես ուսուցման հիմնական նպատակ :

Հետաքրքրությունը 2001 թվականին լույս տեսած «ժամանակակից մանկավարժության բառարանում» դիտարկվում է որպես այս կամ այն առարկայի նկատմամբ մարդու ակտիվ ճանաչողական ուղղվածություն, որը հաճախ բնորոշվում է օբյեկտի ճանաչմանը ուղղված դրական էմոցիոնալ (զգացմունքային) վերաբերմունքով :

Ճանաչողական հետաքրքրությունների համար խթան կարող են դառնալ ուսուցումը հետաքրքիր դարձնելը¹, ուսուցման գործընթացում ստեղծագործական մթնոլորտի ապահովումը, ինչպես նաև բարդ, բայց հրապուրիչ խնդիրների առաջադրումը:

Այսպիսով, առաջ __քաշված խնդիրների իրականացման նպատակով անհրաժեշտ է գտնել ուսուցման այնպիսի հնարներ, որոնք ոչ միայն ցանկալի ու հետաքրքիր լինեն երեխաների համար, այլև ունենան ուսուցողական, ճանաչողական նշանակություն և միաժամանակ խթանեն աշակերտների ստեղծագործական միտքը:

Այդպիսի հնար 1 խաղը, որը հոգեհարազատ և սիրված է երեխաների կողմից: Ընդհանրապես փոքրիկների համար խաղը ճանաչվում է որպես գործունեության հիմնական ձև: Դիդակտիկայի մեջ, հատկապես կրտսեր դպրոցականների ուսումնական խնդիրները լուծելիս, կիրառվում են դիդակտիկ խաղերը: Այս մանկավարժական տեխնոլոգիան էապես կարևորվում է տվյալ տարիքային խմբի համար:

ԵՉՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխայի համար առաջատար գործունեություն արդեն սկսում է դառնալ ուսումը: Բայց այդ դպրոցականը, որը դեռ երեկ տարված էր

¹ Ուսացման նկատմամբ հետաքրքրվածությունը դիդակտիկայում կարևորվել և կիրառվել է դեռ հնագույն ժամանակներից: 19-րդ դարում այն լուրջ հոգեբանամանկավարժական ուսումնասիրության է արժանացել դասական մանկավարժության հիմնադիր Հերբերտի կողմից:

իր գվարթ խաղերով, չի կարող լիովին գերծ մնալ դրանցից: Այդ իսկ պատճառով, երբ ուսուցումը համեմվում է խաղերով, դրանք երեխաների համար դառնում են ավելի հետաքրքիր, սրտամոտ ու ցանկալի: Երբ խաղը մուտք է գործում կենդանի մանկավարժական գործընթացի մեջ, դասարանում ստեղծվում է մի նոր, յուրահատուկ միջավայր: Եթե ուսուցիչ-աշակերտ և, ինչու չէ, աշակերտ-աշակերտ հարաբերություններում մինչև այդ գոյություն ունեին ինչ-ինչ պատնեշներ, ապա դրանք աննկատելիորեն անհետանում են: Այդ մթնոլորտը հնարավորություն է տալիս, որ աշակերտներն անկաշկանդ արտահայտեն իրենց մտքերը: Խաղն ունի մի այնպիսի հիանալի հատկություն, որ երեխային կարող է, իր համար էլ աննկատելիորեն ,ընդգրկել ակտիվ ուսուցման և նույնիսկ այս կամ այն «պրոբլեմի» լուծման ընթացքի մեջ: Խաղի ժամանակ երեխան ավելի է կենտրոնանում՝ տարվելով հետաքրքրաշարժությամբ, և ավելի հեշտությամբ էլ մտապահում է առաջին անգամ տեսածն ու լսածը:

Այսպիսով, խաղի միջոցով ոչ միայն ուսուցանվում և ամրապնդվում է դասանյութը, այլև այն օգնում է, որ աշակերտն աննկատ ձևով կարողանա հաղթահարել բարդ ուսումնական խնդիրները:

Այսպես, օրինակ, առաջին դասարանցին տառուսուցման կամ էլ թվերի ուսուցման ժամանակ ծանոթանում է մի այնպիսի նոր տառի կամ թվի, որն անի բերան, աչիկներ ու թաթիկներ, խոսում է երեխաների հետ ու պատմում իր մասին: Երեխաները սեղմում են նրա թաթիկը, բարևում և խոստանում չնեղացնել ու չնռռանալ նրան: Փաստորեն երեխաները հաղորդակցվում են տվյալ տառի կամ էլ թվի հետ, որից հետո, երբ տարբեր նյութերից պատրաստում են իրենց «նոր բարեկամին», ապա հեշտությամբ ու հաճույքով մտապահում են այդ նոր տառը կամ թիվը: Այդ դեպքում յուրացումն իրականանում է գրեթե ինքնըստինքյան:

Սակայն այս ամենով հանդերձ՝ դպրոցում, կենդանի մանկավարժական գործընթացում, խաղերը չեն կարող ինքնանպատակ լինել: Բազմաթիվ ուսուցիչներից կարելի է լսել, որ դասի ընթացքում նրանք ժամանակ չունեն խաղալու: Ուզում ենք շեշտել, որ խաղը պետք է հանդես գա ոչ թե որպես առանձին հնար, այլ համաձույլ լինի ուսուցմանը և ծառայի ուսումնական նպատակին: Հարկավոր է երեխաների մեջ արթնացնել հետաքրքրություն և այդ կերպ նպաստել մանկավարժական խնդիրների լուծմանը:

Ուսուցման գործընթացում կիրառվող խաղերին ներկայացվում են որոշակի մանկավարժական պահանջներ: Դրանցից ելնելով՝ անհրաժեշտ է խաղն այնպես ընտրել, որ համապատասխանի ուսումնասիրվող թեմային, աշակերտների

տրամադրություններին ու տարիքային առանձնահատկություններին, ինչպես նաև օգնի՝ ճիշտ ըմբռնելու անցածն ու անցնելիքը:

Ինչպես ցանկացած մանկավարժական հնար, ուսումնական տեխնոլոգիա, այնպես էլ հետաքրքրաշարժության տարրերով հարուստ խաղը կարող է նույնիսկ ձանձրացնել երեխաներին, եթե չփոփոխվի ու անընդհատ կրկնվի նույնությամբ: Այդ իսկ պատճառով խաղը պետք է կիրառվի ստեղծագործաբար: Ցանկացած խաղ ցանկալի է տեսնել ոչ թե անխախտ կադապարի, այլ աստիճանական զարգացման մեջ, որպեսզի երեխայի մեջ չկորչի հետաքրքրությունը թե՛ դրա և թե՛ ուսուցման նկատմամբ:

Փորձը ցույց է տվել, որ կրտսեր դպրոցականների միջավայրում խաղն առավել արդյունավետ է լինում, եթե մինչև կիրառումը քննարկվում է աշակերտների հետ: Երբ հաշվի են առնվում երեխաների առաջարկությունները, խաղը դառնում է ավելի հետաքրքիր: Աշակերտները մեծ հաճույքով են մասնակցում և հեշտությամբ ու առանց պարտադրանքի ներգրավվում են ուսումնական գործունեության մեջ:

Առհասարակ խաղն ուսուցման գործընթացում օգնում է բազում նպատակների իրականացմանը: Լուծվում են ինչպես կրթական (նոր նյութի ուսուցումից մինչև աշակերտների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը), այնպես էլ դաստիարակչական բազմապիսի խնդիրներ (կարգապահություն, հաղորդակցում, իրար լսելու կարողություն, համագործակցություն և այլն):